



EDUCAÇÃO DIGITAL & MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS

Ana Paula Rodrigues Ferro
Fábio Ferro
(Organizadores)



2021



EDUCAÇÃO DIGITAL & MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS

Ana Paula Rodrigues Ferro
Fábio Ferro
(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 pelos autores.

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 Organizadores

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 - UFPE - 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

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense



2021

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz

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)

E24 Educação digital e movimentos pedagógicos [livro eletrônico] /
Organizadores Ana Paula Rodrigues Ferro, Fábio Ferro. – Rio de
Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89340-31-7

DOI 10.47402/ed.ep.b20213430317

1. Educação. 2. Ensino à distância. 3. Tecnologias educacionais.
I. Ferro, Ana Paula Rodrigues, 1983-. II. Ferro, Fábio, 1980-

CDD 371.35

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

Esta obra se fundamentou com base em compilações de trabalhos acadêmicos e de vivência práticas em sala de aula, abordando de forma crítica a visão de diferentes docentes, no que diz respeito a assuntos ligados à grande área da educação e suas ramificações como: educação e tecnologias, educação especial, identidade social e territorial, ensino de língua estrangeira e sua cultura, literatura e a formação de eleitores, aquisição da linguagem e modelos de ensino-educação comparada.

No **início da obra** discute-se a questão da “Pedagogia da Identidade Social à Identidade Territorial”, fazendo uma leitura geográfica com a finalidade de instrumentalizar o professor e o aluno com relação o conceito de identidade no ensino de geografia.

Já no **segundo capítulo**, discorre-se sobre “O ensino da Língua Espanhola como Canal para Conhecer Novas Culturas”, tendo como proposta auxiliar alunos e professores na valorização de outras culturas por meio de pesquisas, seminários, apresentação, interpretação de diálogos nas aulas de espanhol de maneira lúdica e prazerosa, além de fomentar a leitura e escrita. Na seqüência, precisamente no **terceiro capítulo**, aborda-se o tema “A Literatura como Expressão Lúdica e Artística na Formação do Leitor na Educação Infantil”, visando analisar a prática da literatura como expressão lúdica e artística na formação do comportamento do leitor literário na educação infantil, analisando-se as contribuições do ponto de vista didático, bem como os obstáculos para sua implementação.

O **quarto capítulo** por sua vez, trata do “Papel Do Psicopedagogo Institucional”, destacando que a tarefa do psicopedagogo é buscar compreender as dificuldades que interferem no processo da aprendizagem do aluno e interferir de maneira positiva no progresso escolar e adaptação do aluno neste espaço.

No **quinto capítulo**, relata-se sobre “A Resignificação Do Papel Do Docente Frente Aos Avanços Tecnológicos”, no intuito, de refletir e discutir sobre a re-significação do papel e formação docente frente aos avanços tecnológicos, além de pontuar as atuais mudanças e ajustes necessários tanto na formação, atuação e práticas dos docentes, como em todo seu entorno escolar.

Chegamos ao **sexto capítulo** intitulado “O Papel Do Educador Na Integração Escolar Da Educação Especial”, objetivando abordar sobre a importância de estudar os processos da educação inclusiva no ensino público, bem como analisar a prática que vem sendo realizada em sala de aula, devido à falta de formação adequadas para os educadores lidarem com esse

público. Também se tratará aqui do entendimento da relação professor-aluno, família e escola. Conseqüentemente, é discorrido, no **sétimo capítulo**, os “Diferentes Recursos Para A Aquisição Da Linguagem Na Educação Infantil”, apresentando alguns passos e possibilidades para que professor desta etapa possa introduzir a língua materna durante o processo da alfabetização.

O **oitavo capítulo** tem como proposta discutir a “Educação Sexual na Escola - Uma visão critica sobre o tema na educação infantil”, investigando como se percebe a educação sexual infantil no âmbito escolar, a partir de uma breve análise histórico-crítica de sua constituição.

No **antepenúltimo capítulo** deste escrito, nos deparamos com o assunto "Educação Comparada: uma reflexão sobre o movimento do atual processo de globalização sobre as atuais políticas públicas na Educação dos países em desenvolvimento", no esforço de analisar as estratégias de internacionalização do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, para fazer uma reflexão sobre as simplificações dos movimentos da globalização na Educação Comparada Internacional.

Desbravamos o **penúltimo capítulo** discutindo o tema "Síndrome de Down - Estimulação Precoce e suas Implicações na Aprendizagem", almejando pontuar questões acerca de suas implicações na aprendizagem por meio da educação inclusiva em salas regulares e a partir de atendimentos especializados. Por fim, concluímos a obra abordando no **décimo primeiro e último capítulo**, acerca da re-significação do papel e formação docente frente aos avanços tecnológicos, em especial, no que tange ao ensino de história, as atuais mudanças e ajustes necessários na formação, atuação e práticas dos docentes, bem como em todo seu entorno escolar.

Sumário

CAPÍTULO 1	10
PEDAGOGIA DA IDENTIDADE SOCIAL À IDENTIDADE TERRITORIAL.....	10
	Adriano Amaro de Sousa
CAPÍTULO 2	23
O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA COMO CANAL PARA CONHECER NOVAS CULTURAS.....	23
	Bruno César Evangelista Silva
CAPÍTULO 3	31
A LITERATURA COMO EXPRESSÃO LÚDICA E ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
	Carla Martins Valente
CAPÍTULO 4	47
O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL	47
	Cristiane Regina Nascimento
CAPÍTULO 5	58
A RESIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DO DOCENTE FRENTE AOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS	58
	Fátima Aparecida de Oliveira
CAPÍTULO 6	64
O PAPEL DO EDUCADOR NA INTEGRAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	64
	Elisabeth Gomes Freitas
CAPÍTULO 7	75
EXPLORANDO DIFERENTES RECURSOS PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
	Geórgia Barbosa Cardoso

CAPÍTULO 8	82
EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA - UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE O TEMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
	Patricia Veraldi Mussa
CAPÍTULO 9	92
EDUCAÇÃO COMPARADA: UMA REFLEXÃO SOBRE O MOVIMENTO DO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO SOBRE AS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO	92
	Homero Alberto Gomes da Silva
CAPÍTULO 10	115
SÍNDROME DE DOWN - ESTIMULAÇÃO PRECOCE E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM	115
	Reginaldo Viana de Castro
CAPÍTULO 11	131
ENSINO DE HISTÓRIA VIA RECURSOS MIDIÁTICOS	131
	Teresa Kiyoko Aragaki



CAPÍTULO 1

PEDAGOGIA DA IDENTIDADE SOCIAL À IDENTIDADE TERRITORIAL

Adriano Amaro de Sousa, Bacharel em Ciências Econômicas pela Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo (2002). E, também, Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). Cursei Mestrado (2010) e Doutorado (2019) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Professor da FATEC de Itaquaquecetuba-SP e da ETEC Albert Einstein (Casa Verde). E-mail: adramaro@yahoo.com.br

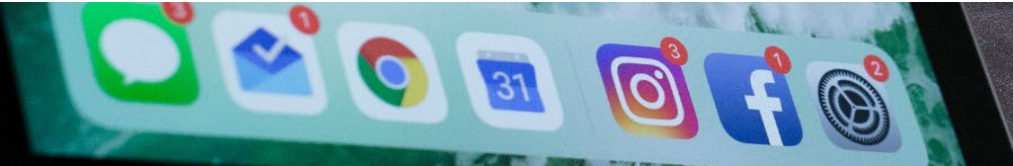
1 Introdução

A identidade territorial está (in)diretamente envolvida na produção do território (objetiva e subjetivamente) por meio da TDR (des-territorialização, re-territorialização e territorialização), devido aos processos históricos desiguais determinados pela expansão do capitalismo e seus aspectos culturais.

Simultaneamente, à des-territorialização dá-se a re-territorialização. São processos intimamente ligados na dinâmica socioespacial. Na primeira, há perda do território inicialmente apropriado e construído, a supressão dos limites, das fronteiras, como afirma Raffestin (1984), e na segunda, uma reprodução de elementos do território anterior, pelo menos, em algumas das suas características. O velho é recriado no novo, num movimento que representa as forças sociais, em que um dos papéis do Estado é justamente a reterritorialização (SAQUET, 2003, p. 39).

Para o autor, o processo de produção do espaço geográfico apresentado na des-re-territorialização está eminentemente articulado com o Estado e com o capital, sendo que a desterritorialização dá-se por fatores econômicos e políticos. Contudo, a reterritorialização decorre de elementos políticos e culturais.

Esta tríade (TDR's) apreende o movimento da sociedade e do espaço no tempo. Ela está fundamentada na territorialização como fruto de uma estratégia para tomar posse de um espaço geográfico. Já a desterritorialização é o abandono espontâneo ou forçado da territorialização. Por último, a reterritorialização é a (re)construção de uma nova territorialização em um outro espaço.



Para um melhor entendimento do artigo dividimos ele em duas partes. A primeira parte, a identidade social nas ciências humanas apresenta uma gama de características (contraste, diferença e alteridade) e ramificações (étnica, cultural e resistência) da identidade social. Já a segunda é um desdobramento da primeira e tem por objetivo analisar a identidade territorial como um conceito geográfico, fundamentado no pertencimento-enraizamento-afetividade de um indivíduo com um dado território. Tal debate teórico-metodológico visualiza fazer uma leitura geográfica com a finalidade de instrumentalizar o professor e o aluno com relação ao conceito de identidade no ensino de geografia.

2 Concepções teóricas do conceito de território

Etimologicamente o conceito de território nasce com duplo sentido, material e simbólico. No primeiro, apresenta como dominação (jurídico-político e econômico), pois o território tem significado de terra (*territorium*) e de controle (terror e aterrorizar). Já no segundo, o território tem característica de apropriação no sentido simbólico-cultural. Nesta perspectiva, o poder é um dos componentes centrais na análise do conceito de território, por isso ele tem tanto uma abordagem de dominação no sentido mais concreto, quanto de apropriação no sentido mais abstrato.

Assim, para entendermos o debate sobre o conceito de território no pensamento geográfico brasileiro é preciso analisar os principais estudiosos do conceito em questão. A nosso ver, os principais autores que se destacaram no Brasil foram Claude Raffestin, Milton Santos e Rogério Haesbaert.

Iniciamos com o Claude Raffestin que elaborou o conceito de território balizado nas relações sociais de controle e dominação (poder). Para isso, ele coloca em confronto dois conceitos: espaço e território. Sendo, assim, necessário compreender bem que o espaço é anterior ao território e que o território se forma a partir do espaço. Ambos não são termos equivalentes. “*O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou trabalho, seja energia ou informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder*” (1993, p. 143-4). Já a produção territorial advém da “*comunicação entre os modos de produção e o espaço*” (p.152), assentada na construção de malhas, nós e redes para compreensão da formação territorial. Tal formação está pautada nas relações de

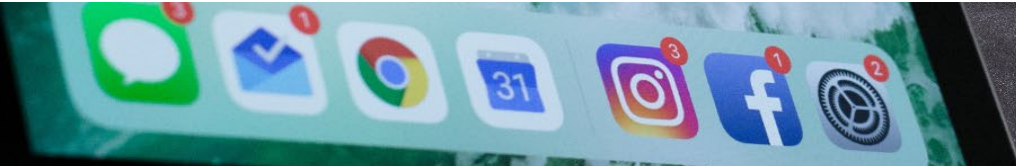


poder¹ e nas redes de circulação e comunicação. O sistema territorial busca a integração e a coesão do território. Em síntese, a abordagem de Raffestin sobre o território é política e econômica. E, também, areal devido à atuação do poder do Estado se limitar às dimensões político-administrativa da sua zona (limites e fronteiras).

Por outro lado, Santos e Silveira (2003), têm uma obra considerada atual “*O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*” que interpreta a sociedade brasileira através do território a partir de sua história, de seu desenvolvimento e de seus usos pelos atores sociais. Aqui, o território é conceituado de território usado que, por sua vez, é sinônimo de espaço geográfico, contudo, restrito a escala nacional. Para entender o Brasil globalizado é necessário o intermédio de diversas técnicas sociais do uso do território nacional denominadas de meio técnico-científico-informacional. Além do mais, a importância do papel da informação e do conhecimento para dinamizar a economia nesse(s) novo(s) espaço(s) geográfico(s). Os novos mercados reorganizam os territórios produtivo e financeiro, acirrando, assim, as desigualdades e competitividades das economias regionais, centralizando mais o capital na região concentrada. Assim, a idéia de território usado deve ser utilizada quando se quer definir qualquer pedaço de território, neste deve-se levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade (inclui a natureza e o seu uso, também, inclui a ação do homem), isto é, o trabalho e a política.

Rogério Haesbaert (2004) entende o território a partir da apropriação (simbólico-cultural) e dominação (político-econômico). Apresenta as três principais vertentes do território: jurídico-política (espaço de poder do Estado, das instituições e grupos sociais), cultural (simbólicas e identitárias) e econômica (produção material e contradições sociais). A natureza é vista como território de recurso econômico que é dominado por um seleto grupo social. Essas vertentes básicas apontam diferentes enfoques da perspectiva parcial do território. Porém, Haesbaert visualiza o território contemporâneo (globalização e fragmentação) balizado numa visão integradora, pois a leitura do território como espaço não pode ser considerado estritamente político, nem unicamente cultural e tão pouco econômico ou natural. Ou seja, ele é melhor analisado pelas suas diferentes dimensões. Assim, o território é relacional (espaço-tempo, movimento, fluidez e interconexão). O

¹ Duas outras abordagens avançam na discussão das relações de poder no/do território. Michael Foucault (1985) considera o poder para além do Estado (instituições, empresas, cotidiano, entre outros). Já Marcelo Lopes de Souza (1995), numa outra concepção, estabelece as relações de poder no campo de tensão (conflito) balizado pelas diferenças culturais de grupos sociais distintos, superando, assim, as teias de relações do Estado.



processo de produção do espaço geográfico está sempre relacionado com a des-territorialização (econômico-político) e a territorialização (político-cultural) de grupos sociais e empresas. Com a globalização e o processo de re-territorialização ocorrem uma transformação (política, cultural e econômica) no espaço mundial emergindo o fenômeno da multiterritorialidade balizado em novas três vertentes detectadas por Haesbaert: território-zona (tradicional, lógica política do Estado-Nação), território-rede (lógica econômica das grandes corporações globais) e aglomerado de exclusão (áreas de desordem sócio-espacial e pobreza estrutural)². Por fim, o conceito de território em Haesbaert tem centralidade nas dimensões política e cultural.

Numa outra perspectiva, Saquet (2003) colabora destacando não somente as vertentes político-cultural, mas também a econômica, por que o território é constituído de relações sociais e (i)materialidade.

Um território não é construído e, ao nosso ver, não pode ser definido apenas enquanto espaço apropriado política e culturalmente com a formação de uma identidade regional e cultural/política. Ele é produzido, ao mesmo tempo, por relações econômicas, nas quais as relações de poder inerentes as relações sociais estão presentes num jogo contínuo de dominação e submissão, de controle dos espaços econômico, político e cultural. O território é apropriado e construído socialmente, fruto do processo de territorialização.

Após estudar as diversas abordagens sobre o conceito de território Marcos Aurélio Saquet materializa suas discussões na obra *“Abordagem e concepções de território”*, em 2007. Nela o autor apresenta quatro possibilidades para compreender o território: a) relações de poder; b) redes de circulação e comunicação; c) identidades simbólicas e culturais; e, por último d) a natureza exterior ao homem. Tais reflexões são frutos de um diálogo com autores italianos (J. Gottamann, C. Raffestim, G. Dematteis, A. Turco, E. Turri, entre outros). Assim, concordando com Saquet (2006, p. 83), o território é:

[...] natureza e sociedade: não há separação; é economia, política e cultura; edificações e relações sociais; des-continuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental, etc.. Em outras palavras, o território significa heterogeneidade e traços comuns; apropriação e dominação historicamente

² Saquet (2007) afirma que as redes têm um papel territorializador e des-territorializador. Ainda, argumenta que o processo que promove a multiterritorialidade apresenta diversas relações com o “vivido” por diferentes grupos sociais, em distintas escalas de inteirações (área-rede, rede-rede e rede-lugar).



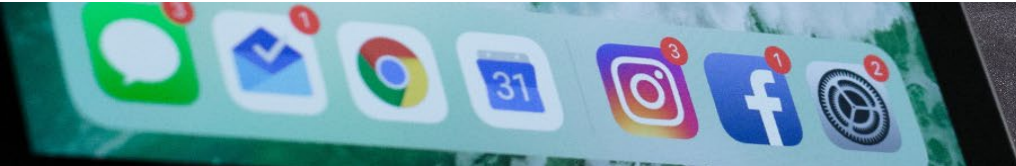
condicionadas; é produto e condição histórica e trans-escalar; com múltiplas variações, determinações, relações e unidade. É espaço de moradia, de produção, de serviços, de mobilidade, de des-organização, de arte, de sonhos, enfim, de vida (objetiva e subjetivamente). O território é processual e relacional, (i)material, com diversidade e unidade, concomitantemente.

A nosso ver, o território é marcado pelo resultado do processo histórico das relações sociais. Ele é móvel, dinâmico e está em constante transformação. É produto e condição de articulação existente entre o tempo histórico e os coexistentes. Além do mais, o território integra as múltiplas dimensões: econômica, política e cultural. O poder é exercido nas relações socioespaciais e tem centralidade no território. Ou seja, o território também é constituído de sociedade e natureza, trabalho e capital, produção e circulação, fixo (área) e fluxo (rede), energia e informação (técnico-científico), entre outros. Tudo isso numa abordagem totalizadora e complexa. O território é uma abstração da realidade feita pela leitura dos cientistas [sociais], em especial pelos geógrafos, que entende este conceito balizado na sociedade e no espaço, porque sem essas duas categorias não há território.

Desse modo, o território apropriado tem características objetivas (material e territorial) e subjetivas (simbólica, identitária e afetiva) do “espaço vivido”, este(s) por meio da(s) territorialidade(s), forja(m) as identidades [territoriais].

3 A identidade social no âmbito das Ciências Humanas.

O conceito de identidade ao longo da história filosófica deriva da raiz *idem* que significa igualdade e continuidade & unidade e diversidade. No período contemporâneo está relacionada ao individualismo. Foi nos EUA, em meados dos anos 1950, que disseminou o uso desse conceito contrapondo à sociedade de massa, dando visibilidade a “busca da identidade”, em especial de grupos sociais considerados de minorias (negros, judeus, homossexuais, grupos religiosos, entre outros) e depois para toda a sociedade moderna. Assim, a identidade sociológica é construída pelas pessoas a partir da cultura em que vivem, a interação do eu com o simbólico e com o concreto faz com que o indivíduo atinja um estado de identificação, ele se reconhece e diz “este é o meu verdadeiro eu” (OUTHWAITE e BATTOMORE, 1996).

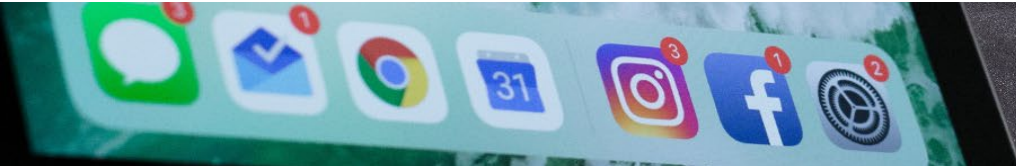


O princípio da identidade assume um sentido novo, um sentido concreto. Se a contradição é mais essencial que a identidade, a identidade nem por isso deixa de ser essencial. Sem contradição, a identidade estagna. Para ser, para viver, para vir a ser, é preciso dilacerar-se do interior. Mas, através da contradição, a identidade se restabelece em nível superior. Sem isso, o ser se encaminharia rapidamente para sua ruína. Assim, a razão, o conceito, ou simplesmente o ser vivo, repousam sobre contradições resolvidas. A identidade, portanto, é posta em seu lugar, no movimento (no conjunto de relações, diferenças, interações e contradições que formam a realidade concreta) (LEFEBVRE, 1995, p. 195).

Para o autor, o princípio da identidade tem um sentido dialético que envolve a teoria da lógica da contradição. Essa contradição traz consigo certas rugosidades que compõem os traços identitários. Nela unidade e contradição são elementos estruturantes da identidade do ser e do vir-a-ser.

A identidade é uma construção de caráter contrastante ou de oposição com uma forte ação individual ou grupal, implicando, assim, a afirmação do nós diante dos outros. Nesse sentido, Cardoso de Oliveira em sua obra *“Identidade, etnia e estrutura social”* argumenta que a essência da identidade étnica é a identidade contrastiva. De modo geral, a identidade étnica é uma modalidade da identidade social, sendo que a diferença parece ser típica de qualquer identidade em processamento. Esta diferença está presente em qualquer situação social podendo ser geradora de desigualdade. Em outras palavras, a identidade do diferente pode ser revelada na relação contrastiva. Não há identidade entre idênticos, porque eles não se diferenciam, não havendo o que contrastar. Sem a diversidade de grupos sociais e os interesses políticos e econômicos contidos neles, não há identidade.

Castells (1999) entende a identidade social como sendo a *“fonte de significação e experiência de um povo”* (p. 22). Assim, o significado e a experiência são há base para a estruturação dos grupos sociais, ambos buscam permanecer no tempo e no espaço. Estes grupos possuem uma forte ligação com o seu lugar de origem estabelecendo uma verdadeira identidade com o território. As identidades têm conseqüências geográficas aparentemente contraditórias que ocorrem devido as relações sociais. De modo geral, no nosso tempo histórico as identidades religiosas, nacionais, territoriais, étnicas e de gênero, aparecem como princípios fundamentais de auto-definição, cujo desenvolvimento marca a dinâmica das sociedades e da política de forma decisiva.



[Há] identidade de resistência – criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos (CASTELLS, 1999, p. 24) [grifo nosso].

Por outro lado, há comunidades que são aparentemente homogêneas e os indivíduos que as compõem não se diferenciam uns dos outros nem pela etnia, nem pela nacionalidade e muito menos pela situação de classe social, porém, mesmo assim, os indivíduos se diferenciam entre si, e fortalece(m) a sua identidade de grupo. Haja vista o trabalho de Nobert Elias & Jhon Scotson “*Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*” sobre a cidade pequena denominada de Winston Parva no interior da Inglaterra. Nela, numa certa localidade, os moradores de dois bairros mais antigos se diferenciavam dos moradores do bairro mais novo pelo tempo de moradia no local. Com isso, criaram estratégias de preservação da sua identidade para manutenção dos cargos comunitários numa tentativa de afirmarem a sua superioridade com relação aos habitantes novos vistos como intrusos. Esta diferença fortalece uma identidade balizada entre os estabelecidos e os “outsider”. Por sua vez, essa relação social estava carregada de signos que estrutura há identidade social baseada no poder.

Já Hall (1997) afirma em sua obra “*Identidades Culturais na Pós-Modernidade*” que as identidades modernas estão em crises e são fragmentadas pela globalização, devido os seus impactos sobre os sujeitos contemporâneos. Com isso, o autor propõem três contra-tendências a hegemonização cultural global: a) glocalização (fortalecimento das identidades locais); b) indivíduo híbrido (cruzamento de culturas diferentes); e, por último c) sujeitos traduzidos (migrante identidade dupla)³. As identidades são plurais e não existem mais identidades “puras”, isto mostra que as identidades mudam com o tempo e com o espaço. No jogo das relações sociais e de produção, alguns indivíduos terão mais facilidades ou dificuldades, dependendo da cultura ou classe social em que estão inseridos.

Portanto, a identidade aqui é entendida pela diferença. As relações sociais cotidianas dos sujeitos estabelecem os “nós” e os “outros”. O processo de identificação na contemporaneidade tem fortes traços da fragmentação e da exclusão social orquestrado

³ Mais detalhes sobre essas contra-tendências sobre a globalização ver em Haesbaert e Bárbara (2001).



pela globalização, que escancara as diferenças. Com isso, os sujeitos procuram fortalecerem os seus territórios, afluindo, assim, a noção de pertencimento (apropriação) a certo(s) lugares e de sentimentos nacionais/culturais. Tais noções de pertencimento e sentimento estimulam o surgimento de identidades territoriais.

4 A identidade territorial como um conceito geográfico.

Haesbaert entende que a identidade social tem uma relação com a identidade territorial, ambas acabam tendo proximidades, já que definem o território e as relações sociais (idéia e matéria).

O território envolve sempre, ao mesmo tempo [...], uma dimensão simbólica, cultural por meio de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de controle simbólico sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos (HAESBAERT, 1997, p. 42).

Assim, o autor afirma que a identidade territorial é um tipo de identidade social que expressa na relação de pertencimento de um grupo a partir da delimitação de uma escala territorial de referência identitária.

Saquet (2007) apresenta duas abordagens diferentes de estudos de identidade com enfoque territorial. A primeira tem aspectos históricos-culturais, simbólicas e afetivas da vida de grupos sociais em um determinado lugar. Já na segunda, a identidade apresenta característica de unidade transescalar, entre os sujeitos e lugares. Porém, as duas abordagens acima não são excludentes. A reprodução da identidade [territorial] é (i)material, histórica, relacional e multiescalar. O destaque dessa nova perspectiva é o caráter político da identidade, como uma possibilidade de transformação social. Ela está referenciada nas reflexões e contribuições dos autores italianos (G. Dematteis, Magnaghi, Governa, Ruallani e Bagnasco), sobretudo, pela temática da identidade tendo o desenvolvimento local e sustentável como pilares.

[...] a identidade é territorial e significa, além de pertencimento a um certo lugar, o resultado do processo de territorialização, com elementos de continuidade e estabilidade, unidade e diferencialidade. O território é produto e condição social, influenciando na constituição de identidade local em virtude de ações coletivas; tem um conteúdo dinâmico



e ativo, com componentes objetivos e subjetivos, nos níveis local e extralocal (SAQUET, 2007, p 152).

A territorialidade é a dimensão simbólico-cultural no qual se materializam os processos de identificação territorial. Haesbaert (2004) sintetizou o conceito de territorialidade da seguinte forma:

1) Territorialidade num enfoque mais epistemológico: “abstração” condição genérica (teórica) para a existência do território [...];

2) Territorialidade num sentido mais ontológico: a) como materialidade (ex: controle físico do acesso através do material), b) como imaterialidade (ex: controle simbólico, através de uma identidade territorial ou “comunidade territorial imaginada”), c) como “espaço vivido” (frente aos espaços – neste caso, territórios, formais – institucionais), conjugando materialidade e imaterialidade) (p. 10).

A territorialidade é balizada pelas relações sociais expressas no território, seja pela materialidade (produção, troca e consumo) ou pela imaterialidade (idéia, controle, autoridade, estratégias etc), essas relações forjam identidades territoriais. A identidade é dinamizada pelas diversas práticas sociais que acontece pela ação dos sujeitos na produção territorial.

A identidade territorial é o resultado do enraizamento de um grupo social nas relações cotidianas balizada por tradições e mudanças no tempo e no espaço. Nesse sentido, Saquet (2003) apresenta a re-territorialização da imigração italiana no Rio Grande do Sul pela dinâmica do território e da identidade na Colônia Silveira Martins fundada em 1878, onde se verificou a reprodução de elementos e características de seu modo de vida anterior e novo. Agora, analisaremos, resumidamente, como Saquet apreendeu as relações de identidade territorial nesse grupo social:

a) Produtos agrícolas: milho, trigo, arroz, aveia, cevada, uva, etc.; artesanais: fabricação de vinho, serrarias, sapatarias, moinhos, ferrarias, entre outras; atividades comerciais: alguns italianos que migraram já haviam exercido o papel de negociantes, intermediando relações de compra e venda, de troca. Assim, criam os primeiros estabelecimentos mercantis (chamados de vendas) em Silveira Martins, Nova Palma e Ivorá;

b) Elementos da vida cultural: alimentação (polenta, massas, vinhos, salame, forglia, queijos...), objetos da vida diária (como mesas, cristaleiras... específicas), práticas



religiosas ligadas ao Catolicismo (igrejas/templos, Santos, capitéis, canções, festas, etc., os dialetos (vêneto e fruilano, principalmente). Criaram, desta forma, as chamadas linhas, como Vale do Vêneto, Val Veronês, Novo Treviso, Val Feltrina, Nova Údine, Val de Búia, lembrando e homenageando alguns dos seus lugares de origem de muitas famílias;

c) Formam associações de ajuda mútua, desde a década de 1980, e, pequenas cooperativas para comercialização da produção agrícola, entre outras iniciativas políticas, culturais e econômicas (2005, p. 13876).

Diante desse quadro, visualizamos a identidade territorial dos imigrantes italianos pela produção territorial baseada na cultura/economia de origem deles, que estabelecem traços identitários entre si. Tais traços são frutos de processos estruturais e conjunturais de uma ação coletiva fundamentada(s) na(s) vivência(s) e nos saberes do grupo do social ítalo-brasileiro neste território chamado de Silveira Martins.

Por fim, como vimos acima com Stuart Hall, as identidades contemporâneas são globais, pluriculturais e de resistência. Elas se apresentam em espaços culturalmente híbridos e desiguais.

Hoje num mundo dito globalizado, juntamente com esta identidade continua/contígua, aparecem identidades descontínuas, fragmentadas e/ou sobrepostas, onde vigora o confronto ou o diálogo, a relativa fluidez e a interseção elaborando assim, novas formas de identificação social (p. 67).

Desse modo, visualizamos neste autor, que o território é produto e produtor de identidade não só apenas no âmbito do poder, mas, também, no campo da afetividade e do significante. Isto nos auxilia a compreender a identidade territorial como noção de pertencimento a certo lugar(es) pelo valor identitário.

De modo geral, o conceito de identidade não pode ser entendido sem o contraste/alteridade, ou seja, sem o outro. É outro que fortalece esse jogo de identificação, que é também histórica, dinâmica, complexa e está em constante transformação. Tais observações podem e devem ser visualizadas sob o enfoque da identidade territorial.

Identificar, no âmbito humano-social, é sempre *identificar-se*, um processo *reflexivo*, portanto, e identificar-se é sempre identificar-se *com*, ou seja, é sempre um processo *relacional*, dialógico, inserido numa relação social. Além disso, como não encarmos a identidade como algo dado, definido de forma clara, mas como um movimento, trata-se sempre de uma *identificação* em curso, e por em estar em



processo/relação ela nunca é una, mais múltipla. Toda a identidade só se define em relação a outras identidades, numa relação complexa de escalas territoriais e valorizações positivas e negativas (HAESBAERT, 1999, p. 174-175).

Todavia, para compreendermos o conceito de identidade territorial temos que levar em consideração a territorialidade (relações sociais), devido a sua apropriação subjetiva, este pode ser considerado de enraizamento, pertencimento e afetividade. A identidade territorial tem uma forte repercussão no espaço geográfico por que ela produz a territorialização e a des-territorialização. Tal des-territorialização na atualidade pode estar balizada pela fragmentação e exclusão social orquestrada pela globalização.

5 Considerações finais

Podemos sintetizar que, o conceito de identidade não pode ser entendido sem o contraste/alteridade, ou seja, sem o outro. É outro que fortalece esse jogo de identificação, que é também histórica, dinâmica, complexa e está em constante transformação. Tais observações podem e devem ser visualizadas no ensino de geografia sob o enfoque da identidade territorial, sob o exemplo da migração internacional nipônica.

Nesse sentido, para compreendermos o conceito de identidade territorial temos que levar em consideração a territorialidade (relações sociais), devido a sua apropriação subjetiva, este pode ser considerado de enraizamento, pertencimento e afetividade. A identidade territorial tem uma forte repercussão no espaço geográfico por que ela produz a territorialização e a des-territorialização.

A identidade territorial é histórica, processual e trans-escalar. É, também, unidade e contradição, simples e complexa, homogeneidade e heterogeneidade, mudança e permanência, continuidade e descontinuidade, entre outras. A identidade territorial trás consigo elementos concretos (espaço e matéria) e abstrato (representação e idéia) que nós carregamos, além de rugosidade(s) que deixa(m) traços identitários impressos na paisagem.

Referências Bibliográficas

BRAUDEL, Fernando. **História e Ciências Sociais: a longa duração**. Estudos sobre a história. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.



- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.
- CARDOSO-OLIVEIRA, Ruth. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1976.
- CORTEZ, Roberto. Mas, afinal, o que é identidade? In: **A Amazônia e a crise da modernização**. Belém: Museu Paraense Emílio Goldi, 1994. (Coleção Eduardo Galvão)
- ELIAS, Nobert; SCOTSON, Jhon L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Grall, 1985.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____.; BÁRBARA, Marcelo de Jesus Santa. Identidade e Migração em área transfronteiriças. Rio de Janeiro: Revista **GEOgraphia** (UFF), ano III, n. 5, 2001.
- _____. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste**. Niterói, RJ: EdUFF, 1997.
- HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1995.
- MARX, Karl. **Contribuição a crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1983.
- _____. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. In: Os pensadores. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- OUTHWAITE, William; BATTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- _____. **Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. **Território: globalização e fragmentação**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- _____. Proposições para estudos territoriais. Rio de Janeiro: Revista **GEOgraphia** (UFF), ano VIII, n. 15, junho de 2006.



_____. Território e identidade. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. Universidade de São Paulo, p. 13869-13881, 2005.

_____. **Os tempos e os territórios da colonização italiana**: desenvolvimento econômico da Colônia Silveira Martins (RS). Porto Alegre: EST, 2003.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **O território**: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná et. al. (Orgs.) **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.



CAPÍTULO 2

O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA COMO CANAL PARA CONHECER NOVAS CULTURAS

Bruno César Evangelista Silva, Licenciado em Letras (Port-Esp-Ing) e Pedagogia, Especialista em Metodologia do Ensino de Espanhol e Língua Portuguesa e Literatura –
E-mail: brumnocesar@gmail.com

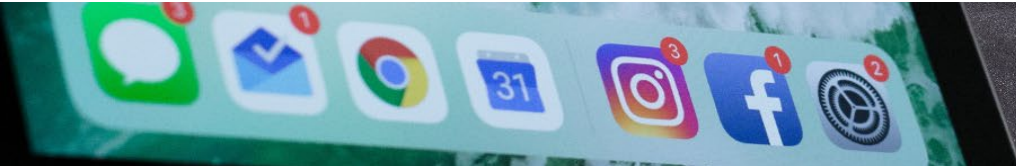
RESUMO

O presente trabalho tem como proposta auxiliar os alunos da Escola Técnica Dr. Emílio Hernandez Aguilar na valorização de outras culturas por meio de pesquisas, seminários, apresentação, interpretação de diálogos nas aulas de espanhol de maneira lúdica e prazerosa, no sentido de despertar o aluno para novas técnicas em relação ao processo de seu desenvolvimento, levando-o a uma prática produtiva para a vida cotidiana, provocando produção de conhecimento e conceitos consolidados como conhecimento novo. Utilizando recursos acessíveis esse trabalho contribuiu para a melhoria das condições de ensino em nossa escola, sobretudo, nos aspectos relacionados aos métodos tradicionais e com isso, objetiva alcançar mediar o conhecimento real e potencial (de quem), através do acesso às novas culturas, criando situações que suscitem a discussão acerca de valores morais, sentimentos e atitudes. O incentivo à leitura e escrita é outra possibilidade de trabalho que o docente terá ao se apropriar desse material, possibilitando que os alunos avancem no processo de aprendizado no idioma espanhol, e em atividades que envolvam pesquisas e escrita. Almeja-se ainda, estimular os adolescente a novos desafios, levantando temas que possam ser despertar a criticidades destes, como os temas transversais, rompendo assim, com preconceitos sobre distintas tradições e ações culturais do nosso e de outros países.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Cultura, Ensino de Espanhol, Leitura e Escrita.

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar o ensino da língua espanhola no Ensino Médio não é uma tarefa fácil, pois alguns estudantes não veem a necessidade de aprender essa língua por ser “parecida” com o nosso próprio idioma. Apenas percebem que a língua a ser estudada realmente é outro idioma quando passam a ter contato com as estruturas idiomáticas próprias dele, situação que pra alguns alunos é vista como obstáculo. Além disso, o desinteresse aumenta por não conhecerem a fundo os países que tem esse idioma como sua língua oficial e por muitas vezes, por não conhecerem a suas culturas e personalidades e com isso acabam se rendendo à preconceitos e estereótipos.



Para trabalhar com essa problemática nas aulas de espanhol, realizou-se uma proposta de atividades que promovesse a cultura de um país hispanamericano e que almejasse desenvolver com os educandos do ensino médio de forma interdisciplinar, um exercício que despertasse a sua criatividade e valorização de gêneros, tais como: textos, biografia, receitas, revistas, diálogos, filmes, documentários, artigos etc, explorando o idioma espanhol na sua semântica e cultura trabalhando temas transversais.

Diante dessa visão, objetiva-se neste escrito, auxiliar (docentes e discentes) no desenvolvimento das competências leitoras, escritora e a quebra de preconceitos, ancorado no projeto “**Te quiero América**”, que teve como objetivo ajudar os alunos da ETEC Dr. Emílio Hernandez Aguilar a:

- * reconhecerem a importância de conhecer novas culturas como recurso estratégico para se aprender outra língua;

- * melhorarem a interpretação e produção de textos em espanhol;

- * confrontarem opiniões e pontos de vistas diferentes e argumentar na defesa de suas idéias;

- * pesquisar e sistematizar informações relevantes para a compreensão e resolução de problemas;

- *perceber e articular as relações entre desenvolvimento científico e transformações sociais. Além de estimular o desenvolvimento da inter-relação dos conhecimentos previamente trabalhados;

- *almeja-se também explorar a intertextualização e interpretação textual, valorizando a heterogeneidade e a pluralidade poética da língua, além de desenvolver uma competência comunicativa e intercultural.

Como materiais e métodos de estudo, foi propostos as turmas do 2º ano B do Ensino Médio, com 41 alunos que, realizassem pesquisas sobre a cultura e as manifestações culturais de diferentes países latino americanos, após as pesquisas o docente selecionou um país cujos elementos culturais e artísticos proporcionaram maior interesse e curiosidade por parte dos alunos e no caso que relataremos foi escolhido o México no ano de 2015.

Dentro da diversidade cultural do México foram escolhidas as manifestações culturais relacionadas aos personagens do seriado Chave del 8, desenvolvemos aulas relacionadas a



biografia e obra da artista mexicana Magdalena Frida Kahlo e do muralista Diego Rivera; a origem do chocolate; e a celebração do Dia de los Muertos.

Todos os materiais utilizados como roupas para a caracterização, decoração da sala de aula com os temas das atividades, os alimentos apresentados e consumidos foram custeados pelos alunos.

Essas atividades foram desenvolvidas ao longo do ano de 2015, desde o primeiro até o quarto bimestre.

2 Proposta de trabalho em sala de aula - Resultado e discussões

Para a realização de atividades relacionadas ao seriado *Chave del 8* a sala foi dividida em sete grupos e cada grupo ficou com um personagem: Chiquinha, Chaves, Kiko, S. Madruga, D. Florinda, Srt^a Clotilde, Prof^o Girafales; cada grupo investigou a biografia de cada personagem e do artista que o representa e também, leram o livro “Chaves de um sucesso”. Escolheram um episódio para interpretar em espanhol na apresentação em sala de aula; em duas aulas os grupos apresentaram a pesquisa realizada e em cada apresentação os membros dos grupos vieram caracterizados com as roupas dos personagens do seriado e do episódio a ser interpretado, inclusive com a trilha sonora correspondente e também trouxeram alimentos que são consumidos no episódio escolhido. Avaliamos a participação, a pesquisa escrita, a desenvoltura na interpretação e a pronuncia. Os custos ficaram por conta dos estudantes

Imagens 1 a 4 - Estudantes durante a apresentação dos personagens do *Chave del 8* e dos pratos que eram usados como cenário dos episódios interpretados. Em março de 2015. Fotografias do autor.



Para o desenvolvimento de atividades sobre a biografia e obra da artista mexicana Magdalena Frida Kahlo e do muralista Diego Rivera os estudantes foram orientados a realizarem pesquisa biográfica sobre a vida deles também foi passado em aula, utilizando duas aulas os filmes “Frida, Natureza Viva” e “Frida”, depois, dialogamos sobre sua trajetória de vida em vários aspectos, artístico, político, pessoal familiar e de saúde e suas atividades poéticas.

Imagem 2 - Alunas caracterizadas de Frida Kahlo. Fonte do autor



Para o desenvolvimento das atividades sobre a origem do chocolate; todos os alunos pesquisaram individualmente a origem do chocolate e o encontro entre o europeu e os nativos da América Central. Após esse embasamento os alunos em grupos de aproximadamente cinco estudantes foram orientados a pesquisarem receitas culinárias de países hispano-americanos que usa o chocolate como ingrediente, e a preparar cada receita escolhida para apresentar em sala. Foram escolhidas receitas dos países: México – achocolatado com pimenta, torta de chocolate; Argentina – chocotorta, bombom (bon-o-bon) e alfajor; Venezuela – bolo de chocolate. Nas apresentações foram explicados a origem dos pratos e o seu processo de preparação e tivemos um momento de celebração consumindo os pratos apresentados.



Imagem 3 - Estudantes durante a apresentação da origem do chocolate e dos pratos que o usam como ingrediente. Em maio de 2015. Fotografias do autor.



Para o desenvolvimento das atividades para a celebração do Dia de los Muertos os alunos pesquisaram individualmente a origem da celebração do Dia de los Muertos no México, após a pesquisa os alunos foram consultados sobre a possibilidade da realização da celebração do Dia de los Muertos em sala, onde cada aluno participou com caracterizações relacionadas a esta festa como, por exemplo: pinturas faciais de caveiras, mascaras de luta livre, e trajes característicos de Frida em homenagem a artista; baseados nas pesquisas realizadas desenvolveram a representação de um altar que demonstra a mistura de elementos do cristianismo católico e das religiosidades indígenas.

A sala concordou em realizar a celebração com os elementos acima citados e também houve decoração da sala, apresentação de canções em espanhol para o 1º ano C do Ensino Médio; e comidas típicas de países latinos, como: México – taco, chili, burrito, quesadilla; Venezuela – patacones; Peru – salchipapas; Espanha – papasbravas; Bolívia – chicha morada (bebida não alcoólica a base de milho); também foi apresentada a origem e o preparo dos pratos e celebramos.



Fotografia 4 - Estudantes com pinturas faciais da celebração do Dia del Muertos.



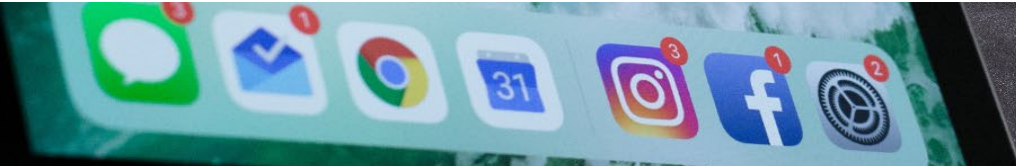
3 A importância da formação e capacitação dos professores para trabalhar com ludicidade e criatividade nas aulas de Língua estrangeira

O mundo mudou, a vida das pessoas mudaram e os alunos mudaram. O professor de língua estrangeira precisa aceitar e agir diante dessa inevitável mudança. Quando pensamos em uma educação relevante temos que ter a consciência das exigências da sociedade que clama por um ensino de qualidade com práticas inovadoras que preparem os alunos para o verdadeiro exercício da cidadania.

As aulas de língua estrangeira no ensino regular, não devem se apegar apenas aos conteúdos do livro didático como conjugação de verbos e formação de frases. O educador precisa inovar, e para isso, precisa estar comprometido com a sua prática pedagógica e levar aprendizagem de maneira dinâmica a cada aluno. A docência precisa ser estimulada e fomentada no seio da escola, e lembrar que o professor não é só um formador de alunos, mas também um formador de si mesmo e antes de tudo, ele precisa trabalhar com a sua capacitação e sua formação.

Segundo o pedagogo Paulo Freire,

“Não há docência sem discência” FREIRE (livro Pedagogia da Autonomia)



Ou seja, antes de ensinar o professor precisa ser aluno e reconhecer que ao ensinar ele também está aprendendo e dessa forma o ensino assume uma ética mais coerente. Quando o professor trabalha a sua própria formação e luta pela educação do seu educando, significa dizer que ele está promovendo a educação em larga escala para o exercício da cidadania no Brasil.

Por meio de uma perspectiva interacionista o sistema entende que o fazer pedagógico das escolas precisa permitir que os alunos cresçam em suas capacidades para explicar e sentir o mundo que as cerca, e, ao trabalhar e exercitar o lúdico nas aulas, o professor tira o aluno da margem de onde se encontra e o leva para inserção em uma sociedade que é pura tecnologia e colabora na construção do conhecimento desses alunos.

Para melhorar a prática escolar, a formação continuada do professor também é importante, pois permite que ele esteja em constante atualização e tenham mais criatividade em sala de aula. O professor que pesquisa a sua própria prática e a formação docente contribui com uma educação que trabalha em todos os aspectos e que não foca o conhecimento apenas nos livros.

A capacitação lúdica contribui na melhoria do processo de ensino dando aos professores ferramentas para dinamizar e potencializar as aulas na formação de cidadãos críticos para uma sociedade mais igualitária. Trabalha com as inteligências múltiplas do educando (*Teoria desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Howard Gardner.*) tornando mais fácil o entendimento dos conteúdos que estão sendo abordados e desperta o interesse pelo aprendizado contribuindo com o processo dinâmico situado em contextos reais, sociais e históricos.

4 Considerações Finais

O conjunto de atividades desenvolvidas com o 2º ano B do Ensino Médio (ETEC Dr. Emílio Hernandez Aguilar em Franco da Rocha) ao longo do ano de 2015 nos permite dizer que os alunos aprenderam a produzir atividades de qualidade em relação as pesquisas, as interpretações e caracterizações das situações estudadas permitiram o conhecimento da cultura mexicana em particular, e da latino americano de forma específica, rompendo com alguns preconceitos em relação ao idioma e aos povos latino americanos.

Também demonstrou a importância da ludicidade para a aquisição do conhecimento, dos desafios encontrados e enfrentados para atingir o objetivo. Além de trazer a necessidade



da escola tornar-se cada vez mais prazerosa para todos que passam o seu tempo dentro dela, tenham uma vivencia interpessoal enriquecedora, sejam alunos ou funcionários. Agregando experiência de aprendizagem significativa na vida dos discentes e doscentes, trabalhando de maneira interdisciplinar e contextualizada como atual momento da educação nacional, formando assim, pessoas críticas e capacitadas para se desenvolverem e atuar democraticamente no seio em que estão inseridas.

Referências Bibliográficas

BOLAÑOS, Roberto Gómez. In: SOARES, Ana Carolina. **O astuto homem do barril**. Apud: KASCHNER, Pablo. Chaves de um sucesso. 1ª ed. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2006. 248 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática** 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

Obras Complementares – Filmes

Frida, Natureza Viva (1984) Direção: Paul Leduc. Produção: Manuel Barbachano Ponce, Dulce Kuri. Intérpretes: Ofelia Medina, Juan José Gurrola, Max Kerlow, Claudio Brook. Roteiro: Paul Leduc, José Joaquín Blanco. DVD, (108 min).

FRIDA.(2002) EUA / Canadá. Direção: Julie Taymor, Produção: Miramax Films/ / Trimark Pictures, DVD (123min).



CAPÍTULO 3

A LITERATURA COMO EXPRESSÃO LÚDICA E ARTÍSTICA NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carla Martins Valente, Licenciada em Pedagogia (UNESP - Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho) e Especialista em Neurociência e Aprendizagem (FAISP Faculdade Interativa de São Paulo) carlavalente.cmv@outlook.com

RESUMO

A vivência cotidiana de práticas de leitura na educação infantil municipal de São Paulo que acreditam concorrer para o processo de formação do comportamento do leitor literário trouxe a reflexão sobre o conceito de literatura que está presente na escola e gerou a necessidade de estudos que pudessem revê-lo e ampliá-lo. Assim, a partir de uma abordagem qualitativa lastreada em pesquisa bibliográfica e análise de dados extraídos de textos acadêmicos e artigos científicos, este trabalho tem por escopo analisar a prática da literatura como expressão lúdica e artística na formação do comportamento do leitor literário na educação infantil, analisando-se as contribuições do ponto de vista didático, bem como os obstáculos para sua implementação.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Comportamento leitor; Educação Infantil; Leitor literário.

ABSTRACT

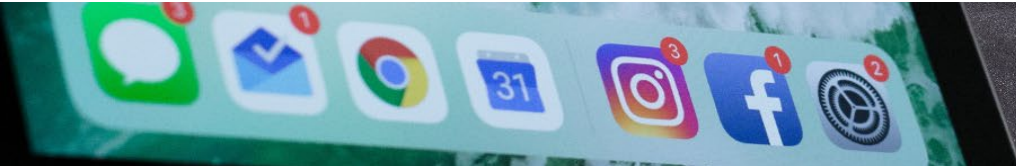
The daily experience of reading practices in early childhood education city of São Paulo who believe contribute to the formation process of the behavior of literary reader brought reflection on the concept of literature that is present in the school and prompted the need for studies that would revise it and expand it. Thus, from a qualitative approach backed by literature search and analysis of data drawn from academic texts and papers, this work has the purpose to analyze the practice of literature as playful and artistic expression in the formation of the literary reader behavior in early childhood education, analyzing the contributions from the didactic point of view, as well as obstacles to its implementation.

KEY WORDS: Literature; Behavior Reader, Early Childhood Education; Literary Reader.

1 INTRODUÇÃO

“Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer.” (FERREIRO, 2002, p.63)

O contato da criança com a leitura e com os livros é sempre um momento fascinante



de fato, como bem descreveu Emília Ferreiro.

Para a criança revela-se um mundo repleto de descobertas, emoções e possibilidades. Na sua interação com a obra literária reside uma pluralidade dos conceitos culturais travestidos de fantasia, manifestados de forma lúdica e simbólica.

É exatamente onde essas interpretações se entrelaçam no processo da leitura que, muitas vezes, a escola parece tomar uma pela outra. Ler e ensinar a criança a ler, promover o seu contato com os livros, através atividades permanentes (roda de histórias, hora do conto, biblioteca circulante etc.) ou projetos de leitura podem dar a ideia superficial de que estas ações já contemplam no seu bojo o aspecto literário da formação do leitor. Entretanto, não garantem necessariamente a realização de um trabalho específico para isso, que apresente características próprias ao conceito de arte, que transcenda o ato de ler para o desejo de ler. “A literatura infantil é a arte que usa a palavra como linguagem expressiva e como tal deve ser trabalhada. Mais do que um modo de cognição, a Literatura é um alimento para a alma.” (KAERCHER, 2011 p.135).

Ainda segundo a autora, o trabalho com a literatura infantil demanda um compromisso de ordem institucional, ou seja, precisa ser assumido por todos os envolvidos com a educação, não só os professores, mas gestores, pais e crianças, já que ultrapassa a questão da alfabetização. Assim, reconhecer a literatura enquanto arte e entender como ela constrói o comportamento leitor na educação infantil torna-se um conhecimento imprescindível para a prática pedagógica na real formação do leitor literário.

A escola tem sido o espaço primordial de inúmeras ações com o objetivo de desenvolver o comportamento leitor nas crianças buscando a formação do leitor literário, particularmente na educação infantil, em que a atração da criança pelo objeto livro ou mesmo pela situação de contação de histórias surge como expressão natural do seu desenvolvimento. Além das práticas comuns ao cotidiano de sala de aula como, roda da leitura ou “hora do conto”, cantinho da leitura etc., os projetos de leitura ganham força como estratégia para focar o trabalho docente e envolver alunos e comunidade na consecução desse objetivo.

Ainda que esses esforços pareçam legítimos, é comum que as práticas de leitura na escola venham necessariamente embutidas em alguma atividade pedagógica, relegando à literatura papel meramente instrumental, muitas vezes descaracterizando-a de sua expressão lúdica e artística, mesmo sendo preconizada em documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil a valorização da leitura como fonte de prazer e



entretenimento.

Práticas de leitura para as crianças tem um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subsequentes, como o desenho de personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, pode-se oferecer uma ideia distorcida do que é ler. (BRASIL, 1998, p.141 v.3)


Somam-se aos documentos oficiais, as mais variadas vozes do meio acadêmico e literário, salientando a importância da literatura enquanto arte. Ana Maria Machado (1999 apud CECCANTINI, 2011) diz: “acredito que a função da obra literária é criar um momento de beleza através da palavra”.

Nas palavras de Bartolomeu Campos Queiroz (1997 apud CECCANTINI, 2011), “a arte, e no caso a literatura, é para criar o desequilíbrio, buscar outro prumo, e não botar pano quente em inquietações mornas.”

Ricardo Azevedo (2003 apud CECCANTINI, 2011) aponta “falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e em discurso poético, mas muito mais do que isso. [...] Significa a motivação estética.” Esses autores, na íntegra desses depoimentos, segundo Ceccantini (2011), demonstram uma preocupação legítima em “evitar o didatismo em sua produção literária” e seus temores de que esse processo de mediação “possa conduzir à perda do leitor”.

A escola, mesmo imbuída das melhores intenções, não tem incorporado totalmente em suas práticas de leitura este conceito de literatura e ainda acredita ingenuamente estar realizando um trabalho virtuoso e eficiente, mas o fato é que a literatura infantil na escola permanece sob o jugo da pedagogia, pois quase sempre é evocada para ensinar alguma coisa como ler, escrever, comportar-se e por aí segue. Mas o que se observa é que essa distinção não está bem construída, talvez nem seja de fato percebida no ambiente escolar, onde se acredita que qualquer iniciativa que envolva a leitura, histórias e livros é também proficiente na formação do leitor literário.

Sendo assim, é possível se questionar em que medida o trabalho que vem sendo realizado na escola está sendo capaz de cumprir seu papel na formação do comportamento leitor das crianças e qual o conhecimento que, especificamente, o professor deveria ter sobre o assunto de modo a efetivá-lo de fato. Nesse sentido, o presente trabalho traz a proposta de abordar esse percurso lúdico e estético da literatura na formação do comportamento leitor na educação infantil, de que modo ele se diferencia na ação pedagógica, desvendando, através do aporte teórico, os possíveis caminhos que subsidiem uma prática pedagógica consciente e



eficiente na formação do leitor literário.

2 O LÚDICO, A ARTE E A LITERATURA.

“Pois, para dizer tudo de uma vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga. Esta afirmação, que há-de parecer paradoxal neste momento, irá ganhar um grande e profundo significado quando chegarmos a relacioná-la à dupla seriedade do dever e do destino; suportará, prometo-vos, o edifício inteiro da arte estética e da bem mais dificultosa arte de viver.”(SCHILLER,2002, p.80)

De início, importante destacar o que se compreende pelo vocábulo “lúdico”. Referida palavra tem sua origem etimológica na expressão latina “ludus”, que se relaciona a jogo e à diversão.

Conhecida sua origem, verifica-se, portanto, que o lúdico guarda relação com o jogo, com o brincar, que é condição natural na vida animal em geral e, por isso, não representa peculiaridade exclusiva da espécie humana.

No entanto, é somente com a humanidade que o lúdico se apresenta como vetor de cultura. A esse respeito, importante os ensinamentos de Huizinga (2012), segundo o qual “é no jogo e pelo jogo que a civilização se desenvolve”.

A expressão lúdica sempre esteve presente na evolução social da humanidade, seja na origem dos mitos, cultos e rituais religiosos, na dimensão do sagrado, seja nas celebrações e competições, no erotismo, bem como em diversas manifestações artísticas como a música, a dança e a dramatização, na dimensão do profano, ou nas palavras do autor citado no parágrafo acima, “as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo”.

Dessa forma, atribui-se à linguagem o poder de estabelecer uma ponte entre a matéria e o pensamento e, sendo o jogo baseado na manipulação de certas imagens, na transformação da realidade em imagens, a linguagem não poderia ficar imune à influência lúdica. “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza” (HUIZINGA, 2012, p.7).

O caráter estético do lúdico está ligado à graça e beleza de suas formas e características como harmonia, ritmo e ordem na busca pela perfeição o torna tão familiar aos conceitos da arte.

É talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de passagem, parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo. Talvez este fator estético seja idêntico



aquele impulso de criar formas ordenadas que penetra o jogo em todos os seus aspectos. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante”, “cativante”. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia. (HUIZINGA, 2012, p.13)

Assim, tanto como a linguagem, a arte também foi profundamente marcada pelo lúdico e partilha com ela algumas de suas características mais importantes. Tal como o jogo, a arte requer liberdade, prazer, imaginação, um fim em si mesma.

O filósofo alemão Friedrich Schiller coloca que a humanidade é movida por dois impulsos fundamentais: o impulso sensível e o impulso formal. O impulso sensível está ligado à realidade, à vida, à manifestação da existência física. O impulso formal refere-se ao pensamento, às ideias, à racionalidade. Enquanto o primeiro limita o homem, o segundo intenta libertá-lo. E é na Arte que o ideal de beleza e o princípio estético alcançam sua maior expressão, por isso o filósofo aponta a necessidade de uma educação estética com a introdução da arte e beleza em todas as dimensões da vida e através da criação e expressão artística, o ser humano constrói os mais diversos sentidos e significados para a sua vida. É dessa forma que ele encontra a possibilidade de atualizar e transformar as velhas condições de existência em formas novas que estejam mais próximas dos valores éticos de sua sociedade.

Ernest Fisher, em seu livro “A necessidade da arte”, afirma que toda arte é condicionada pelo seu tempo e relaciona-se com as ideias e aspirações de um contexto histórico, mas paradoxalmente supera esta limitação. Desse modo, a capacidade de interpretar e vivenciar a arte amplia a capacidade de ler o mundo e compreender de forma complexa o contexto em que se vive. Na medida em que o sujeito sensibiliza seu olhar, cria consciência, transcende o senso comum e, para além de olhar, vê, podendo então agir para a transformação da realidade.

Bárbara Vasconcelos de Carvalho defende que “literatura é expressão de arte, através da linguagem estética, estilizada, enriquecida”, vez que tal expressão da linguagem é emoldurada pelo estilo capaz de manipular a ideia através da palavra.

Não obstante a imensa importância da literatura, seja em seus aspectos técnicos, seja em seu aspecto lúdico e artístico, sua influência transcende tais parâmetros, sendo importante força formadora e conformadora da realidade social e, sobretudo, da construção do indivíduo, bem como da integração deste com aquela. Veja-se, nesse ponto, a lição de Antônio Candido



(2002, p.80), conforme segue:

“A produção e fruição da literatura se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares (...) as camadas mais profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (...). Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família da formação de uma criança e de um adolescente”.

Assim, ao se deparar com a contribuição desse autor em relação ao tema, é fácil perceber que a literatura não se resume, portanto, ao seu aspecto utilitário.

Pelo contrário, sua força lúdica e artística tem o condão de representar um dos mais relevantes pilares da formação do homem.

3 AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAR.

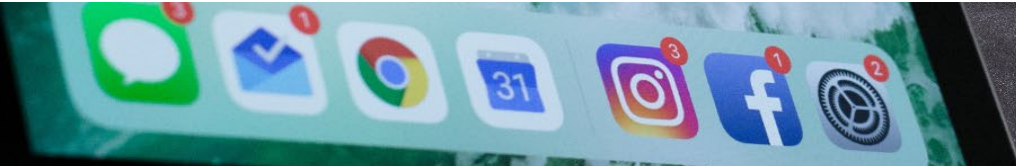
O momento especialmente fértil para desenvolver a sensibilidade do olhar acontece na educação infantil, em que a criança está naturalmente disposta a experimentar e descobrir o mundo que se apresenta rico em linguagens, sensações e coisas a serem desvendadas.

Daí a importância de uma prática pedagógica que abarque essas experiências, encontrando na arte uma via fundamental capaz de proporcionar “uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade” (BUORO, 2003).

Proporcionar essas experiências na educação infantil está muito além de oferecer uma atividade de sentido acabado, de resultado pré-definido, uma vez que a arte é um “campo de conhecimento que não se define pela norma, pois não há regras fixas no modo de produção da arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras” (OSTETTO, 2011).

Promover, portanto, o encontro entre a criança e a arte na escola pressupõe a ampliação de seu repertório estético e cultural e dar a ela a possibilidade de experimentação através do contato, manuseio, exploração, invenção e produção com diferentes materiais.

Segundo o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos, políticos e estéticos, sendo que estes últimos fazem referência explícita à sensibilidade, criatividade, aspecto lúdico e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.



Da mesma forma, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil prevê a música, o movimento e as artes visuais como formas importantes de expressão humana que por si só já justificam sua presença no contexto da educação, especialmente na educação infantil, mas ressalta ainda que essas linguagens estão presentes no cotidiano da vida infantil, ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras etc.), ao pintar objetos ou mesmo o próprio corpo, a criança pode utilizar-se das artes visuais para expressar experiências sensíveis, bem como a música e o movimento que permeiam a vida social em que ela esta inserida.

No âmbito da educação infantil municipal de São Paulo, o documento Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas, aponta:

“As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano.

A expressividade pressupõe, acima de tudo, muita pesquisa e experimentação, e uma grande familiaridade com os materiais e processos que estão implicados nos diferentes fazeres artísticos. [...] Além disso, é fundamental para o professor incentivar expressões em linguagens diferentes, lembrando que cada criança é uma totalidade e poderá organizar suas percepções sensoriais de modo extremamente criativo, articulando diferentes linguagens ou, quem sabe, criando novas.

[...] pode-se dizer, que no trabalho educativo, a história da arte e as produções dos artistas nos diferentes campos (artes visuais, dança, teatro, musica etc.) não estão postas como objetos em si mesmos, mas sim a serviço do processo criativo da criança, da construção de modos de fazer e pensar em diferentes contextos. Além disso, a experiência expressiva não depende de uma busca desenfreada a fazer mais e mais. Tão importante quanto fazer, é ver, apreciar, fruir. (SÃO PAULO, 2007)

Este profícuo documento, traz ainda considerações importantes sobre o papel do professor quando aponta a qualidade das suas intervenções como ao definir a qualidade e quantidade dos materiais e disponibiliza-los de modo a que a criança se sinta incentivada a experimentá-los, oferecendo a ajuda necessária para o desenvolvimento de suas ideias.

Em seu texto “Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis”, a professora Luciana Esmeralda Osteto, faz uma reflexão sobre o ser poético de cada criança e nas suas formas de conhecer e reforça a importância de apropriar-se do mundo e expressá-lo, através de uma prática pedagógica que alargue as oportunidades de acesso à riqueza da produção artístico-cultural, promovendo a sua aproximação de diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais e também as encorajando à experimentação, abrindo espaço para o contato, o manuseio, a exploração, a invenção, a produção com diferentes materiais.



4 A POESIA, A LITERATURA E A CRIANÇA.

Do que tratado até aqui, percebe-se a importância da literatura, vista como expressão artística, como inestimável veículo para manifestação do sentir humano, desde os mais puros e singelos pensamentos até as mais complexas e elaboradas construções do intelecto.

Nesse ponto, impende destacar a união que se apresenta em relação à expressão literária, a poesia e o aspecto lúdico já estudado anteriormente. Isso porque, se o termo lúdico se liga ao jogo, à brincadeira, à representação mais leve de certas realidades complexas, a poesia traz a roupagem necessária para concretização do que se entende pelo lúdico.

Destaque-se que a poesia, com toda sua capacidade de reproduzir a beleza do sentir humano, configura-se uma das primeiras formas que encontra o homem para entender sua própria existência e representá-la perante o contexto em que se insere, mesmo que inconscientemente. A confirmar essa digressão, são extremamente belas as palavras de Bárbara Vasconcelos de Carvalho:

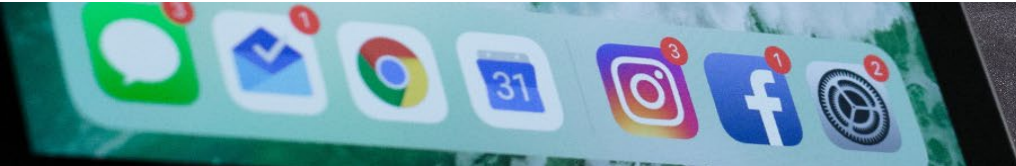
“Poesia é a transfiguração da realidade objetiva ou subjetiva em expressão de beleza e de contemplação emocional. É o encontro e a harmonização do eu existencial com o eu poético, realizando a revelação do ser, da essência. Poesia é vida em sua mensagem mais profunda. Omitir a poesia na vida da criança é suprimir-lhe uma de suas atividades mais ricas” ([197?]; p. 129).

Ao tratar-se das crianças, quando buscam a representação do sentir através do lúdico, é certo que o caminho imediato para seu primeiro contato com o contexto em que vivem é a poesia e, como desdobramento lógico, a expressão literária se mostra das mais importantes para construção do indivíduo. Assim entende a autora, segundo a qual “se a poesia foi a primeira forma de expressão estético-verbal do homem-gênero e por ela, portanto, se iniciou a arte da palavra, da Literatura; pela poesia também deve iniciar-se a educação artística da criança, do homem-indivíduo” ([197?]; p. 135).

Conclui-se, portanto, que os sentimentos humanos exsurgem do universo lúdico, oriundos do jogo, da brincadeira, e que tomam forma com a poesia, uma vertente da arte que permite não só as primeiras representações artísticas, como também da realidade individual e social e se desdobra, afinal, em legítima expressão da literatura.

5 A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Sendo assim, ‘num novo mundo artificial e mecânico, sem pomares e quintais, sem parques e jardins’, mais do que nunca a literatura infantil deve recuperar o mundo dos sonhos, ‘dos brinquedos e aventuras’, pois a criança apesar de que ‘já não é tola’, ainda assim, continua, dormindo, ‘a sonhar com Papai Noel, com brinquedos e



aventuras”’. (Fernando de Azevedo apud Perroti, 1986; p. 77)

Há quem defenda a ideia de que a literatura para adultos e a dita literatura infantil teriam apenas uma singela diferença: a idade do público. Noutras palavras, a literatura seria uma, mas a roupagem com que ela chega ao universo infantil é que possui peculiaridades. Não obstante, não se poderia afirmar que os pequenos vivem em um universo distante dos crescidos. Nesse sentido, Ricardo Azevedo ensina que “supor, porém, que adultos e crianças formem dois universos, dois grupos homogêneos de pessoas, parece ser uma visão bastante equivocada e reduzida, para não dizer ingênua, de qualquer coisa que se possa chamar ‘realidade’”’.(apud Perrotti, 1986)

E para acompanhar esse posicionamento, ninguém menos do que a ilustre poetisa Cecília Meireles, para quem a literatura destinada ao público infantil, tanto quanto a literatura destinada ao público adulto, deve, antes de mais nada, ser cativante, instigadora e prazerosa, não havendo grandes distinções entre uma e outra, conforme segue:

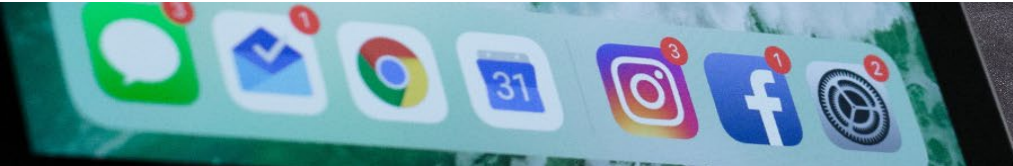
‘Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente do âmbito infantil. O certo, porém, é que os livros que têm resistido ao tempo, seja na Literatura Infantil, seja na Literatura Geral, são os que possuem uma essência de verdade capaz de satisfazer a inquietação humana, por mais que os séculos passem. São também os que possuem qualidades de estilo irreversíveis, cativando o leitor da primeira à última página, ainda que nada lhe transmitam de urgente ou essencial’ (apud Perroti, p. 19).

Com efeito, se ao mundo adulto é perfeitamente claro que uma das vertentes da literatura, além de informar e contribuir com o aprendizado e a cultura, é trazer deleite, prazer, sentimentos diversos que envolvem o espírito humano, não seria demais imaginar que assim também pode ocorrer no universo das crianças, com ainda mais facilidade, vez que muito mais próximas do mundo lúdico e poético mencionado nos capítulos anteriores.

A esse respeito, Vera Teixeira de Aguiar, destaca que, a expressão literária destinada aos pequenos é fonte inesgotável de enriquecimento de sua formação, devendo, contudo, respeitar as adaptações pertinentes ao contexto infantil. Vejamos:

Como já sabemos, a literatura infantil, a exemplo de outras modalidades de arte, lida com a compreensão do real e pode conceder ao pequeno leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades afetivas e intelectuais, desde que bem-adaptada às condições da criança. Quando se compromete com as necessidades e os interesses de seu destinatário, o texto infantil transforma-se num meio de acesso à realidade e facilita a ordenação das experiências existenciais do sujeito (AGUIAR, 2001, p.77).

Sendo assim, através das contribuições alinhavadas até aqui, entende-se que não há falar-se em distinção entre a Literatura Geral e a Infantil do ponto de vista de produção cultural ou artística, mas apenas em suas peculiaridades estéticas para se atingir a linguagem e a compreensão deste e daquele público.



Nesse ponto, os efeitos que a produção literária é capaz de produzir no público adulto, como a possibilidade de trazer o despertar de sentimentos, ambições e visões infundáveis sobre a vida, assim também se mostra possível às crianças, sujeitas a todos os mistérios e desafios do universo literário.

5.1 UTILITARISMO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DO COMPORTAMENTO LEITOR

Laura Sandroni aponta o início de uma pretensa criação literária específica para o público infantil que, à revelia do que manifestado no capítulo anterior, se destina a um objetivo pedagógico, afastando a produção literária do fim em si mesma, para se tornar mecanismo de introdução de preceitos educacionais pré-definidos. Ensina a autora:

Antes que, no século XVII, o prelado e escritor francês Fénelon publicasse seu *Traté de l'education des filles*, no qual defendia a ideia de que se deveria das às crianças outras leituras, além das tradicionais vidas de santos, não se pode falar em uma literatura a elas destinada. Como preceptor do Duque de Borgonha, neto de Luís XIV, Fénelon pôs em prática sua teoria escrevendo livros, com o intuito declarado de instruir divertindo. Essa ligação com a pedagogia perdura até nossos dias, com consequências negativas para o desenvolvimento de uma produção literária com preocupações estéticas, que possa preencher as exigências de criação poética (2001, p. 56).

A corroborar o que transcrito, importante lembrar do brilhante filósofo contemporâneo Mario Sérgio Cortella que, em entrevista a Jô Soares, dentre vários assuntos relacionados à educação, aponta como uma de suas deficiências o tratamento dado à criança logo que adentra aos portões do ambiente escolar.

Com toda certeza, não se forma o interesse pela leitura a partir da imposição utilitarista de determinada tarefa a render aprovação ou reprovação, mas sim através do sentir e do prazer proporcionado pela descoberta dos dinâmicos e fecundos universos escondidos atrás das palavras.

No ponto em comento, tanto os autores referidos quanto o filósofo mencionado buscam esclarecer a discrepância do que se entende pela função da literatura na construção do indivíduo e a utilização da tal forma de expressão como apenas um instrumento de avaliação acadêmica.

Note-se que, uma das grandes obras da literatura destinada ao público infantil, e que por muitos críticos é considerada obra prima da expressão literária, é “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carrol, a qual apresentou ao mundo um estilo estético bastante



peculiar denominado *non sense*, trabalhando com o jogo de palavras.

Referida obra se reveste a mais não poder da linguagem lúdica, da criatividade e dos diferentes sentimentos possíveis a todos que se deparam com seu mundo, mas principalmente, a cada um em especial, não sendo possível nem recomendável que surgissem respostas acadêmicas a preencher determinado conteúdo pedagógico após sua leitura (Sandroni, 2001, p. 57).

No entanto, o que se discute nesse contexto é o utilitarismo da literatura na educação infantil e como isso afeta a aproximação dos pequenos para o mundo das palavras. Isso porque, não há dúvida de que a literatura, como dito anteriormente, se reveste de caráter formador e conformador do indivíduo e da realidade em que ele se insere.

A literatura traz em seu bojo a construção do contato com o mundo imaginário, bem como com o mundo real, com o mundo do ser e do dever ser e, portanto, por evidente que traz em si elementos de apreensão e de construção da personalidade, do caráter, do conhecimento erudito e popular, da consciência, da ética etc. Porém, o que se coloca em foco é a seguinte questão: seria possível utilizar os elementos da literatura como simples mecanismo para atingir programas pedagógicos?

Nota-se que na quadra atual do desenvolvimento da sociedade brasileira, seria a escola um dos poucos locais em que a criança pode se aproximar da leveza e da beleza proporcionada pelo maravilhoso mundo da literatura, com todas as possibilidades que nele se contém, sem que delas fossem cobrados resultados específicos a serem conquistados a partir de algo tão abstrato.

Melhor dizendo, o invés de se proporcionar o saber pelo sentir, busca-se o saber pela imposição do quê e como sentir. A esse respeito, Helena Rodarte afirma o que segue:

Num mundo pragmático como o nosso – o admirável mundo novo –, um mundo que, em nome da qualidade, da ISO 9.000, 10.0000, da produtividade, recruta pais, mães e até avós para jornadas de dez, doze horas de trabalho, as crianças, triste fato!, são meio órfãos de guerra e se alimentam com o que encontram: fast food, vídeos, games e TV. Parênteses: nada contra eles, descobertas fantásticas que não deveriam ser utilizadas de forma tão medíocre.

Deve estar escrito em algum lugar, afinal de contas, existem os direitos internacionais das crianças, que elas têm direito a um refúgio, um abrigo seguro: a escola, talvez. Lá, talvez, possam aprender que a curiosidade e a crítica são fundamentais. Lá, talvez, elas possam perceber o que as palavras escondem. Lá, talvez, descubram que a leitura de livros e de imagens é um direito e não uma obrigação. E lá, talvez, recebam um salvo conduto para frequentar bibliotecas e um habeas-corpus para expor opiniões, refletir, para descobrir, para se expressar. (2001, p. 52/53)



E bem por isso é que se mostra fundamental que a escola também desenvolva o papel de aproximar os pequenos dessa busca pelo sentir literário. Ainda mais no que se refere à educação infantil, pois nessa idade é possível fundar as bases para as diferentes expressões da cultura e da arte, sendo uma importante vertente delas a literatura. Nesse momento a criança inicia um caminho e, com esperança, um caminho sem volta, no sentido do desenvolvimento da integração em sua realidade, do conhecimento de si e do outro, do pensamento crítico e reflexivo, da cidadania e de diversos outros pontos que formam os alicerces do futuro.

Fazendo uma conexão com as belas palavras de Albert Einstein “a mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original”.¹

6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

“Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia!” (Pennac, 1993, p. 21).

Mais uma vez, não se dirige a pesquisa à análise do panorama geral da educação no Brasil, mas ao se deparar com o contexto em que se apresenta a literatura na educação infantil, é preciso verificar que também não é dado ao professor todos os instrumentos para a consecução do que se busca com o aspecto lúdico e artístico das produções literárias.

Nesse sentido, o professor também tem em sua formação acadêmica os resquícios de uma vivência utilitarista da literatura, haja vista que até chegar ao magistério passou pelo mesmo sistema de ensino que apregoa a literatura como vertente da língua e não como vertente da arte. O contexto, portanto, daquele que se dedica ao magistério não se apresenta aberto ao sentir literário como expressão puramente artística, mas sim como elemento de uma formação curricular ligada ao estudo da língua mãe.

Não se pode exigir que aquele não adaptado ao universo literário possa fazer surgir no pequeno leitor um comportamento que relacione a leitura ao prazer, vez que nem sempre o professor teve tal objetivo como norte. Além disso, a própria estrutura escolar posta a disposição do professor, bem como a cobrança a que ele está submetido, nem sempre se mostram favoráveis a salientar os aspectos lúdicos e artísticos das atividades em detrimento dos aspectos práticos.

¹ Sítio eletrônico “Pensador”. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTQw/>, último acesso em 23 de agosto de 2013.



Nessa linha, Daniel Pennac tece duras críticas ao sistema vigente. Ele afirma o que segue:

Parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado (...) A escola não pode ser uma escola do prazer, o qual pressupõe uma boa dose de gratuidade. Ela é uma fábrica necessária de saber que requer esforço. As matérias ensinadas são, ali, os instrumentos da consciência. Os professores encarregados dessas matérias são os iniciadores e não se pode exigir que eles proclamem a gratuidade da aprendizagem intelectual, quando tudo, absolutamente tudo na vida escolar – programas, notas, exames, classificações, ciclos, orientações, seções – afirma a finalidade competitiva da instituição, ela mesma impulsionada pelo mercado de trabalho (1993, p. 78)

Percebe-se que o renomado não acusa somente o professor, pois entende que o sistema educacional termina por exigir um aprendizado pragmático, por vezes demasiadamente afastado da arte e do prazer como forma de atração para o conhecimento.

Vale destacar que toda a construção da ideia de oferecer um panorama diferenciado ao aluno, a fim de ele possa ser fígado ao mundo da literatura por meio do deleite, do prazer, do lúdico, da poesia etc., não advém do entendimento de que a manifestação literária pode ser mais do que mero instrumento para avaliação pedagógica. Perpassa pelo prazer literário também daquele que ensina, pela escolha da obra adequada ao determinado momento que se apresenta ao grupo, pela sinergia que existe entre o corpo discente e docente e por tantos outros aspectos inerentes à complexidade da arte e do pensar. Vejamos os dizeres de Santa Inês Pavinato Caetano:

Os professores, portanto, não podem listar objetivos que traduzam preocupação em formar hábito de leitura e desenvolver o potencial criativo e crítico se sua ação metodológica for rotineira, estática, fragmentada, não se apresentando aos alunos como um desafio global, um mistério a ser desvendado (2001, p. 103).

Vê-se, portanto, a importância de se debruçar acerca da formação do professor para se chegar ao êxito de alinhar a literatura como arte a ser aplicada na educação infantil, estando apta a influenciar a comportamento leitor. Porém, tal tarefa não pode e não deve ficar apenas a cargo do corpo docente, pois diversos são os atores responsáveis pela integração da escola com o indivíduo e deste com o contexto social em que vive.

7 CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou apresentar, sem qualquer pretensão de esgotar o assunto, o aspecto artístico da literatura através da construção teórica do que se entende pelo lúdico, pela arte e pela poesia, a fim de vislumbrar a aplicação da produção literária na educação infantil como expressão artística, influenciando desse modo o comportamento leitor das crianças.



Nota-se a contradição entre a realidade atual do encontro da criança com a literatura na educação infantil, com o que se poderia obter através do sentir literário. Isso porque, dentre os vários aspectos que permeiam a literatura, um dos mais importantes deles é o artístico, que é capaz de trazer ao indivíduo sentimentos, pensamentos e reflexões que fazem com que compreenda sua própria existência, bem como a realidade em que está inserido. No entanto, na educação infantil nos deparamos com o caráter utilitarista da literatura, que não se apresenta como um fim em si mesmo, mas como um instrumento de aprendizado curricular ligado à língua (e não à arte), que tem por objetivo servir a propósitos acadêmicos.

Tal panorama não se mostra favorável a influenciar o comportamento leitor, na medida em que perde o foco daquilo que se afigura como mais sólido no consumo literário: o prazer de ler. De outro lado, não se perde de vista que a literatura pode sim ser utilizada como suporte didático, afinal de contas é também fonte de produção de conhecimento técnico-científico que irá ladear o indivíduo desde o aprendizado mais elementar até as manifestações mais complexas do conhecimento. No entanto, o que se propõe é que tal utilização da literatura como suporte didático não tenha que, necessariamente, suprimir a expressão artística da literatura.

Nesse contexto, a atuação do professor é por demasiado importante, não só pela influência que desempenha sobre os alunos, mas também por traçar a estratégia adequada para a abordagem da literatura.

A literatura como arte na educação infantil pode ter o papel de fomentar a busca de um prazer inestimável, que é o prazer da leitura, fonte inesgotável de conhecimento, de cultura, de cidadania, mas também de aventuras, angústias, alegrias, consternações, enfim, de uma experiência de vida plena.

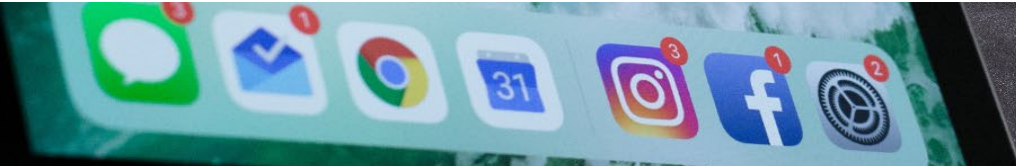
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T. (Coord.). **Era uma vez na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, V. T. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v.11.

BRASIL/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**, Resolução n.5, de 7/12/2009, Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.



Referencial curricular nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BUORO, A. B. **O olhar em construção.** São Paulo: Cortez, 2003.

CAETANO, S. I. P. O ensino de literatura: deficiências e alternativas para mudar paradigmas. In FLORES, Onici Claro (org.). **Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas.** Canoas: Ulbra, 2001.

CANDIDO, A. **Textos de intervenção.** Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

CARVALHO, B. V. **Literatura Infantil: estudos.** São Paulo: Lotus, [197?].

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tania M.K. (org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.

CECCANTINI, J. L. Literatura Infantil – a narrativa. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 117-137, v.11.

FERREIRO, E. **Passado e Presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Projeto de Incentivo à Leitura.** Disponível em: <http://www.fvc.org.br/projetos_FVC/incentivo_leitura/o_que_e.htm>. Acesso em 19/11/2010.

KAERCHER, G. E. P. S. Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 135-142, v.1.

MARTHA, A. A. P. Literatura Infantil – a poesia. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 138-151, v.11.

OSTETTO, L. E. Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 27-39, v.1

PENNAC, D. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Icone, 1986.

RODARTE, H. A estética nos livros para crianças e jovens. In SERRA, Elisabeth D'Angelo (org.), **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Global, 2001, p. 45-54.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação/DOT. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2007.



SANDRONI, L. A estética na literatura para crianças e jovens. In SERRA, Elisabeth D'Angelo (org.), **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Global, 2001, p. 55-68.



CAPÍTULO 4

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL

Cristiane Regina Nascimento, Pedagoga, especialista em Educação Especial, Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia Institucional.
E-mail: associacaomaecoragem06@yahoo.com.br

RESUMO

O psicopedagogo institucional é o profissional que procurará compreender as mensagens implícitas sobre os motivos que levam os educandos a obterem resultados insuficientes no esforço pela sua busca na aprendizagem. Constatou-se que as principais dificuldades que os alunos apresentam para na aprendizagem, são decorrentes de vários fatores, porém enfatizam-se os mais importantes como: falta de acompanhamento individual tanto da família como da escola, falta de paciência dos professores, recursos inadequados, bem como a responsabilidade da família em manter as crianças na escola.

Palavras-chave: Psicopedagogo, Aprendizagem, Acompanhamento.

ABSTRACT

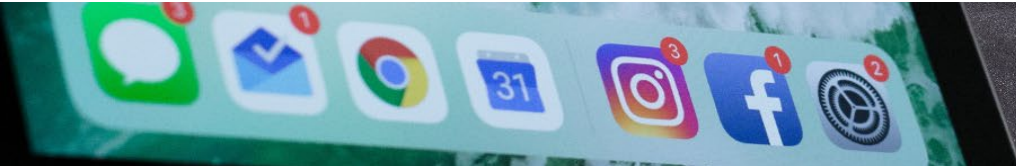
The institutional educational psychologist is a professional who seeks to understand the implicit messages about the reasons that lead students to obtain insufficient results in the effort for your search in learning. Reports say that the main difficulties that students have for learning, are due to several factors, but emphasize the most important as lack of individual monitoring of both the family and the school, lack of patience of teachers, inadequate resources, as well as the family's responsibility to keep children in school.

Keywords: Educational Psychologist, Learning, Monitoring.

1. INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia Institucional é uma área de conhecimento que interliga a educação, a saúde e o aprendizado. Compõe-se de padrões normais e de doenças no processo de aprendizagem, sempre pensando na influência do meio familiar, escolar, social do desenvolvimento do ser humano. Seu trabalho é realizado por processos, meios que levam em consideração a individualidade do educando, ou seja, a uma forte preocupação com as condições de aprendizagem.

Esta área é um conglomerado de várias outras, a saber: psicologia, pedagogia, medicina, psicanálise, lingüística, semiótica, neuropsicopedagogia, psicofisiologia e filosofia.



Mas todo este aparato não basta, é a atuação que conduz a vida deste profissional. A supervisão de outros profissionais mais experientes de faz necessário neste meio. Além de o profissional ter de trabalhar terapêuticamente com sua própria questão de aprendizagem, com sua emoção, para que isto não atrapalhe seu trabalho.

Muitas vezes o curso de Psicopedagogia se forma por disciplinas de estudos como psicologia da educação, psicologia do desenvolvimento, teorias da educação, distúrbios de aprendizagem e da linguagem que darão base para sua atuação.

O sucesso nesta área deverá levar em conta os aspectos físicos, emocionais, psicológicos e sociais do indivíduo.

Este trabalho tem a finalidade de prevenir as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar. Também ajuda no papel da inclusão escolar, como auxílio para os pais, professores e toda equipe escolar.

Porém a escola precisar dar condições para que a criança possa ficar na instituição, tendo uma aprendizagem eficaz. O psicopedagogo institucional junto com a escola avaliará as interferências na aprendizagem dos alunos e suas causas.

2. DIFICULDADES DA APRENDIZAGEM

Entende-se que numa fase inicial as competências da leitura e escrita são os conteúdos básicos da aprendizagem, numa fase posterior constituem o suporte e técnicas a dominar, para que se atinja o restante desempenho escolar.

As competências da leitura e escrita são consideradas como objetos fundamentais de qualquer sistema educativo. A escolaridade elementar, a leitura e a escrita constituem aprendizagem de base e funcionam como uma mola propulsora para todas as aprendizagens escolares e elevar a autoestima do aluno.

Segundo o “*Nacional Joint Committee of Learning Disabilities*, (Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem), a leitura oral é marcada por omissões, distorções e substituições de palavras, com respostas lentas e vacilantes e com comprometimento do texto lido. A perturbação na leitura interfere significativamente no rendimento escolar. Esses transtornos têm sido chamados de dislexia.

Fonseca, 1999 define dislexia como sendo uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição dos seus mecanismos em crianças inteligentes,



escolarizadas sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente. As dificuldades de leitura e escrita, em geral, e da dislexia, em particular, vem suscitando desde há muito tempo o interesse de psicólogos, professores e outros profissionais interessados na investigação dos fatores implicados no sucesso e/ou insucesso educativo.

Pensa-se que o ambiente em que se processa a construção da leitura e escrita deve favorecer a criança a expressar seu pensar de acordo com o entendimento que ela tem das informações que lhe são apresentadas. Nesse caso é relevante a escola promover um ambiente que favoreça a construção da leitura e escrita numa perspectiva favorável a respeito das diferenças de aprendizado que a criança apresenta e o professor é peça fundamental nesse processo.

É relevante considerar o ambiente que a criança vive, pois quando ele é alfabetizador, melhores oportunidades se expressam para o êxito escolar do aluno, visto que o ambiente familiar contribui significativamente para o desenvolvimento da leitura e escrita, ressaltando em melhoria qualitativa no processo de aprendizagem da criança. Nesse caso considera-se como fator articulador na aquisição do processo de alfabetização o domínio e o desenvolvimento de escrita.

A participação dos pais junto aos filhos é a primeira associação possível entre o mundo da família e o da escola. O ambiente familiar representa um papel importante no desenvolvimento do ser humano, especialmente na formação de atitudes e hábitos. Segundo RÊGO (1999) a imitação desempenha aspecto relevante na formação da personalidade da criança e o contato com o adulto possibilita o aprendizado em dimensões significativas. Visto que vivemos numa sociedade letrada, onde se revela a valorização da leitura e essa competência na criança pode ser aprendida no ambiente familiar quando os pais são bons leitores.

Entende-se que os processos de aquisição de leitura e escrita em diversos casos não são exclusividade da deficiência apresentada pela escola, pois o ambiente familiar em que muitas crianças convivem não oferece condições de elevar seu aprendizado.

Os distúrbios de aprendizagem na área da leitura e da escrita podem ser atribuídos nas mais variadas causas:

- Orgânicas: cardiopatias, encefalopatias, deficiências sensoriais (visuais e auditivas), deficiências motoras (paralisia infantil, paralisia cerebral etc.), deficiências intelectuais (retardamento mental ou diminuição intelectual), disfunção cerebral e outras enfermidades de longa duração.
- Psicológicas: desajustes emocionais provocados pela dificuldade que a criança tem de aprender, o que gera ansiedade, insegurança e autoconceito negativo.



- Pedagógicas: métodos inadequados de ensino; falta de estimulação dos pré-requisitos necessários à leitura e à escrita; falta de percepção, por parte da escola, do nível de maturidade da criança, iniciando uma alfabetização precoce; relacionamento professor-aluno deficiente; não domínio do, contudo e do método por parte do professor; atendimento precário das crianças devido à superlotação das classes.
- Sócio-culturais: falta de estimulação (criança que não faz a pré-escola e também não é estimulada no lar); desnutrição; privação cultural do meio; marginalização das crianças com dificuldades de aprendizagem pelo sistema de ensino comum.
- Dislexia: um tipo de distúrbio de leitura que é colocado como causa porque provoca uma dificuldade específica na aprendizagem da identificação dos símbolos gráficos, embora a criança apresente inteligência normal, inteligência sensorial e receba estimulação e ensino adequados.

Devido à falta de informação dos pais e a dificuldade que os professores têm em identificar os “sintomas” assim que a criança ingressa na escola, a dislexia só vai ser diagnosticada quando a criança estiver na primeira ou segunda série. Nesse sentido, a dificuldade na leitura significa apenas o resultado final de uma série de desorganização que a criança já vinha apresentando no seu comportamento pré-verbal, não verbal, e em todas aquelas funções básicas necessárias para o desenvolvimento da recepção, expressão e integração, condicionadas à função simbólica.

Todas as dificuldades que se apresenta no trabalho docente com os alunos, como: desinteresse da família, repetência, condição econômica precária procura-se atribuir a responsabilidade a causas externas. Esses condicionamentos são influentes, é preciso ser levado em conta para que seja feita alguma coisa para entender tais dificuldades. É preciso trabalhar com o professor, pois há necessidade de construção de uma nova competência pedagógica, de aperfeiçoamento de recursos humanos e de capacitação em serviço.



Ilustração 1: Sugestões de questões para profissionais de psicopedagogia em trabalho escolar.

Quadro 1 – Questões possíveis para compor um ROTEIRO
• Como entendes essa providência legal quanto ao seu efeito em relação a crianças, pais e professores?
• A escola em que trabalhas já tinha uma prática voltada para o início da alfabetização aos seis anos?
• Como começou, como foi o processo?
• Pensas que as escolas que estão começando agora estão em desvantagem?
• Essa medida equivale ao trabalho desenvolvido na chamada “pré-escola”?
• Como estão reagindo os pais com as mudanças?
• Os professores de tua escola como têm feito para atender às demandas de formação, de planejamento e de práticas?
• Soubemos que os pais ainda estão em dúvida se o filho “pulou” um ano e com isso irá se prejudicar, ou se o currículo “desceu” e com isso o filho começa a aprendizagem escolar mais cedo. Observas esse tipo de consideração?
• Essa nova situação tem proporcionado oportunidades de discussão sobre potenciais diferentes experiências e ritmos dos alunos em relação à aprendizagem escolar?
• Qual é sua posição sobre o tema?

Fonte: Rev. psicopedag. vol.27 no.84 São Paulo 2010 (<http://pepsic.bvsalud.org>)

3. PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL

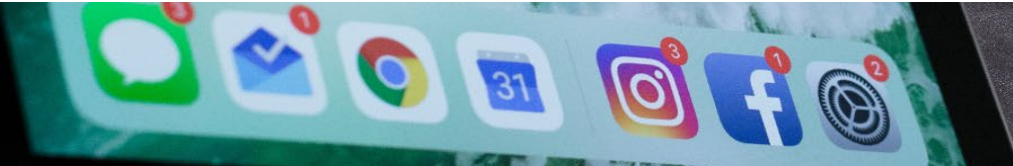
O psicopedagogo é o profissional que procurará compreender as mensagens, implícitas, sobre os motivos que levam as pessoas a obterem resultados insuficientes ao esforço aplicado em sua busca pela aprendizagem, seja ela sistemática ou não.

A psicopedagogia se une aos alunos no sistema educacional para determinar as ajudas de que esses alunos necessitarão em função das demandas educacionais.

De acordo com Vercelli (p. 75, 2012),

Ao iniciar um trabalho psicopedagógico na escola deve haver por parte dos educadores envolvidos reflexão individual e grupal sobre as próprias aprendizagens e sobre as atividades que a escola promoverá. Além disto, devem existir momentos para se aprofundar na teoria sobre as diferentes áreas do conhecimento que explicam como se dá a construção o conhecimento humano, além de dinâmicas de grupo sobre diferentes atividades que possam ser realizadas com os alunos.

Durante todo o processo a instituição escolar deverá ser um lugar que valorizará a diversidade, já a psicopedagogia será uma ponte para os alunos com dificuldade de adaptação da nossa língua, onde serão analisadas as habilidades as competências e a aprendizagem a



partir do conhecimento e da compreensão dos diversos momentos dos contextos e processos que constituirão as experiências vitais deste aluno. A escola passará a ser a instituição responsável pela sistematização dos saberes cotidianos, através da socialização e transmissão do conhecimento.

Mas se entende necessário que os professores também esclareçam por qual sentimento passaram enquanto aluno e professor para que este reflita sobre seu papel de educando, pois o que se sabe é que este repete modelos inconscientes de conduta de práticas de avaliação de aprendizagem escolar, o “exame”. Este é um hábito registrado no inconsciente do professor e este reproduz sem questionar o que isto representa e qual o benefício deste para os alunos.

A psicopedagogia é extremamente necessária como ferramenta. Sua importância se fortalece, em especial, com a vinda da globalização, essa integração de pessoas e culturas trouxe uma grande complexidade para estruturar um processo lingüístico em uma sociedade heterogênea.

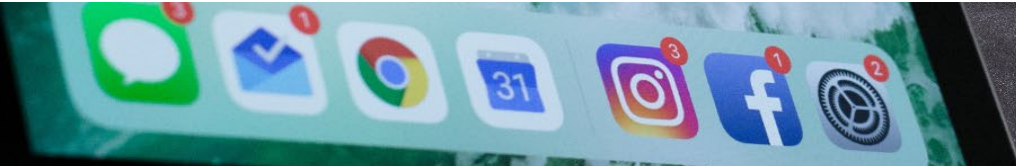
As peculiaridades inerentes ao processo de estruturação da fala e demais processos comunicativos, o desenvolvimento sensório-motor foi apontado por Piaget como o responsável pela associação de fonemas a símbolos, isto é, a criança começa a associar o som das palavras à sua forma simbólica que são as letras e ideogramas.

As dificuldades de construção lingüística podem ocorrer devido a uma serie de fatores, porém se podem citar os mais comuns que são os problemas psicomotores: retardo mental, diferenças mentais, distúrbios psicológicos entre outros.

A evolução da linguagem depende muito das habilidades senso motores do indivíduo, basta observar os gestos instintivos de crianças ou adultos antes de possuírem a fala.

Para Bossa (2000) esta área trabalha em condições adversas de aprendizagem em todas as fases etárias para que as pessoas recuperem a autoestima perdida pelo processo escolar que tiveram, percebendo que ainda têm muitas potencialidades e são capazes de fazerem sozinhas suas tarefas escolares.

Assim como a psicopedagogia é muito importante para que a oralidade se desenvolva plenamente, especialmente em crianças com dificuldades provenientes de limitações psicomotoras.



Entende-se que cada escola tem seu método, necessidade e expectativa e o psicopedagogo deverá percebê-las para que cumpra seu papel. Para isso, é necessário que a equipe escolar confie no profissional e esteja pronta a aceitar mudanças.

4. ESTRATÉGIAS DA PSICOPEDAGÓGICAS

A psicopedagogia é constituída a partir de dois saberes e práticas: da psicologia e pedagogia. Também recebe influencia da psicanálise, porém diferencias e da psicologia escolar nos aspectos: origem, formação e atuação. Quanto à origem, a psicologia escolar tem como foco compreender as causas do fracasso escolar e a psicopedagogia tem como função procurar as causas e tratar determinadas dificuldades de aprendizagem específicas. Quanto à formação, a psicologia escolar configura como uma especialização na área de psicologia, enquanto a psicopedagogia é aberta a todos os tipos de profissionais e áreas de atuação. A atuação da psicologia escolar configura especificamente como área psicológica e a psicopedagogia age de forma interdisciplinar, abrangendo a psicologia e a pedagogia.

Aprendizagem não se restringe apenas a aprender a ler escrever. Porém muitos alunos não conseguem ler e escrever na idade/série que se supõe que deva dar a aprendizagem. Nisto são freqüentes as queixas de alguns professores de que, a maioria de seus alunos, está com os problemas relacionados ao grafismo e à leitura e que não conseguem assimilar o conteúdo programático.

Alguns problemas de aprendizagem podem ser resultantes da interação da criança com o seu meio. A nossa capacidade de concentração, de trabalho e de reflexão, se altera dependendo de nosso estado emocional e quando conseguimos um controle adequado do nível de nossa ansiedade, a capacidade criativa, o pensar, o perceber e o aprender passa ter significados e a partir de então, superamos nossas dificuldades. O ambiente familiar do aluno, neste momento, se for acolhedor propicia a ele melhores condições para lidar com seus impulsos agressivos e emocionais.

Sendo assim, a psicopedagogia contribui com o trabalho de minimizar alguns problemas de aprendizagem, tanto dos alunos que tem Dificuldades de

Aprendizagem (DA), como também, daqueles que, na visão da escola, são considerados “normais” para aprender, ou seja, bastam dominar a leitura, a escrita e situações matemáticas. Quando as ações pedagógicas não são organizadas, resultam em desarmonia e



podem causar no aluno, situações problemas que requererão encaminhamentos de intervenção específica com profissionais da área.

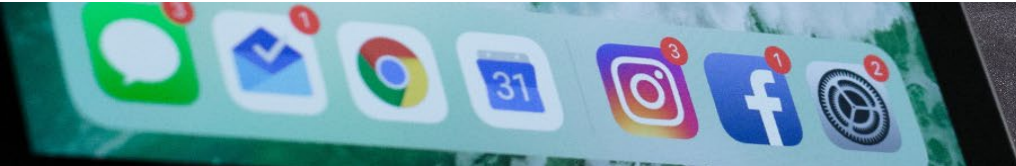
A capacidade de conseguir tolerar frustrações é um dos fatores importantes para ser levado em conta pelos professores dentro da sala de aula, pois o próprio ambiente escolar, quando não é capaz de supera desafios, pode tornar-se motivador para acontecer falhas no desenvolvimento da aprendizagem e leva à defasagem, desarmonia, problemas afetivos/emocionais e ao baixo rendimento escolar. Isto causa elevado nível de tensão e de frustração, e conseqüentemente, ocorre o desinteresse e eventualmente uma aversão generalizada aos estudos, por conta do baixo fator afetivo promovido pela escola e também pela família. O aluno precisa ter uma estrutura emocional controlada para ser capaz de tolerar as cobranças impostas pela escola, pois muitas vezes é obrigado a cumprir atividades que vem a partir de um currículo escolar inquestionável, que não tem muito a ver com o momento, os anseios e suas expectativas. São atividades que não contemplam as necessidades que a vida requer para o aluno no diz respeito a um futuro promissor.

O insucesso do aluno pode levá-lo ao fracasso e conseqüentemente ao abandono escolar. A manifestação de baixo desempenho e ou dificuldades de aprendizagem pode acontecer de forma momentânea ou duradoura, mas qualquer destas situações deve ser motivo de preocupação e alerta, tanto para a escola como para os pais. Quando se leva em consideração as influências dos vínculos afetivos, positivos e negativos, do sujeito com os objetos e situações, a escola compreende o processo de aprendizagem dos alunos e assume diferentes intensidades e postura para orientar condutas de personalidade e de comportamento disciplinar, com menor ou maior grau de estabilidade. Neste momento a intervenção psicopedagógica é de suma importância acontecer, pois focaliza o sujeito na sua relação com a aprendizagem.

A intervenção psicopedagógica focaliza o sujeito na sua relação com a aprendizagem. A meta do psicopedagogo é ajudar aquele que, por diferentes razões, não consegue aprender formal ou informalmente, para que consiga não apenas interessar-se por aprender, mas adquirir ou desenvolver habilidades necessárias para tanto [...]. (RUBINSTEIN, 2001, p. 25).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho do psicopedagogo institucional é preventivo e tem como objetivo abordar elementos da aprendizagem, fazendo com que os vínculos estabelecidos não se rompam. Se a



relação for construída em bases de diálogo positivas entre sujeito/ objeto, o processo de aprendizagem será saudável e prazeroso.

Então, a escola que tem o compromisso de dar bom aprendizado aos seus alunos, sabe que sua equipe pedagógica deve planejar e seguir as ações propostas de acordo com a realidade da própria unidade escolar. O conteúdo disciplinar a ser trabalhado só faz sentido se os educadores perceberem que os alunos estão assimilando o que é ensinado. A função da escola é proporcionar a construção de conhecimento.

Devido à complexidade causal das dificuldades de aprendizagem, muitas vezes sendo resultado da combinação de vários fatores, fica clara a dificuldade de diagnóstico certo. Perceber como se dá o processo de aprendizagem do aluno é uma questão fundamental para elucidar as dificuldades de aprendizagem, muito frequentes nas séries iniciais.

Sabe-se que a aprendizagem está relacionada ao nível de desenvolvimento do sujeito, uma vez que as novas aquisições necessitam de um referencial precedente. Partir da realidade cognitiva e social do aluno significa buscar suas referências, possibilitando-lhe obter êxito no ato de aprender. Por outro lado, negar seus precedentes cognitivos pode dificultar-lhe a aprendizagem.

Sendo assim, o psicopedagogo enquanto mediador de aprendizagem precisa ter conhecimento sobre como o sujeito aprende, quais os mecanismos desse processo e fatores que impedem ou favorecem o seu desenvolvimento.

Promover uma aprendizagem significativa é um desafio para a educação e seus profissionais. A partir disso, torna-se necessário que as escolas procurem diferentes maneiras de proporcionar essa aprendizagem, principalmente àqueles alunos que possuem alguma dificuldade, não conseguindo acompanhar satisfatoriamente o conteúdo programático da escola.

Dessa forma, o papel do psicopedagogo e educadores no processo de aprendizagem é indiscutivelmente decisivo, suas atitudes, concepções e intervenções, serão fatores determinantes no sucesso ou fracasso escolar de seus alunos. Cabem ao psicopedagogo duas tarefas básicas diante das dificuldades de aprendizagem, o diagnóstico ou detecção seguida de intervenção adequada.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Secretaria de Educação Básica (org.). **Os educandos, seus direitos e o currículo**: documento em versão preliminar, 2006.

BAMBERGER, R. Como Incentivar o Hábito de leitura. São Paulo: Ática, 1991.

BARBOSA, L.M.S. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.j

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CHIAPPINI, L. (coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos**. São Paulo: Cortez Editora, 1997 (v.2).

CÓCCO, M F e HAILER, M A. **Didática da Alfabetização**. São Paulo: FTD, 1996.

COMPARATO, F. K. **Comentário ao artigo 1o da Declaração Universal dos Direitos Humanos. 50 Anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos - conquistas e desafios**. Brasília: p. 29-36, 1999.

GADOTTI, M. **Uma só Escola para todos**. Caminho do escolar: Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

LUDKE, M e André, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens educativas**: São Paulo: Epu, 1986.

MORAIS A M P. **Uma Abordagem Psicopedagógica**. 7. ed. São Paulo: Edicon, 1996.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 10 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

NUNES, T. **Dificuldade na aprendizagem da leitura. Teoria e pratica**. .2º edição. São Paulo: 1997.

QUELUZ, A G. **A pré-escola centrada na criança**. São Paulo: Pioneira. 1972.

RAPAPPORT, Clara Regina. **Psicologia escolar: temas básicos de psicologia**. São Paulo: E.P.U, 1984, v. 1.

REGO, T C. **Uma Perspectiva Histórica. Cultural da Educação**. 10º ed. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

RUBINSTEIN, E. **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. 1 ed. São Paulo: Casa da Editora, 2001.

SILVA, E T da. **Leitura e Realidade Brasileira**. Mercado Aberto. 5ed. São Paulo, 1997

SMITH, F. **A política da Ignorância**. In: “The Politics of Reading”. Point and Counter Point. Deleware, Eric & Ira, 1973.



VERCELLI, L de C A. **O trabalho do psicopedagogo institucional.** Revista Espaço Acadêmico, nº 139, dez 2012. Ano XII. ISSN 1519-6186.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** Lisboa: Antídoto, 1979.



CAPÍTULO 5

A RESIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DO DOCENTE FRENTE AOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS

Fátima Aparecida de Oliveira, Bacharel em direito, Licenciada em Geografia e Pedagogia, pós-graduada em Docência no Ensino Superior

RESUMO

Este artigo tem com o intuito refletir e discutir sobre a re-significação do papel e formação docente frente aos avanços tecnológicos, neste sentido, recorre-se aqui a revisões bibliográficas baseadas em autores consagrados sobre o assunto, para de forma qualitativa, retratar as atuais mudanças e ajustes necessários tanto na formação, atuação e práticas dos docentes, como em todo seu entorno escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Educação e tecnologias, Re-significação da educação, Docente inovador.

ABSTRACT

This article aims to reflect and discuss the re-significance of the role and teacher training in the face of technological advances. In this sense, bibliographic reviews based on renowned authors on the subject are used here, to qualitatively portray the current changes and necessary adjustments both in the training, performance and practices of teachers, as well as in all their school surroundings.

KEYWORDS: Education and technologies, Re-meaning of education, Innovative teacher.

“ É tempo da travessia e se não ousarmos fazê-la teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos” Fernando Pessoa

1 INTRODUÇÃO

Desde sempre as discussões acerca da tecnologia e educação teve repercussão em toda a sociedade, e isso se intensificou na década de 80, se ampliando ainda mais nos anos 90, devido ao avanço da tecnologia, ampliação e maior acesso aos recursos e aparelhos conectados.

Nesse cenário que propiciou novas formas de trabalho e relações, o educador se viu obrigado a ajustar os seus métodos e didática, para se enquadrar ao novo perfil dos alunos e escolas conectadas, bem como as novas formas de aprender e ensinar. Para tanto, o docente



precisou e precisa diariamente, estar capacitado e resignificar o seu papel e ação, no intuito de garantir que seu trabalho avance e oferte ao seu público o conhecimento de forma clara, objetiva, prática e atualizada, uma que a informação é cada vez mais veloz e de fácil acesso.

2 O PERFIL DO NOVO PROFESSOR E ALUNO NO MUNDO DIGITAL

Como é notório à todas as pessoas, atualmente passamos por inúmeras e aceleradas mudanças, nos mais variados campos da sociedade, e isso desde o princípio da civilização do homem, pois este sempre se adapta aos novos ambientes e formas de viver num determinado conjunto social. Contudo, essas transformações trazem consigo uma preocupação no que diz respeito aos impactos que essas mudanças tecnológicas podem gerar no processo de ensino-aprendizagem, o que acaba por implicar aos discentes e docentes, novas posturas e responsabilidades.

Um dos primeiros passos para essas novas demandas é o de cobrar dos agentes deste processo a compreensão das transformações que os cercam e produzir o conhecimento pedagógico dentro dos padrões que atentam as necessidades e ritmo de aprendizagem do atual aluno, de forma a assegurar seu progresso e aquisição real e significativa do conhecimento. Para isso, é necessário que a escola e os docentes se desapeguem da prática instrumental das tecnologias, e coloquem em ação o trabalho com a inserção das novas tecnologias educativas de forma prática e natural.

O momento avassalador de pandemia descobriu as brechas entre a educação e sua relação prática com a tecnologia, provando que tanto as escolas como os alunos ainda não estão preparados para usufruir de todo potencial que as mídias e os recursos tecnológicos podem propiciar. E isso se revelou por diferentes vias; pela falta de habilidades dos docentes e discentes em manipular os recursos didáticos digitais, pela escassez dos aparelhos para este fim, e pelo comodismo em repetir as práticas e ações de sempre, “analógicas, desatualizadas e não práticas”.

Frente a toda essa agitação e mudanças que este período colocou a sociedade mundial, a escola foi um dos setores que mais sofreu, pois teve que “se enquadrar na raça”, para atender as necessidades do mundo globalizado e conectado. Neste sentido, docente e discente tiveram que a duras penas, aprender a lidar com essa modalidade de ensino, a operar seus recursos e administrar o tempo de forma a fazer cada segundo ser produtivo e útil.



3 A DESIGUALDADE SE REVELANDO NO ENTORNO ESCOLAR DIGITALIZADO

A necessidade de se adaptar 100% à sala virtual, escancarou a realidade de muitos alunos e professores, atestando que a maior parte deles não tem acesso à internet e muito menos aos recursos que permitem o acesso à ela.

Viu-se que a escola física, em especial a pública, é a única fonte de acesso às informações que muitos alunos de famílias mais baixas tem. Sobre essa fala, Pretto (1999, 104) garante que “em sociedades com desigualdades sociais como a brasileira, a escola deve passar a ter, também, a função de facilitar o acesso das comunidades carentes às novas tecnologias”.

A fala acima atesta que o uso da tecnologia na educação implica em novas formas de análise do cenário social, para garantir que todos (escola, docentes, professores e famílias), possam ter acesso aos mesmos recursos, meios e fontes de conhecimentos e informações, pois quando a educação, os recursos e os processos de ensino sejam distribuídos de forma igualitária, podem possibilitar que aqueles que estão à margem da sociedade façam uso da cidadania.

Vale lembrar ainda que, a informática na escola não deve ser transmitida ou resumida a uma simples disciplina do currículo, mas sim, como um poderoso recurso e meio capaz de auxiliar o professor na integração dos conteúdos curriculares e ampliar a disseminação dos conteúdos e conhecimentos, sua finalidade não se restringe ao manuseio básico do computador, mas a toda gama de oportunidades que ele propicia aos alunos e docentes.

Ampliando essa visão, Valente (1999) afirma que entre as muitas possibilidades que se tem ao fazer uso das mídias digitais, duas delas se destacam, a primeira é de que o professor deve fazer uso deste para instruir os alunos e a segunda possibilidade é que o professor deve criar condições para que os alunos descreva seus pensamentos, reconstrua-os e materialize-os por meio de novas linguagens, nesse processo o educando é desafiado a transformar as informações em conhecimentos práticos para a vida. Pois como afirma o autor:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos. (Valente, 1999, p. 4).



Freire também reforça essa visão afirmando que:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, portanto esse é inacabado. Isso leva a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 1979, p. 27-28).

Tudo que foi dito neste escrito reforça o conceito de que a educação é um fenômeno social, constituinte do ser humano e da sociedade, e portanto, resultante da mesma, refletindo sua organização social, econômica, política e cultural, o que implica em ações governamentais sérias e comprometidas com o progresso do país, pois é por meio da educação que o homem tem acesso a liberdade, democratização e criticidade.

4 MAIS CONHECIMENTO E MELHOR USO DO TEMPO

Segundo uma pesquisa revelada pela revista educação em 29/09/2020, em seu site: <https://revistaeducacao.com.br/2019/09/29/professores-conectados/>, a tecnologia fez com que o professor ganhasse tempo para disseminar o conhecimento, uma vez que, os educadores conectados ganharam tempo para se dedicar ao ensino e aprendizagem. Segundo a reportagem:

No Brasil, os docentes utilizam 12% da carga horária para administrar tarefas operacionais, como preencher agendas, corrigir exercícios e provas, elaborar e revisar o planejamento, calcular notas, entre outras atividades. Essa é a conclusão de pesquisa conduzida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De acordo com o mesmo estudo, 20% é usado para manter a disciplina na sala de aula, sobrando 67% do tempo para o ensino propriamente dito. Se o professor estiver conectado com novas tecnologias, pode ganhar pelo menos os 12% da carga horária gastos com tarefas operacionais. O processo operacional pode ser um grande vilão, demandando um tempo precioso que poderia ser investido pelo educador em melhorar a qualidade das aulas. Quando o docente passa a receber e transmitir informações de forma rápida e eficiente através de recursos tecnológicos, ele se torna um agente transformador que pode melhorar a qualidade da educação no Brasil. Aplicativos de comunicação com os pais, por exemplo, podem trazer uma experiência mais rápida e personalizada, tanto para a escola, quanto para os pais. O *IsCool App*, por exemplo, oferece diversas funcionalidades e serviços adicionais. Entre eles, a integração do aplicativo com o sistema de gestão escolar: o *IsCool Sync*.

Através desse sistema, o professor pode lançar notas e faltas no sistema de gestão escolar. Essa informação será retransmitida para o aplicativo, no qual os pais podem visualizar por meio do celular. Dessa forma, a rotina escolar do aluno pode ser acompanhada bem de perto, na palma da sua mão, literalmente. Outras opções incluem o canal de atendimento que pode ser aberto entre pais e professores, sempre que houver necessidade. Também é possível agendar reuniões com os pais através do aplicativo, receber aceites para atividades pedagógicas que envolvam autorizações, além de promover enquetes com os pais sobre determinados assuntos.



O app permite que a comunicação da escola fique mais pulverizada e direcionada para os demais setores da escola, o que não acontece no caso da agenda física, na qual a comunicação fica a cargo somente do professor. Além disso, os comunicados e postagens podem ser agendados pelo aplicativo, o que permite que o docente se organize e se programe. Outro fator que faz com que o professor ganhe tempo é a maneira como divulga as atividades pedagógicas, que podem ser compartilhadas imediatamente através da galeria de fotos. E o mais importante: o *IsCool App* garante a segurança da informação, já que o conteúdo de cada aluno é direcionado apenas para o responsável pedagógico ou legal da criança, dependendo do conteúdo. Esqueça os comunicados de papel nas agendas. Com o aplicativo, os comunicados são enviados diretamente para os pais que recebem um aviso sonoro sempre que houver novas mensagens. Assim, a escola economiza com papel e no tempo gasto para preparar e distribuir os impressos. Ainda por cima, contribui para o meio ambiente e para que o professor tenha mais tempo com o que realmente importa: o ensino dos alunos.

Sobre o IsCool App

O *IsCool App* é o aplicativo de comunicação escolar que mais cresce no mercado. Está presente em mais de 250 escolas em todo o país. Além de um menu completo de funcionalidades, possui design intuitivo, facilitando sua utilização por qualquer usuário. Sua interface amigável pode ainda ser personalizada pelo colégio. Entre as funcionalidades, destaque para o feed de notícias, comunicados, enquetes e pesquisas, agenda e diário de classe, eventos, compromissos, canais de atendimento, autorização digital, serviços úteis, galeria de fotos e o módulo “Chegando”, que auxilia na organização da saída dos alunos. O aplicativo escolar ainda permite integração com o banco de dados da escola, além de oferecer o módulo de matrícula e rematricula por assinatura digital certificada. Inclusive, o *IsCool App* é o único aplicativo que oferece esse serviço com amparo legal. Ou seja, a assinatura digital passa a ter valor jurídico, resguardando os pais e a escola. (revistaeducacao.com.br, 2019)

A notícia em destaque sobre a contribuição da internet para o processo de ensino e aprendizagem levou a crer que no ambiente educacional a Internet assumiu uma importante função de apoio pedagógico, se tornando um recurso mediador de aprendizagem dinâmica e real, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, atingindo um maior número de pessoas, além de auxiliar de forma mais produtiva o trabalho docente e a distribuição dos conteúdos. Porém, é importante destacar que os recursos tecnológicos e digitais não substituem a figura do docente, eles servem como uma ponte que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, além de disseminar o conhecimento de forma mais prática e ágil.

Em outras palavras, os recursos tecnológicos não devem ser considerados uma ferramenta auxiliar que permite realizar da mesma maneira todo o trabalho pedagógico e sim, como um mecanismo que favoreça a organização, a produção e distribuição do conhecimento, Uma vez que seus aparatos e recursos apenas facilitam a transmissão da comunicação e da informação, deixando a cargo dos docentes transformá-los em produto didático e de conhecimento. Nesse sentido, o educador deve explorar e imergir na *cibercultura* e em toda sua potencialidade favorável ao ensino e aprendizagem, tornando o seu trabalho mais leve e prazeroso.



5 CONCLUSÃO

Como narrado neste escrito, a educação é um processo que passa e passará por constantes mudanças e que neste trajeto, a tecnologia contribui grandemente para facilitar o acesso ao conhecimento e disseminação deste, para um maior número de pessoas, contudo, para que seu uso surta efeito, é necessário que sejam criadas políticas que visem atender toda a sociedade, considerando suas possibilidades e necessidades, além da capacitação dos docentes e discentes e da aquisição dos recursos que farão com que essas práticas e ações sejam eficientes, reais e democráticas.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

REVISTAEDUCAÇÃO.COM.BR. **Professores-conectados**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/09/29/professores-conectados>. Acesso em: 12/12/2020.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica**. In: VALENTE, José Armando (org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas : UNICAMP / NIED, 1999, pp. 01-27.



CAPÍTULO 6

O PAPEL DO EDUCADOR NA INTEGRAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elisabeth Gomes Freitas, Licenciada em pedagogia e especialista em Psicopedagogia Institucional e Educação Ambiental - Email: bergsline@hotmail.com

RESUMO

Grande parte da população brasileira possui algum tipo de deficiência e muitas vezes desconhecem, por isso, é importante que a escola prepare as crianças e os jovens para saber lidar e respeitar as diferenças, em especial, transformar seus espaços em locais que favoreçam a aprendizagem das pessoas com necessidades especiais, o que é um grande desafio, pois ainda hoje há muitos que são excluídos e segregados, mesmo havendo legislação para o atendimento dessas crianças e jovens. Por isso, precisam ser criadas oportunidades e condições, para que eles sejam inseridos e tratados de forma igualitária e com dignidade pela atual sociedade. Neste sentido, este escrito tem como objetivo, abordar a importância de estudar os processos da educação inclusiva no ensino público, bem como analisar a prática que vem sendo realizada em sala de aula, devido à falta de formação adequadas para os educadores lidarem com esse público. Também tratará aqui se entender a relação professor-aluno, família e escola.

Palavras-chave: Educação, Integração, Inserção.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se sustentará com base em obras literárias e pesquisas que se aprofundem em temas que versem sobre as dificuldades da integração do aluno especial em sala de aula, bem como a formação de professores para atuar nesse âmbito, em parceria com as famílias. Também será discutido possíveis políticas estruturais e de currículo que favoreçam a educação inclusiva e todos seus envolvidos, além de apresentar um histórico sobre a Educação Especial e Inclusiva.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados a sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais,



intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A inclusão social tem sido um dos grandes desafios para os docentes, aluno e famílias na atualidade, e isso, pode ocorrer devido a falta de capacitação dos docentes e da falta de espaços físicos ajustados para este fim.

No campo da ciência, as pesquisas científicas relacionadas a educação especial vêm ganhando relevância.

De acordo com Miranda e Gaia (2018):

A educação Inclusiva é o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino. Em se tratando da busca de uma sociedade inclusiva, faz-se necessário pensar em atividades de inclusão para além do ambiente escolar. É importante pensar em atividades de inclusão não só no ambiente escolar. Muitos espaços não escolares, igualmente importantes para o ensino-aprendizado, precisam se adaptar para receber pessoas com necessidades educativas especiais. Esta adaptação não se limita apenas no âmbito da acessibilidade física, mas também do conhecimento (MIRANDA; GAIA, 2018).

Sobre essa visão, Rogalski (2010) afirma que, a educação deve ter uma peculiaridade de crescimento cultural, que viabilize a inserção social do indivíduo. Nesse sentido, o ensino voltado para a inclusão é um processo bastante complexo e que implica na necessidade de se criar e garantir condições que oportunizem o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, não apenas dos alunos com deficiência, mas de todos os que frequentam o sistema educacional inclusivo. Tais condições devem contemplar o uso de novos recursos e de tecnologias que favoreçam a apropriação dos conhecimentos valorizados culturalmente pela escola (GIROTO; CASTRO, 2018).

Contudo, Rogalski (2010), ainda acredita que educação especial, historicamente, tem sido considerada como educação para pessoas com deficiência, seja qual for a natureza, mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, incluindo até as pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

Para Mantoan (2006), pesquisador em educação inclusiva, a inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares; planejamento, formação de turmas, currículos, avaliação, gestão do processo educativo. A proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial.



Para compreender o contexto a respeito da educação inclusiva Dutra e Griboski (2006 p. 210) dizem:

A concepção e os princípios da educação inclusiva dentro de um contexto mais amplo que dizem respeito à estrutura da sociedade em que vivemos, associados aos movimentos de garantia dos direitos exigem a transformação dos sistemas de ensino em relação à fundamentação, à prática pedagógica e aos aspectos do cotidiano da escola.

3 HISTORIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Romero e Souza (2017), apontam que o marco inicial da educação especial brasileira se deu durante o segundo império, em 1854, onde o Imperador Dom Pedro II, por influência do ministro Couto Ferraz, após admirar o trabalho de José Álvares de Azevedo que, um jovem e cego, obteve um importante êxito na educação da filha do Dr. Sigaud, na época médico da família imperial, e por conta dessa experiência exitosa proporcionou a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A partir de 1891 a escola alterou o nome, denominando-se Instituto Benjamin Constant - IBC.(ROMERO ;SOUZA, 2017).

O imperador D. Pedro II em 1857 criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, que se deu por influência de Ernesto Hüet que partiu da França para o Brasil com o objetivo de fundar uma escola para surdos-mudos. No ano de 1957 a escola mudou sua denominação para Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Também durante o período imperial, em 1874, teve início o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (hoje hospital Juliano Moreira) (ROMERO; SOUZA, 2017).

Todavia Jannuzzi (1985), esclarece que essas instituições não atendiam de forma abrangenteos excluídos:

A criação dessas primeiras instituições especializadas (...) não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergentes. Os que não o eram assim a “olho nu” estariam, incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada” (JANNUZZI, p.84,1985).

Logo depois de 1889, com o fim do Império, as políticas públicas a Deficiência Mental conquista relativa importância, tendo em vista que presumia esse tipo de deficiência implicaria em diversos distúrbios de saúde, tendo em vista que acreditavam que tal distúrbio era de fundo orgânico, e tinha relação com a criminalidade, assim como problemas escolares. A partir de 1930 brotaram inúmeras instituições voltadas ao cuidado da deficiência mental, o



que era bem superior em números ao das demais instituições que cuidavam das demais deficiências (ROMERO; SOUZA, 2017).

Segundo o decreto Federal nº 3.956 de 2001, deficiência é a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, que limita a capacidade de exercer uma, ou mais atividades da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. Incluem-se nessas ocorrências de uma anomalia, defeito ou perda do membro, órgão, tecido, ou qualquer estrutura do corpo, inclusive funções mentais. Representada exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, ou perturbação no órgão. Gerando incapacidade para certas atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (GIL, 2002).

As deficiências podem ser físicas, sensoriais (da visão ou da audição), ou intelectuais. Podem ser de nascença ou ter surgido em outra época da vida, em função de doença ou acidente. Podem ter um impacto brando na capacidade de trabalho e de interação com o meio físico e social ou consequências maiores, que requerem apoio e assistência proporcionais. (GIL, 2002, p.7).

A educação especial surge como consequência de muitas lutas de organizações e indivíduos envolvidos com a causa, que acabaram resultando em leis propícias aos alunos com NEE, assim como para a educação inclusiva.

Na década de sessenta a educação para deficientes era voltada para poucas pessoas e em locais especializados. Mas em 1961, surge à primeira LDB, (Lei 4.024), trazendo debates e regras sobre a educação especial e inclusiva, suas regras, normas e forma de prática. Posteriormente, com a queda da ditadura iniciou-se um movimento para promover a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais, o que ganhou força com a Constituição Federal de 1988, que destacou que o ensino dos alunos especiais deve acontecer preferencialmente na rede regular. Desde então, bastantes convenções, planos e leis, tais como: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Declaração de Salamanca (1994), Plano Decenal de Educação para Todos do MEC e Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Prevendo a inclusão destas crianças que, na prática foram apenas inseridas no ensino regular, criaram-se instituições voltadas para atender esse público de forma específica, seja em empresas filantrópicas ou em espaços educacionais formais.



Em 2001, ocorreu a Convenção de Guatemala, evento que destacou o fim da exclusão de pessoas com deficiência (CAPELLINI, 2004). Sobre esse assunto, Zanatta (2004), destacou que atualmente, a educação inclusiva é um dos objetivos e metas da política nacional de educação que, passa a demandar uma melhor especialização por parte dos professores, porém, a realidade é que a formação destes professores não explorou as questões que envolvem as realidades e necessidades educacionais dos portadores de necessidades especiais. Essa é uma grande barreira encontrada na realidade da educação inclusiva, e que implica na resistência dos professores em atuar de forma eficaz com alunos portadores de deficiência. Tal resistência não deve ser entendida como preconceito, mas sim como um temor para lidar com as necessidades destes alunos, devido a falta de preparo destes docentes.

Neste processo também é importante destacar a importância da Educação Colaborativa que, nada mais é do que um projeto político pedagógico a ser seguido pela escola que, visa promover a colaboração entre os professores diante do desafio que surge ao se depararem com um aluno portador de necessidades especiais em uma turma regular.

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais (MENDES, 2010, p. 21).

Assim sendo, para promover uma boa educação inclusiva é preciso que haja momentos de encontro entre os professores para que estes tenham a chance de falar suas dificuldades e seus sentimentos ao ver um aluno com necessidades especiais, de maneira a trocarem experiências e se possível, ter encontros com professores especialistas em ensinar para alunos especiais, esta colaboração e apoio mútuo entre os professores é o objetivo da educação colaborativa.

A proposta implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares. O conjunto da literatura relacionada à temática revela que, quando eficazmente implementado, pode haver benefício para todos os estudantes, para o crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar (CAPELLINI, 2001, p. 13).

Ainda há muito que evoluir no que tange a efetivação da educação inclusiva e que perpassa pela preparação e formação dos professores, mas também por uma questão de cultura, onde há ainda muito preconceito de toda a sociedade, ou, ainda, os tratam como “incapazes” e de fazer algo, o que atrapalha no desenvolvimento da criança.



Segundo os artigos da Constituição Federal de 1988 a educação especial já se estabelece como direito:

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

Art.206, O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade e permanência na escola;

Art.208, III – Atendimento Educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

4 DIFICULDADES E INCLUSÃO DO ENSINO ESPECIAL

Ainda é nítido que muitas escolas resistem em receber alunos com necessidades especiais, devido à falta de professores capacitados e com experiência para lidar com eles, bem como pela falta de estrutura e recursos didáticos. Isso ocorre pelo fato de que as universidades não preparam os docentes de forma suficiente, para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Segundo Bueno (1999), a dificuldade do educador com a questão da inclusão está em desenvolver seu papel com essas crianças, porque sua formação não é coerente para a inclusão. Nas condições atuais, a educação não tem como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, pois elas necessitam de apoio e locais especializados. Assim sendo, os educadores dessas classes precisam de orientação e assistência, conforme verifica-se a seguir:

A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2006, p. 14)

Essas crianças precisam de um suporte diferenciado, especial e ajustado as suas necessidades. Por isso, as práticas pedagógicas necessitam ser modificadas, e cada educador deve usar sua criatividade, desenvolvendo um projeto com seus alunos, é através desse projeto, possibilitar que as crianças progridam em suas potencialidades.

Em qualquer uma das situações citadas, fica claro a necessidade de se desenvolver técnicas e metodologias focadas no desenvolvimento do aluno especial, isso significa que é imprescindível uma modernizar ((recorrer as tecnologias) e incrementar as dinâmicas e praticas educativas cujo foco seja o desenvolvimento escolar e social do aluno. Sobre esse assunto, Fonseca (2003, p. 104) afirma que: “educar uma criança com necessidades



educacionais especiais ao lado de crianças normais é um dos principais pilares da sociedade democrática e solidária”. Nesse sentido, é fundamental para que a inclusão escolar tenha o sucesso esperado, o envolvimento e interesse dos professores e demais profissionais da área da educação com esse processo. Para isso, os professores também precisam entender de que forma os alunos estudam para que possam ensiná-los.

Sob essa ótica, ao professor cabe o papel de usar do bom senso e buscar condições de investigar e criar atividades conteúdo condizentes e adequados para incremento das aptidões dos alunos, sempre considerando suas limitações (CASTRO, 2002)

Essas ações mostram que o educador de fato está comprometido com a educação de qualidade e especial.

5 MELHORES PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

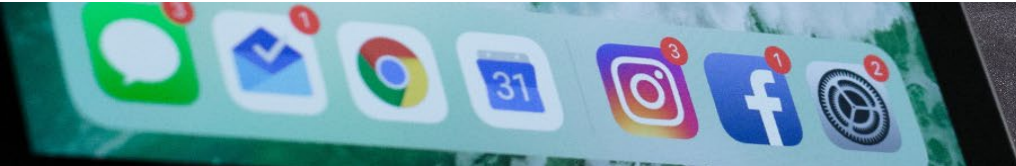
O maior desafio para a plena implementação, da educação inclusiva, é a formação dos educadores. Pois há uma grande carência na qualidade de cursos oferecidos a eles, para que possam educar e desenvolver seu trabalho com maior desempenho (AINSCOW, PORTER, WANG, 1997)

Investir na formação desses professores é condição fundamental, para que o processo de inclusão de torne mais imediato na sala de aula. Mudanças são necessárias, para que a meta principal seja alcançada, na concretização da verdadeira inclusão. (CAPELLINI, 2004).

Ante a essas colocações, fica claro que é preciso que o Governo assegure aos educadores, cursos de formação e capacitação, para prepará-la no atendimento a essas crianças em salas regulares. Somente com suporte, e educador desenvolverá muito melhor a sua prática pedagógica.

No corpo do escrito da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional), fica claro a preocupação em se incluir nos currículos de formação de professores, disciplinas que possibilitem preparo, para atenderem e educar alunos com deficiência. (BUENO, 1999).

Competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2001, p. 78).



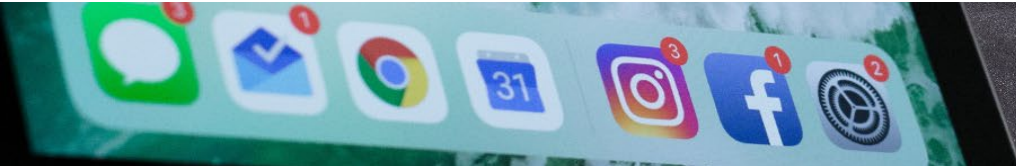
Há também a portaria nº1793/94 do MEC, que recomenda a inclusão da disciplina, ” Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de pedagogia e psicologia, bem como em todas as licenciaturas. E ainda se recomenda a inclusão de conteúdos relativos à disciplina supracitada nos cursos de educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, medicina, entre outros. Infelizmente como não foi implementada na forma de lei, e sim portaria, esse documento não foi transposto para a prática escolar. O que dificulta ainda mais o trabalho e desempenho do docente.

Mesmo tendo somente o conhecimento teórico na formação, e educador teria uma base, para saber como iniciar a sua prática pedagógica. O educador saberia como agir com a equipe gestora, para resolver o que realmente é necessário, solicitando à rede, apoio a seu trabalho, para melhorar sua atuação.(BUENO,1999).

As escolas devem procurar alternativas como essa. Não se limitando, as dificuldades dos docentes, mas apresentando sugestões em equipe para a solução de problemas, como um primeiro passo, sendo necessário também abrir a portas da escola para os pais, diminuindo a resistência em relação às necessidades do filho. E isso é importante, pois nestes encontros periódicos com os pais, os professores podem explicar como são feitas as adaptações nos conteúdos e materiais, para atender a necessidades da criança são muito importantes, assim o educador aproximaria ainda mais afetivamente pais e filhos. (BUENO,1999).

A eterna indefinição sobre sua formação, aliada a fatores macrossociais e política educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional. O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquira conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças deficientes e evidentes. (BUENO, 1999, p. 157).

Frente essas colocações, a realidade mostra que a relevância do educador capacitado no processo educacional é fundamental, para a concretização de uma educação inclusiva de qualidade. Porém, observou-se que mais da metade dos professores não são sequer orientados quanto à diversidade de alunos, menos ainda capacitados para atender suas necessidades especiais educacionais. Daí percebe-se a importância em se criar um programa que capacite os docentes para lidar com esse público, e estructure o espaço para que de fato o processo de ensino e aprendizagem ocorra.



6 PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO

Neste processo de formação, a participação da família é imprescindível, pois é ela quem viabiliza o relacionamento deles pertencerem ao agrupamento social, desenvolvendo a responsabilidade no desenvolvimento educacional, assim como de tornar-se responsável com a integridade do mecanismo público. Se a família é participativa, e ativa no ambiente escolar de suas crianças em idade escolar, aos poucos ela edifica e a torna consciente de que a escola lhe pertence, além de ser um aparato público.

A LDB (2004, p.27) afirma que; Art.2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

7 CONCLUSÃO

Este trabalho apresentou discussões e dados, que nos permitiu refletir sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em salas do ensino regular. Aqui foram abordados temas essenciais sobre a educação inclusiva e as dificuldades do educador, os tipos de deficiências, e as melhores perspectivas para a formação do educador, também sobre o papel da escola e da família, frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como as discussões e resultados. Demonstrando opiniões sejam elas, positivas ou negativas.

Notou-se que a educação inclusiva pode ser transformada através de novos projetos pedagógicos, novas práticas e formações pedagógicas. Por isso, a importância na formação dos professores e dos ajustes dos currículos, planos e espaços educacionais. Também foi colocado a importância da presença e relação da família com a escola, para que trocassem informações sobre o progresso e condições do aluno.

Vimos que o grande avanço na inclusão educacional está intimamente ligado a busca pela parceria e colaboração de todos os envolvidos. Pois somente assim, teremos condições de viver em uma sociedade democrática e fraterna, capaz de propiciar uma educação humanizada, de respeito e condições iguais.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001, Seção 1E, p. 39-40.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais e Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, seção I, p. 27833-27841.

CAMARGO, Jr. Walter. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Secretaria Especial dos direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 2005.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2004. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-04-08T05:35:31Z-5 8 4 / Publico/TeseVLMFC.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais**. In: VICTOR, S. L. (Org.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 128-151.

CAVALCANTE, Meire. **A escola que é de todas as crianças**. IN: Revista Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita, nº 183, 2005. p.40-45.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GIL, Marta. **O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência / coordenação Marta Gil**. - São Paulo: Instituto Ethos, 2002.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CASTRO, Rosane Michelli de. **A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3106>. Acesso em 12 mar 2018

GUIMARÃES, Arthur. **Inclusão que funciona**. IN: Revista Nova Escola. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2003. p.43-47.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela Educação do “deficiente mental” no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.



JANNUZZI, G.S.M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2006.

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

_____, Maria Teresa Eglér. **Ensinando a turma toda.** Revista pátio, ano v, nº 20, fevereiro/abril 2005.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do Surgimento da Educação Especial.** Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1986.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva, SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual.** Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

TRIGUEIRO, M. **Universidades públicas.** Brasília: UnB, 1999.

WISE, Liz. **Trabalhando com Hannah: uma criança especial em uma escola comum.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.



CAPÍTULO 7

EXPLORANDO DIFERENTES RECURSOS PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Geórgia Barbosa Cardoso, Graduada em Letras Port-Ing, Pedagogia e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Especial e Inclusão (Faculdade Sumaré / Facon). georgia.cardoso@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo irá apresentar alguns passos e possibilidades para que professor de educação infantil possa introduzir a língua materna durante o processo da alfabetização, desse modo, esse artigo mostrará algumas possibilidades que facilitara o trabalho do professor em sala de aula e melhor compreensão do educando, facilitando assim a aprendizagem do mesmo de forma significativa. Entre essas possibilidades esse artigo trás o gênero textual o poema, “A arca de Noé” de Vinicius de Moraes como suporte para a introdução da linguagem escrita através da produção de textos, Também irá mostrar o processo de aquisição da linguagem baseado na teoria piagetiana, onde diz que a linguagem da criança passa por três estágios de desenvolvimento e esta ligada diretamente com o meio em que vivi, e é através dessas vivencias que o indivíduo aprende a se comunicação com o meio e com o outro.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Infantil, alfabetização, língua materna.

ABSTRACT

This article will present some steps and possibilities for teacher of kindergarten can enter the mother tongue during the literacy process, thus, this article will show you some possibilities that facilitated the work of teachers in the classroom and better understanding of the student, thereby facilitating learning of the same significantly. Among these possibilities this article behind the genre's poem, "Noah's Ark" of Vinicius de Moraes as support for the introduction of written language through the production of texts, also will show the process of language acquisition based on Piaget's theory, where it says that the child's language passes through three stages of development and is linked directly with the environment in which I lived, and it is through these experiences that the individual learns to communicate with the environment and with each other.

KEYWORDS: Children's education, literacy, mother language.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo irá apresentar alguns passos e possibilidades que poderão ser trabalhadas durante a introdução da língua portuguesa na Educação Infantil, de forma didática, significativa e prazerosa através dos jogos e das brincadeiras, uma vez que é através do brincar



que a criança aprende a conviver, compartilhar, interagir e resolver conflitos.

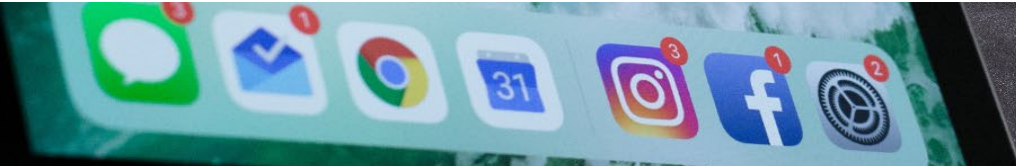
Quando se falavam em alfabetização, logo surgia a ideia de ensinar o aluno a ler e escrever seu próprio nome de forma mecânica, mas essa realidade está mudando. Na atualidade, o educador deve ultrapassar as barreiras do ensinar apenas ler e escrever, este tem um papel que vai, além disso, ele tem a função de formar um ser pensante que proporcione ao educando a oportunidade de crescimento intelectual e motivar o aluno a ir em busca do conhecimento, e das respostas para suas indagações, formando assim, um ser crítico perante à sociedade.

Considerando que o processo de alfabetização é linguístico e cognitivo, e que não é igual para todos, e que cada um tem seu próprio tempo e desenvolvimento. Esse estudo pretende mostrar a importância de trabalhar a alfabetização de forma prazerosa e significativa, através das brincadeiras, histórias, poemas, parlendas, etc. Mostrando caminho que irão promover a aprendizagem do aluno, facilitando a compreensão e interação.

Desse modo pode-se dizer que o brincar é uma prática fundamental a ser realizada durante o processo de alfabetização que irá proporcionar a aprendizagem do aluno de forma significativa. É através da brincadeira que o aluno desenvolve suas habilidades cognitivas e motoras estimulando sua criatividade e fantasia.

Para Vygotsky (1896-1934) uma das funções do brincar é permitir que a criança aprenda a elaborar e a resolver situações conflitantes que ela vivencia no dia a dia. Para isso, ela usará capacidades como observação, imitação e imaginação. É por meio da imitação que a criança aprende. Ao imitar, ela não está simplesmente copiando um modelo e, sim, reconstruindo aquilo que observa nos outros. Assim, terá a oportunidade de realizar ações que estão além de suas capacidades. Isso ocorre quando ela faz de conta que é médico, mãe, professor etc.

No desenvolvimento desse artigo foi dividido em duas partes. Na primeira trataremos de entender o processo de aquisição da linguagem, por meio da teoria de piagetiana, conseqüentemente, recorreremos ao o poema “A arca de Noé”, de Vinicius de Moraes, como recurso textual de fomento a leitura e portanto, de alfabetização, dentro do contexto lúdico e adaptado a faixa etária do discente.



2 O processo de aquisição da linguagem, por meio da teoria Piagetiana

No processo de aquisição da língua a criança aprende e desenvolve a linguagem para se comunicar através do meio em que vive. Desde o nascimento a criança se expressa utilizando o choro como forma de linguagem, conseqüentemente inicia seu processo de comunicação como tudo ao seu redor.

Segundo Piaget o meio em que o indivíduo está inserido é responsável por formar e desenvolver as habilidades intelectuais. É através da interação, intervenção e mediação do meio e das pessoas que a criança desenvolve a linguagem. Para ele há duas categorias de linguagem.

A primeira é a linguagem egocêntrica que não é comunicação, é um som que a criança emite quando está sozinha ou na presença de um adulto, mas sem nenhuma forma de comunicação.

Na visão de Piaget a linguagem na primeira infância não está ao serviço da comunicação esta linguagem egocêntrica serve para marcar e acompanhar.

“o rimo, a atividade e as experiências da criança, como se fosse acompanhamento da melodia principal. Nesse sentido, não afeta de forma significativa, nem a atividade da criança, nem as suas experiências subjectivas”. A linguagem egocêntrica vista dessa forma é uma espécie de “acessório da actividade da criança”, trata-se de “uma linguagem de si para si, que visa a auto satisfação e que poderia nem sequer existir pois não exerce qualquer efeito significativo na actividade da criança” (VYGOTSKI, 2001).

A segunda é a linguagem socializada, esta tem um real objetivo, o de comunicar com o ouvinte, a criança tenta informar os seus desejos aos adultos.

Desse modo a aquisição da língua é um processo longo que vai se desenvolvendo gradativamente de acordo com o desenvolvimento de cada um e com os estímulos e intervenções do meio em que vive.

Em seus estudos Piaget destaca a evolução da linguagem, segundo ele a linguagem passa por três estágios.

O estágio 1 a manifestação verbal da criança ocorre através da linguagem egocêntrica, desse modo sua interação não é a comunicação com outra pessoa, mesmo assim a presença do outro é muito importante, pois estimula a linguagem na criança. Essa linguagem é notada nas crianças mais novas.

O estágio 2 é o período de transição entre o estágio 1 e 3, nesse período já aparece as falas da criança como uma forma de comunicação.



O estágio 3 a criança é capaz de comunicar-se com clareza de trocar informações, concordar e discordar e tenta explicar e justificar sua posição em uma discussão.

Para Piaget (1966), a linguagem faz parte de uma organização cognitiva mais geral que mergulha suas raízes na “ação e nos mecanismos sensório- motores mais profundos do que o fato linguístico” em particular, é um dos elementos de um feixe de manifestações que repousam na função semiótica, na qual participam o jogo simbólico, a imitação diferida e a imagem mental. (INHELDER, 1983, p.170)

Entende-se que o desenvolvimento da linguagem ocorre através das experiências vividas pela criança com o mundo físico e se constrói com as interações

3 O gênero textual poema, como recurso de fomento á leitura e contribuição para o processo de alfabetização. Analisando o poema: “A arca de Noé”, de Vinicius de Moraes

Poema é uma obra literária pertencente ao gênero da poesia, e se caracteriza em forma de versos prosa ou estrofes, com intuito de manifestar as emoções ou sentimentos do autor. É carregado por uma linguagem que sensibiliza e emociona o leitor. Assim sendo, trata-se de um gênero textual do universo literário que apresenta características formais e temáticas que permite sua identificação entre os outros gêneros.

A palavra “poema” é deriva do verbo grego “poein” que significa “ fazer, criar, compor”. A literatura grega teve grande importância nas composições literárias de varias épocas e culturas.

Seguindo a perspectiva dos gêneros textuais no ensino da língua materna, o poema como um gênero textual ...

No processo de aquisição de uma nova língua, é de suma importância que o educador possibilite ao estudante o maior contato possível com os mais variados tipos de gêneros e recursos textuais, visuais e verbais, bem como suas particularidades ligadas a esse idioma, como tratam os PCN:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23).

O habito de leitura deve ser algo indiscutível dentro da escola, diante disso o trabalho

com Poema em sala de aula vem proporcionar ao educando uma forma divertida e prazerosa durante o processo de aprendizagem, desse modo o educador apresentará o poema como suporte favorecedor nesse processo.

Trabalhar com poesia durante o processo de alfabetização permite ao aluno uma leitura diversificada que irá estimular sua imaginação, uma vez que a leitura do texto poético relata uma realidade, onde cada um se reconhece no texto lido de acordo com suas vivências. Mas para que o poema seja um instrumento que ria favorecer o educando, o professor deverá esta atendo as escolhas dos textos poéticos e que eles sejam realmente trabalhados como fonte de contribuições para a aprendizagem.

Imagem I



Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11626/6-dicas-para-uma-roda-de-leitura-mais-eficiente>>
Acesso em: 21/09/2016

A escola do poema baseado em verso se fez, para mostrar as linguagem do poema para as crianças de forma clara e de fácil compreensão, seguindo ritmo, combinações de rimas e repetições de palavras e ira estimular a imaginação dos alunos ao ouvir a leitura. Por isso é importante ler poemas para as crianças de modo que o ritmo e os sons das palavras sejam reveladas.

A linguagem do poema trabalha a sensibilidade da criança e desenvolve sua relação com a leitura e a escrita. Que também irá auxiliar as crianças no desenvolvimento da fala e em sequência no processo de alfabetização.

No processo de escuta os pequenos podem construir um repertório da obra escutada, tendo a possibilidades de compartilhar os efeitos prazerosos dessa escuta e, assim, avançar na sua formação como leitor como também tenha de desenvolver comportamento leitor, como

comentar os poemas que mais gosta.

Imagem II



Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12700/como-se-ensina-e-se-aprende-a-linguagem-na-educacao-infantil>> Acesso em: 20/08/2016

<p>A Arca de Noé (Vinicius de Moraes)</p> <p>Sete em cores, de repente O arco-íris se desata Na água límpida e contente Do ribeirão da mata</p> <p>O sol, ao véu transparente Da chuva de ouro e de prata Resplandece resplendente No céu, no chão, na cascata</p> <p>E abre-se a porta da arca Lentamente surgem francas A alegria e as barbas brancas Do prudente patriarca</p> <p>Vendo ao longe aquela serra E as planícies tão verdinhas Diz Noé: "Que boa terra Pra plantar as minhas vinhas"</p> <p>Ora vai, na porta aberta De repente, vacilante Surge lenta, longa e incerta Uma tromba de elefante E de dentro de um buraco De uma janela aparece Uma cara de macaco Que espia e desaparece</p>	<p>"Os bosques são todos meus!" Ruge soberbo o leão "Também sou filho de Deus!" Um protesta, e o tigre - "Não"</p> <p>A arca desconjuntada Parece que vai ruir Entre os pulos da bicharada Toda querendo sair</p> <p>Afinal com muito custo Indo em fila, aos casais Uns com raiva, outros com susto Vão saindo os animais</p> <p>Os maiores vêm à frente Trazendo a cabeça erguida E os fracos, humildemente Vêm atrás, como na vida</p> <p>Longe o arco-íris se esvai E desde que houve essa história Quando o véu da noite cai Erguem-se os astros em glória</p> <p>Enchem o céu de seus caprichos Em meio à noite calada Ouve-se a fala dos bichos Na terra repovoada</p> <p>Disponível em:<www.vagalume.com.br/arca-de-noe>. Ace15/06/2016</p>
---	--



4 Considerações Finais

Ao analisar o poema “A arca de Noé de Vinicius de Moraes” foi possível identificar os benefícios que ele traz ao indivíduo durante o processo de alfabetização. Considerando que o processo de alfabetização está ligado ao processo de formação da linguagem do indivíduo, por isso a importância da exploração da leitura de poema na sala de aula nesse processo. Sendo assim os alunos pode compreender melhor o que estava sendo proposto pelo educador.

As contribuições que esse trabalho proporcionou aos alunos foram muito significativas, onde o aluno teve a oportunidade de explorar o poema de forma prazerosa, estimulando assim o gosto pela leitura de um texto diferenciado, podendo dá ao mesmo a condição de entender, interpretar e criar um texto com coerência e de fácil leitura, dessa forma o processo de alfabetização teve melhor desenvolvimento ao utilizar a leitura do poema como suporte. Na aprendizagem foi observado que os alunos hoje conseguem escrever um texto e argumentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e Construtivismo**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

VYGOSTSKI, Lev, **Pensamento e Linguagem**. V.N Gaia, Estratégia Criativa. São Paulo: 2001.

MORAES, Vinicius. **A arca de Noé**. São Paulo Ed. Companhia das Letrinhas. Págs. 62.

INHELDER, B. **Linguagem e conhecimento no quadro construtivista**. In: PIATELLI-PALMARINI, M. (Org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky**. Cultrix: Editora da USP, São Paulo: 1983.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Referências digitais

Disponível em:<www.vagalume.com.br/arca-de-noe>. 15/06/2016



CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA - UMA VISÃO CRÍTICA SOBRE O TEMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Veraldi Mussa, Licenciada em pedagogia - Email: pveraldimussa@gmail.com

RESUMO

Partindo do pressuposto de que as instituições escolares possuem considerável participação na educação, formação e no desenvolvimento infantil, e que a temática sexualidade perpassa tal desenvolvimento, o presente estudo tem como objetivo investigar como se percebe a educação sexual infantil no âmbito escolar, a partir de uma breve análise histórico-crítica de sua constituição. Para tanto, fora realizada revisão da literatura, a partir de artigos, livros e estatutos que abordam essa temática. Percebeu-se que a sexualidade infantil ainda é permeada por códigos de regulação, tabus e preconceitos, e que ainda há diferentes ações e posturas nas instituições infantis brasileiras por parte de educadores, sendo que alguns consideram pertinente a discussão da sexualidade infantil, enquanto outros a partir de valores, concepções e estruturas conservadoras, propagam mecanismos repetitivos de condutas pautados a partir da cisheteronormatividade. Para tanto, outras pesquisas fazem-se necessárias para investigações e possíveis intervenções no que tange às práticas educacionais infantis, buscando o desenvolvimento e promoção de autonomia, respeito, dignidade, entre outros direitos que pautam, inclusive, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

PALAVRAS-CHAVE: Instituições; Desenvolvimento infantil; Sexualidade; Educação

ABSTRACT

Based on the assumption that school institutions have a considerable participation in education, training and child development, and that the theme of sexuality perpasses this development, the present study aims to investigate how children's sexual education is perceived in the school context, from a brief historical-critical analysis of its constitution. For that, a review of the literature was carried out, based on articles, books and statutes that deal with this theme. It was perceived that infant sexuality is still permeated by codes of regulation, taboos and prejudices, and that there are still different actions and postures in Brazilian children's institutions by educators, some of whom consider the discussion of child sexuality relevant, while others. From conservative values, conceptions and structures, they propagate repetitive mechanisms of conduct based on cisheteronormativity. To do so, other research is necessary for investigations and possible interventions regarding children's educational practices, seeking the development and promotion of autonomy, respect, dignity, among other rights that guide, including the Statute of the Child and Adolescent - ECA.

KEYWORDS: Institutions; Child development; Sexuality; Education



1 - INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que as instituições escolares possuem considerável participação na educação, formação e no desenvolvimento infantil, podem ainda, ser espaços de relevância no que tange a convivência social, sendo desenvolvidas as capacidades de interação em grupos, criação de autonomia, compreensão, experimentação das diversidades culturais, sociais e afins.

Diante dessas capacidades, percebe-se que a temática sexualidade perpassa o âmbito escolar infantil, mediante as diretrizes do MEC - Ministério da Educação e a definição dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo incluída como um dos Temas Transversais.

Compreende-se, no entanto, que transformações ocorreram na sociedade brasileira durante os anos, e que o sistema educacional não foi isento dessas mudanças e relações de poder existentes. Dessa forma, percebe-se que a temática sexualidade no interior das instituições educacionais infantis sofreram, também, influência dessas relações de poder, ora a partir da repressão, ora sob a ótica da cisheteronormatividade, ocasionando em certa regulação no que tange a educação sexual infantil.

Sob outra perspectiva, percebe-se que existem propostas que se contrapõe a tais repressões, regulações e afins, de maneira que promovem autonomia, liberdade e naturalidade para expressões da sexualidade infantil, o que poderá contribuir para o desenvolvimento na adolescência e vida adulta. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo investigar como se percebe a educação sexual infantil no âmbito escolar, a partir de uma breve análise histórico- crítica de sua constituição. Para tanto, fora realizada revisão da literatura, a partir de artigos, livros e estatutos que abordam essa temática.

2 - Breve histórico da educação infantil no Brasil

Identifica-se que para compreensão da educação infantil na contemporaneidade, faz-se necessário a investigação do passado, com suas transformações históricas e implicações, permitindo assim que possamos discutir os avanços, os retrocessos ou mesmo os desafios existentes no decorrer do âmbito educacional infantil.

Segundo Machado e Paschoal (2009), a educação de crianças, durante muitos séculos, esteve sob responsabilidade exclusiva da família, ou seja, aprendiam com esta, as normas e regras culturais.



No entanto, com a crescente função dos adultos no mercado de trabalho, houveram transformações na dinâmica familiar, posto que estes adultos com crianças, passaram a adotar rearranjos no cuidado infantil (MACHADO; PASCHOAL, 2009).

A esse respeito declara Didonet (2001, p.13) apud Machado e Paschoal (2009, p.82),

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou coloca-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.

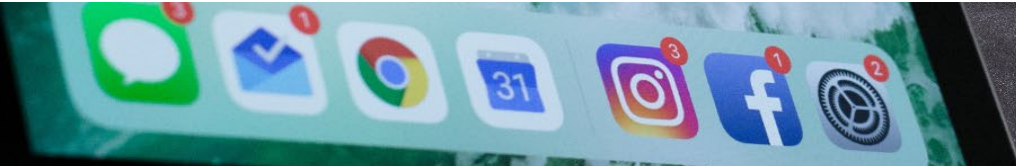
Percebe-se, então, que as diferenças de classe sociais apontavam determinada influência nos rearranjos da dinâmica familiar, e conseqüentemente na educação infantil, visto que as camadas mais populares utilizavam serviços assistencialistas, enquanto as camadas mais abastadas utilizavam instituições particulares que apresentavam em seu escopo, ênfase na socialização e preparação para o ensino regular, possuindo então cunho pedagógico (KRAMER, 1995 *apud* MACHADO; PASCHOAL, 2009).

Devido à realidade de privilégios educacionais de algumas crianças, enquanto outras não tinham esses privilégios, mudanças ocorreram no processo de regulamentação no âmbito da legislação. Para tanto, apenas na década dos anos oitenta é que diferentes setores mobilizaram-se de forma contundente objetivando a sensibilização da sociedade sobre os direitos da criança a educação satisfatória, desses setores destacaram-se pesquisadores da área da infância, organizações não-governamentais, comunidade acadêmica, população civil e etc. (MACHADO; PASCHOAL, 2009).

A partir dessas lutas, e mediante Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso I, obteve-se a garantia de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso da idade própria” (BRASIL, 1988, p.95).

A esse respeito Machado e Paschoal (2009) reiteram que, decorrente das mudanças instituídas e salvaguardadas em Lei, inclusive as creches que anteriormente estavam vinculadas ao assistencialismo, passaram a figurar outra realidade, em que as crianças deixaram apenas de serem cuidadas, e agora recebem um trabalho educacional.

Para corroborar com os direitos da criança, após dois anos de aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que constituiu então a criança com garantia de direitos humanos, e



posteriormente destaca-se, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, contribuindo para a promoção do desenvolvimento educacional infantil como um todo.

Dessa forma, a educação infantil figurou o centro de discussões e preocupação com sua qualidade, tornando o atendimento escolar garantido e embasado pelo direito das crianças. Teve ainda, como aspecto dessas reformas, a exigência de professores e educadores capacitados, e preferencialmente em nível superior, ou ainda o curso de magistério em nível médio (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

3 - Sexualidade infantil: campo privado ou não?

As profundas transformações que ocorreram e ainda ocorrem na sociedade, certamente acompanharam o âmbito da sexualidade e suas representações sociais, bem como, as dimensões na educação das pessoas, as concepções e as identidades. Para tanto, questionamentos como: seria a sexualidade infantil uma incógnita? Falar de sexualidade na infância ou não torna-se um campo discursivo, normativo que objetiva a vigilância e controle de corpos? Como se dão as construções de sexualidade e gêneros na infância?

De acordo com Xavier Filha (2016), a temática sexualidade infantil assusta muitas pessoas, sendo que a omissão do saber ou mesmo negação, podem construir concepções, subjetividades e práticas opostas ou contraditórias, resultando numa possível dessexualização da criança ou ainda a consideração da sexualidade como devasso. Assim, alguns adultos tendem a afirmar que “crianças são puras” (como se a sexualidade fosse impura, pecaminosa), ou mesmo negando totalmente a sexualidade na infância. Então, numa tentativa de contenção, busca-se cuidar para que seja negada completamente, ou ser preservada, evitando-se assim “ a sexualidade precoce”.

A esse respeito, Foucault (1988) traz uma análise interessante, pois reporta a momentos diferentes acerca da conceituação e contemplação da sexualidade. Num primeiro momento, abrange a sexualidade como sendo no início do século XVII, algo com tolerante familiaridade, ou seja, os discursos eram diretos, sem vergonha, sem incômodo, e não se procurava segredos, mesmo entre as crianças. Já num segundo momento, no século XIX, a sexualidade passa a ser censurada, tornando-se uma esfera de repressão, inclusive para as crianças.

O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir e à



menor manifestação fá-lo-ão desaparecer – sejam atos ou palavras. As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interdité-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado” (FOUCAULT,1988, p.10).

Corroborando com os questionamentos iniciais a esse tópico, questiona-se se a sexualidade pode ser então regulada a partir de relações de poder, e isso desde a infância, com uma finalidade de interesses e discursos que a sustentem.

É válido ressaltar que a sexualidade infantil também perpassou campos teóricos, como por exemplo, a Psicanálise. Uma das obras mais marcantes de Freud sobre sexualidade, a saber “ Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, desafia abertamente a opinião pública sobre a sexualidade, principalmente ao início desta à primeira infância, demonstrando assim que, a sexualidade não tem início na puberdade, mas na infância precoce, seguindo um desenvolvimento e conseqüentemente culminando na sexualidade adulta (QUINODOZ, 2007).

Convém, no entanto, enfatizar que a sexualidade infantil em Freud, possui um suporte biológico, sendo que, “esta sexualidade ainda tem pouco a ver com a genitalidade, pois está ligada a carinho, a afeto, a modalidades de relacionamento, ou seja, significações” (KUSNETZOFF,1982, p.28).

Portanto, é imprescindível compreender que a sexualidade infantil em Freud, de acordo com o ponto de vista descritivo, não tem a ver com sexualidade adulta, sendo apenas sob ponto de vista do processo, uma continuação daquela. Dessa maneira, pode-se apontar como diferenças fundantes que a sexualidade infantil não é predominantemente genital, sendo variável e multifacetada, pois disputa primazias num percurso de desenvolvimento e os instintos sexuais não possuem objeto específico, podendo ser satisfeitos com a pele num roçar do cobertor, com a movimentação rítmica do carinho, com a alimentação, com o ato de defecar e etc.

Outra diferença fundante da sexualidade infantil para a adulta em Freud, é que a primeira é que seus fins não tendem ao relacionamento de coito (KUSNETZOFF, 1982).

Face a isto, podemos considerar que a sexualidade infantil não deva ser reprimida, censurada e tampouco negada, visto que é parte natural do desenvolvimento humano, e a sua contrariedade podem negar “a concepção de criança como sujeito ativo, criativo, estético e com capacidade de dialogar, construir hipóteses sobre o mundo, sobre si mesma, sobre seu corpo, sobre sua sexualidade” (XAVIER FILHA, 2016, p.86).



4 - Gênero, sexualidade e o contexto sócio-histórico-cultural

Considerando a dimensão social, política e cultural, que perpassa a conceituação biológica de construção da sexualidade, podemos entender que essa está permeada de linguagens, representações, símbolos e convenções, portanto, não sendo possível concebê-la exclusivamente no campo da biologia, visto que ao produzir e transformar a natureza e a biologia, conseqüentemente as tornamos históricas. Dessa maneira, poderão existir as várias possibilidades de sexualidade, sendo estabelecidas e codificadas socialmente. (LOURO, 2000).

Concomitante a essa citação, Louro (2000), conceitua que nos processos de identidade de gênero, é inscrita a atribuição de diferenças, o que pode implicar em desigualdades no que tange ao ordenamento de hierarquias, estas ligadas as redes de poder que circulam socialmente.

O conceito de gênero nos espaços institucionais de educação infantil pode atravessar relações de poder existentes entre homem e mulher, menino e menina, de acordo com as expectativas em torno desses gêneros.

A esse respeito, Felipe (2007, p.79) declara:

As relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas, nas múltiplas possibilidades, atravessam a escola dos mais diferentes modos: seja através das piadas de cunho sexista ou racista; seja através de uma acirrada vigilância em torno da sexualidade infantil, principalmente dos meninos, tentando normatizar comportamentos que porventura não sejam 'condizentes' com as expectativas de gênero instituídas ; seja através da distribuição dos espaços e das tarefas a cada grupo; seja, ainda através do descaso para com situações que envolvam violência doméstica e/ou abuso sexual. Outro problema muito comum nas escolas é a discriminação quanto à orientação sexual, gerando, muitas vezes, comportamentos homofóbicos e misóginos não só os/as alunos/as, mas também entre o corpo docente.

Dessa maneira, é importante que o espaço institucional infantil, possibilite a discussão e problematização de temas que estejam diretamente ligados à sexualidade, para que contribua desconstruindo as subalternidades existentes em diferentes segmentos sociais, e conseqüentemente a discriminação que essas sofrem; a desconstrução de desigualdades históricas que permeiam os gêneros; o reconhecimento da corporeidade, do prazer, entre outros; e a observação e reconhecimento de possíveis abusos sexuais infantis, de maneira que seja promovida a prevenção de Pedofilia.



5 - Ação pedagógica de professores atuantes junto ao nível de ensino

No âmbito escolar as diferenças se manifestam e à medida que se instalam nos discursos e nas ações de educadores ou mesmo das crianças, em alguns momentos estão sob o viés do preconceito, e podem acarretar em diversos sofrimentos. Para tanto, é necessário que haja informação e problematização de questões acerca da sexualidade no âmbito escolar infantil, objetivando ressaltar um trabalho em que as ações pedagógicas de professores atuem a partir de posturas não estigmatizadas, centralizadas sob viés cisheteronormativo, pois, poderá excluir outras possibilidades de sexualidade, bem como, corroborar com espaços de desigualdade de gênero.

Desse modo, Neto e Silva (2006) declaram que as ações devem possuir não apenas aspecto informativo, mas também formativo, contribuindo não somente em mudanças no conhecimento, mas nas atitudes dos alunos.

Estes autores mencionam ainda que, os educadores são permeados por certa dificuldade em suas práticas, sendo que alguns buscam controlar ou cercear a sexualidade de educandos, principalmente na educação infantil, devido a concepção de ingenuidade, negação da sexualidade e pureza, perpetuando dessa maneira, mecanismos repetitivos e controladores. No entanto, Neto e Silva (2006, p.10) afirmam, “é nas idades mais precoces que mais facilmente são absorvidos valores, conceitos e preconceitos”, por isso, faz-se necessário a intensificação da educação sexual infantil no âmbito escolar.

Para tanto, podemos apontar a existência de instrumentos norteadores para educadores, que podem contribuir para ações pedagógicas pertinentes no que tange à temática da sexualidade no âmbito infantil, entre eles o Programa Saúde na Escola (instituído pelo Decreto Presidencial e Interministerial nº 6.286 de 2007), que reconhece o espaço escolar como ambiente de promoção de saúde, prevenção e educação para saúde (BRASIL, 2009).

Desse modo, a temática sexualidade infantil também é marcada como sendo fundamental para a promoção de saúde, visto que se torna uma base para o desenvolvimento da adolescência e vida adulta.



6 - Considerações finais

Identificou-se que para a compreensão da temática educação sexual infantil no âmbito escolar, fez-se necessário a investigação da educação infantil no Brasil, suas transformações históricas, implicações, avanços e desafios.

Percebeu-se que no decorrer da história, a educação de crianças era a priori exclusivamente de responsabilidade da família, e que devido transformações nas dinâmicas de trabalho, as instituições passaram a desenvolver uma participação na educação dessas crianças. No entanto, concomitante a educação infantil, questões sócio-econômicas perpassaram as instituições, o que conseqüentemente apontava desigualdades educacionais.

Com o desenvolvimento e sensibilização da sociedade sobre os direitos da criança, de todas as crianças, ocorreram mudanças no processo de regulamentação no âmbito da legislação, e assim as instituições figuraram-se enquanto espaços em que, de fato, as crianças pudessem se desenvolver enquanto cidadãos de direitos.

Percebeu-se que devido as instituições de ensino infantis serem espaços de desenvolvimento, não se omite que a temática sexualidade pudesse perpassar tais locais, visto que faz parte do desenvolvimento humano, no entanto, notou-se que mesmo durante o decorrer da história, a própria sexualidade também sofreu mudanças, e no que tange a sexualidade infantil foi e continuou atravessada por tabus, repressões, negações e afins.

Dessa forma, tais concepções frente à sexualidade infantil fez com que as instituições e o corpo docente que as compõem, atuassem sob influência de valores, dogmas, regras e códigos de conduta que nesses âmbitos ora eram reprimidos, ora carregavam preconceitos, estimulando assim, a desigualdade e possíveis discriminações às diversidades.

Notou-se que os espaços institucionais infantis continuavam a carregar a temática da sexualidade, e para que pudesse ser discutida de maneira que visasse o desenvolvimento, programas foram desenvolvidos e ainda atuam nas instituições, a partir da educação infantil nos currículos escolares.

Percebeu-se que os espaços institucionais infantis ainda são permeados por valores sociais repressores, reguladores e de negação da sexualidade desde a tenra idade, o que produz considerável influência nas relações infantis, ora permeadas por piadas, chacotas, opressões físicas e psicológicas, podendo reverberar no desenvolvimento atual e posterior das crianças, seja a partir das exigências rígidas de papéis de gênero, ou mesmo pelas questões ligadas às identidades de gênero ou orientação sexual, em torno da cisheteronormatividade.



Identificou-se, portanto, uma preocupação de educadores, que diante de tais questões, buscam mudanças nas ações educacionais, e para tanto, possuem respaldo de instrumentos norteadores, que permitam a desconstrução de tabus e preconceitos que permeiam as instituições infantis.

Concluiu-se, então que, a sexualidade infantil ainda é permeada por códigos de regulação, tabus e preconceitos, e que ainda há diferentes ações e posturas nas instituições infantis brasileiras por parte de educadores, sendo que alguns consideram pertinente a discussão da sexualidade infantil, enquanto outros a partir de valores, concepções e estruturas conservadoras, propagam mecanismos repetitivos de condutas pautados a partir da cisheteronormatividade.

Para tanto, outras pesquisas fazem-se necessárias para investigações e possíveis intervenções no que tange às práticas educacionais infantis, buscando o desenvolvimento e promoção de autonomia, respeito, dignidade, entre outros direitos que pautam, inclusive, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado

Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. Ministério da saúde. Secretaria de atenção à saúde. **Saúde na escola/Ministério da saúde, Secretaria de atenção à saúde**. Departamento de atenção básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2009 (Caderno de atenção básica; n.24)

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, p.87-128, jan/abr. 2006

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28 *Apud* MACHADO, Maria Cristina Gomes; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-posições**, v.18, n.2, p. 77-87, mai/ago, 2007

NETO, Jorge Megid; SILVA, Regina Célia Pinheiro da. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e educação**, v.12, n.2, p.185-197, 2006



FILHA, Constantina Xavier. Gênero e sexualidade na infância: circulação de ideias na internet. **Revista Ártemis**, v. 22, n. 1, p.85-100, jul/dez, 2016

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade do saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São

Paulo: Cortez,1995. *Apud* MACHADO, Maria Cristina Gomes; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009

KUSNETZOFF, Juan Carlos. **Introdução à psicopatologia psicanalítica**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982

LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

MACHADO, Maria Cristina Gomes; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009

QUINODOZ, Jean-Michel. **Ler Freud: guia de leitura da obra de S. Freud**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007



CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO COMPARADA: UMA REFLEXÃO SOBRE O MOVIMENTO DO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO SOBRE AS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

Homero Alberto Gomes da Silva, Bacharel em direito, licenciado em Letras Port-Inglês e Pedagogia, pós-graduado em Língua Inglesa e Tradução e Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior.

RESUMO

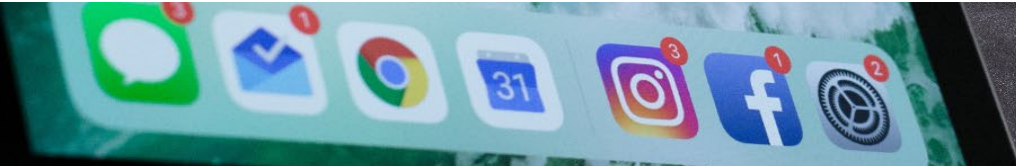
Este trabalho resulta de pesquisa em desenvolvimento no programa de Mestrado em Educação Profissional Tecnológica, (Instituto Federal de São Paulo - Sertãozinho), objetivando analisar as estratégias de internacionalização do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo. Assim, pretende-se fazer uma reflexão sobre as implicações dos movimentos da globalização na Educação Comparada Internacional. No texto, apresento e exploro, com base em pesquisas já realizadas, um conjunto de aspectos conceituais e outros elementos de contextualização da Educação Comparada Internacional com o propósito de entender como os novos movimentos da globalização influenciam este campo de estudo na educação, com base no discurso da educação global da Unesco e do Banco Mundial e OCDE que visam fortalecer os projetos da Agenda Estruturada para a Educação Global destas organizações. A metodologia utilizada é investigatória, descritivo-exploratória, com base em revisões bibliográficas que, exploram este tema de forma direta e indiretamente. Também conceituo e comparo a educação nacional com a de outros países, discuto sobre globalização, educação e internacionalização, visando esclarecer os movimentos de discurso global da educação para o desenvolvimento internacional, promovido pelas agências transnacionais de desenvolvimento.

Palavras-chave: educação comparada, desenvolvimento internacional, globalização, educação internacional.

1 - INTRODUÇÃO

Este texto é resultante de pesquisa realizada no mestrado em andamento no Instituto Federal (2018-2020) de São Paulo (IFSP), que tem por objetivo analisar as estratégias de internacionalização do IFSP a partir de 2011, período do lançamento do programa do Governo Federal “Ciências sem Fronteiras” até os dias atuais.

Como delimitação da pesquisa mais ampla, estrutura-se a presente pesquisa na qual se apresenta e discute um conjunto de definições do que vem a ser a Educação Comparada Internacional que são usadas e aplicadas por diferentes Estados-nações para delimitarem a formulação de políticas públicas voltadas principalmente a Educação.



Sabe-se que há na América Latina não há um número significativo de trabalhos direcionados a Educação Comparada Internacional, pois este campo de estudo da Educação é mais pesquisados nos países ricos, desenvolvidos e industrializados por estes estados terem tido experiências positivas com a educação de qualidade “Superior e Básica” para o fortalecimento, o desenvolvimento, as riquezas e domínios que estes países tem sobre outras nações.

Trata-se de uma pesquisa exploratório de base empírica histórica que tem como alusão e fontes principais outros artigos científicos, e projetos transnacionais desenvolvidos para o desenvolvimentos dos países do Sul (considerado os países pobres) pelas organizações transnacionais como UNESCO, Banco Mundial e OCDE.

Do ponto de vista bibliográfico o texto é ancorado em trabalhos de pesquisadores como que tratam do tema da Educação Comparada Internacional.: Cowen (2012), Kaloyiannaki e Kazamias (2012), Fraser (1964), entre outros.

2 - Educação nacional comparada com os modelos internacionais

“O adjetivo internacional que qualifica o substantivo educação surge como um qualificativo da palavra “comparada” ou justaposta a ela na adjetivação do vocábulo Educação” (COWEN, 2012, p.21). A expressão Educação Comparada foi citada pelos primórdios modernistas de educação ligados ao período pós-Iluminismo, no início e em meados do século XIX (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012). Ainda segundo Kaloyiannaki e Kazamias (2012), o trabalho sobre Educação Comparada de Marc-Antoine Jullien de Paris² é considerado o precursor deste campo educacional.

A Educação Comparada³ era um projeto ideológico formulado por pensadores de políticas públicas no início do século XIX, que desejavam uma educação mundial de qualidade para todos e utilizavam na prática um panorama comparado para idealizar uma nova tecnologia social: educação de massa e sistemas nacionais de educação como verdadeira base da educação social (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012).

² Nasceu em Paris em 1775, filho de pais com alto nível de formação na área de humanidades. Jullien era sociólogo científico positivista. Foi considerado o pai da Educação Comparada pela sua obra: *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation compare*.

³ Sumário analítico de informações sobre a condição da educação e da instrução pública em todos os países da Europa e dos Estados Unidos. (FRASER, , p. 37)



A Educação era uma necessidade sentida por todos de maneira geral e que deveria ser ministrada com alta qualidade em todos os sistemas de ensino do mundo. Antes de tudo, segundo Fraser (1964, p. 31) em sua primeira obra sobre educação comparada Jullien de Paris afirma que “educação comparada deveria centrar-se em fatos e observações passíveis de serem determinadas de maneira objetiva e coletadas de maneira sistemática”.

Com esta comparação, Jullian de Paris buscava identificar entre os países aqueles no qual a educação estava avançando, aqueles que estavam ficando para trás e aquelas que permaneciam inalterados. Ainda segundo Fraser (1964), verificava-se entre os países aqueles que tinham as áreas carentes e inadequadas; quais as causas dos defeitos internos e quais eram os obstáculos aos avanços em relação a religião, à ética e à área social. A proposta era identificar as melhorias educacionais em cada um dos países pesquisados que poderiam ser replicadas em outros países, respeitando as realidades e as conjunturas de cada nação.

Na literatura que trata do assunto, existe uma pequena distinção entre educação internacional e educação comparada, mas há também o reconhecimento de que os dois domínios epistêmicos estão relacionados entre si (FRASER; BRICKMAN, 1968).

Jones (1971, p. 22) reforça a ideia de similaridade entre os termos quando ele observa a alteração do nome da **Comparative Education Society**⁴ sediada nos Estados Unidos para **Comparative and International Education Society**⁵ na década de 1960. Vale salientar, que de acordo com Vestal (1994), quando a expressão é utilizada por profissional da área da educação comparada e internacional deve abranger os seguintes contextos:

em geral, refere-se aos seguintes interesses e atividades: (a) estudo da educação de outras pessoas em outros países; (b) intercâmbios internacionais e estudos no exterior; (c) apoio técnico ao desenvolvimento da educação em outros países; (d) cooperação internacional no desenvolvimento da educação por meio de organizações internacionais; (e) estudos comparativos e transculturais em diversos temas e disciplinas na internacionalização do currículo; e (f) educação intercultural. (VESTAL, 1994, p.14).

Desta forma, ao analisar a Educação Comparada e a Educação Internacional analisadas sob essas perspectivas, pode-se justificar suas relações semânticas e fazer referência a Jullien de Paris também como o precursor da Educação Internacional (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012).

Assim, o internacionalismo de Jullien de Paris na educação e, de maneira mais ampla, na cultura, no conhecimento e na civilização refletia-se em outras atividades e estudos

⁴ Sociedade de Educação Comparada.

⁵ Sociedade de Educação Comparada e Internacional.



teóricos (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012). Em uma carta escrita em 1810 pelo presidente americano Thomas Jefferson agradece a Jullien de Paris sua “dedicação a educação comparadainternacional”:

Jullien viajava extensivamente, participando de congressos internacionais, dedicando seu tempo a sociedades de eruditos, e correspondendo-se com estadistas e educadores cujo o cosmopolitismo buscava livrar-se das fronteiras do nacionalismo que se consolidava na Europa. (FRASER, 1964, p.12).

3 - Educação para o desenvolvimento internacional

Nas últimas duas décadas a Educação tem passado por uma transformação, principalmente, pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) que tem determinado esta ‘Era’ como “Economia e Sociedade do Conhecimento” (OCDE, 2005). A convergência do Espaço Europeu de Educação Superior⁶ (EEES, 2010) confirma este discurso (PEREIRA, 2011), como efeito do Processo de Bolonha⁷ (1999) (DIAS SOBRINHO, 2005).

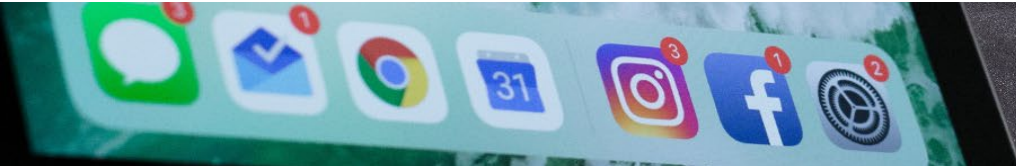
Nessa perspectiva, busca-se compreender a formação da frase “Educação Internacional como sinônimo de desenvolvimento”, e para isso é necessário compreender os conceitos dos vocabulários “educação, internacional e desenvolvimento” uma vez que criam, recriam, representam e argumentam tensões subjacentes referentes ao poder e autoridade entre os países do Norte e Sul, (KENDALL, 2012).

Neste primeiro momento, busca-se entender a palavra “desenvolvimento” como efeito da Educação Internacional, os pesquisadores Grillo e Stirrar (1997) assinalam que esse termo destaca diversas problemáticas, pois de modo geral, entende-se os esforços de benevolência de países ricos do Norte para ajudar os países mais pobres do Sul a desenvolverem-se através da educação internacional. Porém, como lado positivo, o termo desenvolvimento, segundo Rist (1997) desenvolve um poder no imaginário que seduz a todos. O autor define:

[A] força do discurso sobre desenvolvimento vem do seu poder de seduzir, em todos os sentidos da palavra[...]. Como resistir à ideia de que há uma maneira de eliminar a pobreza que tanto aflige? Como ousar pensar, ao mesmo tempo, que a cura pode piorar o mal que se quer combater? [...] Como podemos explicar todo o fenômeno que mobiliza não apenas a esperança de milhões, como também consideráveis recursos financeiros e, ao mesmo tempo, como pode o horizonte parecer recuar quando pensamos estar chegando perto dele? (RIST, 1997, p.1)

⁶*The Europa Higher Education Area* (EHEA), termo em inglês do Espaço Europeu de Educação Superior.

⁷**Processo de Bolonha** é o nome que recebe o **processo** iniciado a partir da Declaração de **Bolonha**, acordo que em 1999 assinaram os ministros da Educação de diversos países da Europa (tanto da União Europeia como de outros países como Rússia ou Turquia), na cidade e universidade italiana de **Bolonha**. (BOLONHA, 1999, p.1).



A partir da publicação da obra dos autores Fargerlind e Saha (1989), que o conceito de desenvolvimento passou a ser utilizado para indicar um conjunto de atividades, ideias e relações denominadas de desenvolvimento internacional, embora, o termo educação para o desenvolvimento internacional venha do período iluminista.

O termo educação tem relação com os modelos de crescimento, modernidade e desenvolvimento econômico. Apesar de se comparado com a palavra desenvolvimento que causa tantas contradições e críticas no campo de estudos, o conceito de educação que é usado na área de educação para o desenvolvimento internacional é mais sólido e é usada de forma hegemônica pelos estudiosos com o sentido de desenvolvimento no estilo ocidental, principalmente, agora no século XXI (KENDALL, 2012).

Para Ramirez e Boli (1987), a concepção preponderante do conceito de educação para o desenvolvimento tem suas origens no sistema educacional de massa da Prússia⁸, que foi adotado por toda Europa e pelos Estados Unidos durante o século XIX e XX. Kendall (2012) esclarece que o tipo de educação formal usado na Prússia veio a ser a ferramenta para o desenvolvimento internacional após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990.

O modelo de educação para o desenvolvimento internacional postula que a educação em massa patrocinada pelo poder público é (1) crucial para a criação de um Estado-nação moderno; (2) crucial para o desenvolvimento de trabalhadores família modernos; (3) crucial para o crescimento econômico moderno de um país e para sua aceitação internacional, (KENDALL, 2012, p. 511).

Em conformidade com os termos desenvolvimento e educação, o conceito da palavra internacional passou por processos de plasticidade⁹, e em diferentes épocas assumiu distintas concepções semânticas, sobretudo no espaço da educação para o desenvolvimento internacional. O termo internacional, tradicionalmente, designa relações e assuntos internacionais entre países, (KENDALL, 2012). Porém, no final da década de 1980, o sentido da palavra internacional teve um acréscimo com os financiamentos de organizações não governamentais (ONGs) que passaram a atuar internacionalmente com vários Estados e outras ONGs em diversos países, deixando o termo internacional de ser usado apenas entre as relações de Estados. Outrossim, enfatiza Kendall (2012) a extensão e plasticidade que a

⁸Historicamente foi uma poderosa nação europeia do século XIX. Teve grande influência na história da Alemanha e da Europa. A região da **Prússia** ocupava uma vasta região europeia, que hoje conhecemos por: Dinamarca, Alemanha, Bélgica, Polônia, República Checa, Lituânia e Rússia. (DICIONARIO FORMAL, 2020).

⁹ Palavras plásticas, conforme (POERKSEN, 1985) são aquelas que de início tinham um significado distinto na linguagem comum, sendo em seguida difundidas tendo suas definições maleáveis segundo a época e o contexto situacional.



palavra internacional vem alcançar conforme o meio das relações entre os Estados vêm se transformando no processo de globalização, em suas palavras o autor explica:

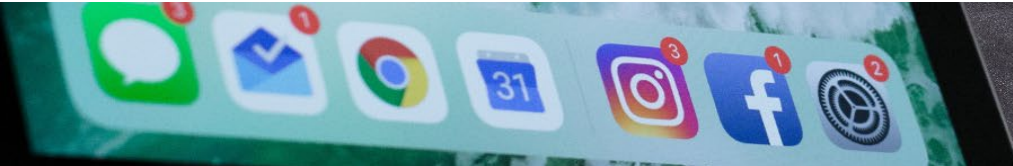
À medida que se alteram as relações econômicas, políticas e sociais globais, mudou também a utilidade de interpretar o mundo como um todo constituído de Estados soberanos. De organizações econômicas regionais a intensas divisões internas, de ONGs a comunidades transnacionais, de grupos rebeldes que controlam vastas áreas de terra a investidores transnacionais que podem fazer as economias nacionais entrar em colapso em poucos dias, do HIV às mudanças climáticas globais, e os grupos e forças que governam as ações diárias dos indivíduos na determinação de suas oportunidades de mobilidades, sobrevivências e prosperidade. (KENDALL, 2012, p.512).

Neste contexto, observa-se que o campo da educação para o desenvolvimento internacional não respondeu de maneira significativa a essas mudanças de nível global. Isto implica, que as grandes diferenças entre os países e paradigmas internacionais de soberania de Estado dificultam as estratégias e esforços para o desenvolvimento devido as grandes desigualdades globais, regionais, locais e culturais. Ou seja, muitas das dificuldades de desenvolvimento do Estado não podem ser resolvidas devido os problemas nacionais versus problemas transnacionais (FERGUSON, 2006).

Nas décadas de 1950 e 1960 havia uma crença que o desenvolvimento econômico poderia ser numa progressão linear como afirmavam os atores do desenvolvimento internacional, tudo isso baseado em um modelo racional extraído das ideias do iluminismo e fundamentados teoricamente em clássicos da economia como Adam Smith. Acreditava-se que todos os países poderiam alcançar o desenvolvimento internacional se seguissem os caminhos já trilhados pelos países ocidentais – modernização por meio de industrialização, urbanização, controle populacional e uma educação internacional comparada (KENDALL, 2012, p.513).

Observa-se neste contexto, que educação exercia um papel importante nos modelos para o desenvolvimento dos países, pois esta era a responsável para educação de massa, com o principal objetivo de aumentar a produção individual. Foi uma época na qual a Educação Global teve seus maiores investimentos entre 6% a 7% de todo o financiamento mundial para o desenvolvimento internacional. Alguns países, buscavam investir em educação primária, outros em educação secundária e superior. Eram necessários profissionais qualificados para a modernização e desenvolvimento do Estado-nação: economistas, médicos, professores, administradores para os setores públicos e privados, e para o aumento da produção agrícola era necessários profissionais qualificados em vários seguimentos, como destaca Buchert (1995, p. 89):

nas décadas de 1950 e 1960, essa ênfase resultou um enfoque significativo para a educação para o desenvolvimento internacional no ensino secundário, e



especialmente no ensino superior, que os profissionais necessários para o desenvolvimento e modernização precisavam ser formados e preparados para mercado de trabalho moderno. Organizações bilaterais como a **German Agency for Technical Cooperation**¹⁰ (GTZ) e a **United States Agency for International Development**¹¹ (USAID), agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e fundações como a Rockefeller¹² e a Carnegie¹³ desempenharam papéis importantes inicialmente, ao enviar pessoas de países pobres que haviam conquistado recentemente sua independência das ex-colônias para receber capacitação na Europa e Estados Unidos, e mais tarde, ao construir instituições educacionais de ensino secundário e superior nesses países pobres e de independência recente. (BUCHERT, 1995, p. 89)

Entretanto, no final dos anos 60 e início dos anos 70 muitos críticos já apontavam o fracasso dos programas de educação para o desenvolvimento internacional com o propósito de alcançar o desenvolvimento econômico, Altbach (1971) afirma que os críticos questionavam a natureza das relações entre os chamados doadores da educação e dinheiro e os recebedores do dinheiro e educação para o desenvolvimento.

Os críticos baseavam-se nas teorias marxistas e de dependência para postular que uma das razões do fracasso da educação promulgada pelos especialistas em educação para o desenvolvimento internacional não ser uma caixa preta funcionalista, e sim, um sistema projetado para reproduzir desigualdades de classes e outras. (CARNOY, 1977, p. 90).

Ainda segundo Kendall (2012, p.515), nas décadas subsequentes, a educação internacional para o desenvolvimento teve um papel importante, talvez com menos intensidade como na década de 1960, mas não deixou de ter sua participação nas políticas internacionais de Estados e nas organizações transnacionais.

Kendall, (2012), faz uma análise comparativa entre os investimentos realizados por alguns Estados-nações na educação internacional para o desenvolvimento, ele afirma que:

Na década de 1970, por não se haver atingido os objetivos dos investimentos na educação internacional para o desenvolvimento como se esperava na década de 1960, houve uma contra partida dos países recebedores dos financiamentos da educação internacional para o desenvolvimento, reivindicando um investimento em outras necessidades básicas e mais urgentes para as populações mais pobres num contexto global e nacional, e não por aquilo que estava beneficiando mais a elite local e internacional. (KENDALL, 2012, p. 515-516).

Surgiram novas relações entre os países ricos e pobres, agora com a teoria da dependência entre eles proporcionando uma nova estrutura para entender a razão do fracasso dos empréstimos de subvenções para o desenvolvimento pela educação internacional na década anterior (CARNOY, 1977; ALTBACH; KELLY 1978; LEWIN; LITTLE, 1984; LITTLE, 2000).

¹⁰ Agência Alemã para Cooperação Técnica.

¹¹ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

¹² John Davison Rockefeller foi um investidor e empresário norte-americano.

¹³ Andrew Carnegie foi um empresário e filantropo estadunidense nascido na Escócia. Fundador da Universidade Carnegie Mellon.



Nos anos 70, no campo educacional propriamente dito, surgiram importantes discussões sobre a melhoria do sistema educacional formal nos países pobres e em desenvolvimento, agora, dando-se uma ênfase maior a educação infantil como necessidade básica, e uma crítica a educação de adultos e a educação informal como meio alternativo de superação a educação formal (SHEFFIELD,1972).

Devido à crise do petróleo (1979-1980) que ocasionou uma desestabilização nas economias desenvolvidas, surgiram as cobranças dos empréstimos e doações internacionais que as nações ricas haviam feito aos países em desenvolvimento e pobres, e conseqüentemente, houve uma diminuição de novos recursos para empréstimo aos países do Sul. Neste cenário, as nações periféricas (países em desenvolvimento e pobres) que eram os recebedores das ajudas internacionais para o desenvolvimento e investimentos em suas políticas públicas, efetivamente, deixaram de receber novos empréstimos dos países do Norte. Assim sendo, os países pobres e em desenvolvimento que sofriam com a escassez de divisas internas e externas não cumpriram com as suas obrigações e deixavam de pagar os empréstimos feitos aos países ricos, criando assim, uma animosidade e maior diferença entre eles. (FRIEDEN, 1992).

Além dos problemas causados nos países do Sul pela crise do petróleo mundial, Kendall (2012) discorre que:

Do mesmo modo, na década de 1980 a educação internacional para o desenvolvimento continua a sofrer transformações pelas ações provocadas pelas agências multilaterais e transnacionais. Nesse período, o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) promulgam o que eles chamam de Políticas ou Programas de Ajuste Estrutural (PAEs) com o propósito de reestruturar a política macroeconômica dos países pobres e em desenvolvimento. (KENDALL, 2012, p. 516).

Neste contexto, afirma Kendall (2012), os países do Norte (ricos e industrializados) definiram as regras do financiamento disponível e deram uma nova conceituação no papel da educação internacional para o desenvolvimento. O autor aduz que:

Na sequência, foram criadas condições para que os Estados em crise pudessem participar do Programa de Ajuste Estrutural, e entre essas exigências estavam: a diminuição do Estado; o controle de flutuação da moeda; a suspensão de subsídios agrícolas e alimentares; a privatização de recursos naturais e a eliminação das barreiras comerciais. (KENDALL, 2012, p. 17)

Pesquisadores como Carnoy (1995), Arnove et al., (1996) e Torres (2002), corroboram que o PAE se guiava pelos fundamentos neoliberais, cada vez mais presente nos Estados Unidos e Europa, segundo os quais o mercado era sempre mais eficiente do que o Estado.

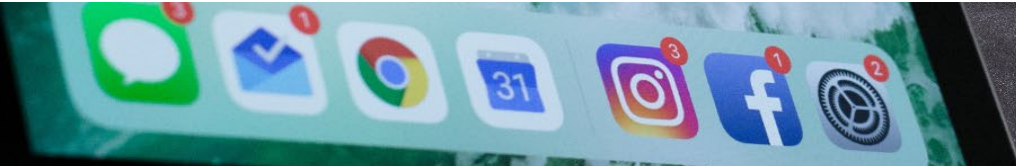


Para Fuller e Habte (1992), nesse período a Educação para o desenvolvimento internacional recebeu uma grande perda em seus investimentos, e passou a ser vista e tratada como responsabilidade periférica do governo, sendo taxada de ineficiente e improdutiva quando ofertada pelo Estado.

Consequentemente, discorrem (TAN et al., 1984) “houve uma queda no investimento educacional, e em outros serviços sociais como a saúde e segurança e estes passaram a ser alvos de desejo de privatizações por parte dos governos locais”, que na maioria das vezes, usavam o dinheiro das privatizações para efetuarem os pagamentos das dívidas de outrora contraídas junto aos países ricos e desenvolvidos do Norte como afirma (COLCLOUGH, 1991)

Simultaneamente, nesse período, Fuller e Habter (1992) afirmam que “o discurso dominante para educação internacional se concentrou na necessidade dos países aumentarem a eficiência dos sistemas educacionais” para que os governos pudessem colher mais benefícios com menos recursos. Ainda segundo Tan et al. (1984), o Banco Mundial liderou uma campanha do compartilhamento dos custos da educação entre os indivíduos e familiares em todos os níveis educacionais, inclusive o primário, e que a causa da evasão e repetência era a ineficácia do sistema. Devido a ineficiência dos Estados-nações dos países do Sul em não cumprirem as metas de políticas governamentais para uma educação pública de qualidade para com os seus cidadãos, Colclough (1991) afirma que a situação ficou apropriada para o setor privado que no momento fornecia uma educação particular de qualidade para os alunos nesses países, visto que, o setor privado era mais eficiente e organizado que o público.

Mediante o exposto, as abordagens educacionais defendidas pelos programas de Política do Ajuste Estrutural sofrem críticas bastantes significativas, principalmente, pelos cortes nos investimentos que deveriam ser destinados aos serviços do Estado que favoreceriam os mais necessitados, e críticas ao fortalecimento do neoliberalismo que fortificava cada vez mais as relações Estado – mercado – sociedade afirmam (BENERIA; SEN, 1981). Nesta luta, surgiram novos argumentos em favor da Educação de base, por parte dos progressistas em concordância com os economistas que exigiam melhores retornos do investimento em educação primária nos países pobres e em desenvolvimento (PSACHAROPOULOS, 1987).



Muitas foram as tentativas no século XX para estabelecer uma agenda estruturada para a Educação Global promovida pelas agências de desenvolvimento internacional, Lockheed e Verspooor (1991) enfatizam que:

Em 1990, aconteceu a primeira Conferência Mundial sobre Educação para Todos na cidade de Jomtien na Tailândia. Durante essa conferência o discurso da educação para o desenvolvimento internacional tem uma nova fase. Temas como economia e direitos humanos foram os mais debatidos durante este evento, e pela primeira vez as Organizações não Governamentais (ONGs) são vistas pelas agências transnacionais como parceiras importantes no processo de desenvolvimento internacional. (LOCKHEED; VERSPOOR, 1991, p. 44)

Nesse momento, afirmam Lockheed e Verspooor (1991), a Educação Básica, sobretudo, a primária é vista como um dos direitos humanos fundamentais e que deveria ser oferecida e mantida pelo Estado gratuitamente para todas as crianças e com qualidade e excelência. Eles dizem:

a conferência concentrou-se na educação básica como direito humano fundamental, e no Estado como o grande responsável por seu provimento. Concentrou-se em modelos economicistas de utilidade e efeitos educacionais que defendiam a ideia de que a educação primária, especialmente para meninas, era um dos melhores investimentos que um Estado poderia fazer em termos de crescimento econômico. (LOCKHEED; VERSPOOR, 1991, p. 45)

Nessa conferência foi reconhecido o fracasso e a ineficiência causadas pelo PAEs nos países signatários, em parte, pela corrupção e incapacidade dos países doadores e receptores (THERKIDSEN, 2001). Logo depois, os programas de Políticas de Ajustamento Estrutural receberam uma versão mais humanizada, tendo um ajuste estrutural com uma face humana (KENDALL, 2012).

Nessa nova visão, houve um complicado processo de refinanciamento e apoio aos serviços sociais que há pouco tempo o Banco Mundial e o FMI haviam ajudado a destruir. A educação primária nessa década foi o que mais investimento recebeu em detrimento a outros serviços sociais. Com isso, houve um foco intenso da educação para o desenvolvimento internacional no acesso à educação primária, segundo alguns pesquisadores, em detrimento da qualidade educacional (KENDAL, 2012, p. 518).

Nessa década a questão do gênero na educação para o desenvolvimento internacional foi muito discutido, pois como afirma Hill e King (1995), a taxa global de desigualdade de matrículas entre os gêneros era muito alta em certas regiões do mundo, e o investimento em educação para as meninas deveria ser vista como um retorno seguro para o desenvolvimento do país. Agências como a USAID (1992, p. 6) em Malawi financiou programas voltados exclusivamente para o gênero feminino criando escolas, capacitando professores e governos sobre o tema, e desenvolvendo um currículo especial para o gênero feminino.



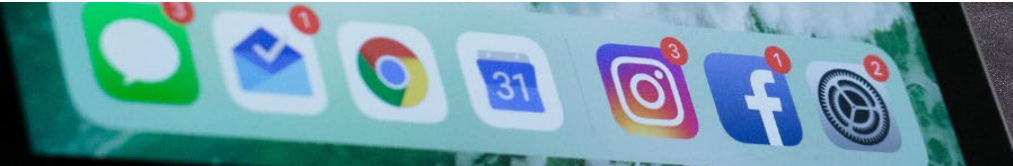
Já no começo do século XXI, vive-se um novo renascimento na educação para o desenvolvimento internacional. Como indica Kendall (2007), esse renascimento resultou em um aumento dos gastos internacionais para o desenvolvimento destinados à área da educação, retornando aos níveis registrados no apogeu das décadas de 1950 e 1960. Dessa foram, após a Conferência de Jomtien, países pobres e em desenvolvimento a exemplo de Malawi, Uganda e Quênia implantaram sistemas gratuitos de educação primária, tais como preconizados nos programas Educação Para Todos das Nações Unidas e passaram a gastar 25% de seu orçamento total (KENDALL, 2007).

Antes de mais nada, o Banco Mundial e o FMI reconhecerem os fracassos dos projetos aplicados em décadas anteriores, principalmente o PAEs, por isso revolveram investir na educação mundial do começo deste século de forma diferenciada, com mais cuidado e melhor seleção dos seus parceiros internacionais, sejam estes Estados ou ONGs. Segundo pesquisadores como Ferguson, (1999) e Arrighi (2002), as vantagens e desenvolvimentos esperados pelo neoliberalismo não resultaram o que era desejado para vários países pobres no mundo, pelo contrário, houve um aumento da pobreza de alguns países da África e América Latina. Houve então, uma chamada internacional pelos países europeus do Norte, que antes acreditavam no poder de transformação dos PAEs, para que países pobres e em desenvolvimento assumissem a responsabilidade por serviços básicos, principalmente a educação, mas com a participação indireta dos países do Norte através de suas agências transnacionais.

Para Vavrus (2003) esse aumento no volume dos financiamentos reflete o aumento da crença na educação formal e da demanda por serviços. Neste contexto, a Educação Formal mais uma vez é vista como uma panaceia de desenvolvimento para todos os povos e nações.

Ainda, no que tange os investimentos em educação, Kendall (2007) alega que vários países aumentaram os investimentos em educação de suas crianças em parte porque perceberam que a educação oferece às crianças melhor perspectiva de mobilidade em um ambiente globalizado.

Espera-se que a educação formal traga resultado em todos os aspectos: crescimento econômico, prevenções de novas infecções do HIV, formação de família menos numerosas e mais saudáveis, e socialização de cidadãos de orientação democrática. [...] No entanto, a educação emergiu como o serviço social no qual o Estado tem de desempenhar um papel de caráter público, viável, apoiado internacionalmente. Em parte, essa condição se deve à história do provimento público da educação nos Estados Unidos e Europa, aos modelos históricos da educação com (re) produtora de cidadãos Estado-Nação, e a contínua conceituação da educação básica como desenvolvimento direto do capital humano. (KENDALL, 2012, p.520).



Neste século, com os programas e ações de organizações bilaterais e multilaterais, tem intensificado a educação internacional para o desenvolvimento global como nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio¹⁴ o propósito de redução da pobreza, dando uma maior ênfase na educação primária para todos, e um apelo às oportunidades de gênero na educação formal visando sempre o desenvolvimento pela educação internacional (MUNDY, 2006).

Finalmente, depois de um difícil aprendizado por parte dos Estados-nações em um investimento para o desenvolvimento internacional, e em seguida, outra fase complicada e difícil vivida pelos Estados, mesmo depois, destes fazerem parcerias com organismos internacionais tais como: OCDE, ONU, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e Fundações em ofertarem uma educação internacional para o desenvolvimento das nações, eles resolvem criar um consórcio global para a Educação como uma ferramenta de desenvolvimento internacional, acrescenta Crossley (2000, p 45) que:

o interesse pela globalização, e em particular pelo papel da educação na criação e na distribuição de informações, oportunidades, competitividade do Estado e do trabalhador e características individuais, tais como flexibilidade, levou a um renascimento na educação para o desenvolvimento internacional. (CROSSLEY, 2000, p. 45)

4 - Globalização e Educação

É de responsabilidade do Estado-nação a criação de políticas públicas sociais para o bem estar de sua população. Segundo Olmos e Torres (2012, p. 97), “pode-se dizer que o século XX foi o centenário da Educação Formal, pois houve uma grande expansão e oportunidades de investimentos por parte do Estado-nação nas políticas públicas, principalmente na educação”.

Dentro das ações sociais promovidas pelo Estado a Educação Formal tem um peso significativo, pois esta é um Direito Universal e Fundamental garantido pelas Nações Unidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no art. 26, e todos os países signatários da ONU devem cumprir este Direito, e este mesmo direito foi ratificado e promulgado na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem na cidade de Bogotá Colômbia Resolução XXX em abril de 1948, na Declaração Universal dos Direitos da Criança de novembro de 1959, no Pacto Internacional de Direitos econômicos, sociais e culturais de dezembro de 1966 e ratificado no Brasil em 24 de janeiro de 1992, na Convenção Americana

¹⁴Em setembro do ano 2000, líderes de 189 países se encontraram na sede das Nações Unidas em Nova York e aprovaram a Declaração do Milênio, um compromisso para trabalharem juntos na construção de um mundo mais seguro, mais próspero e mais justo. (NAÇÕES UNIDAS, 2020, p. 1)



sobre os Direitos Humanos no Pacto de San José – Costa Rica em 1969 e também confirmado no Brasil em setembro de 1992, na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente em 1990, (ONU, 1948, 1959, 1966, 1969, BRASIL 1990, 1992).

No Brasil, em especial, este direito foi homologado na Constituição Federal Brasileira de 1988 (CFB), e no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de julho de 1990 (ECA) e finalmente em dezembro de 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, (BRASIL, 1988, 1990, 1996)

Seguramente, um direito de âmbito internacional como este tem e deve ser garantido ao povo pelo Estado-nação como um direito do bem estar social, promovido e acessível gratuitamente a toda sociedade pelos país signatário das Nações Unidas, (ONU, 1948).

Neste contexto, observa-se uma relação intrínseca entre o Estado e a promoção da Educação Formal, aquele como mentor e provedor desta, a qual deve ser oferecida em todos os níveis e a todas as classes sociais, assim, observa-se uma relação harmônica entre Estado-nação e a Educação, afirma Olmos e Torres (2012).

Entretanto, na entrada deste milênio esta harmoniosa combinação entre Estado-nação e Educação Formal começa a sofrer intervenções e serem conflituosas à medida que a globalização influencia a liberdade e a soberania dos países como afirmam Olmos e Torres (2012). Estes pesquisadores enfatizam a interferência do processo globalização na Educação Formal provida pelo Estado:

Nos tempos modernos, a educação tem sido situada no Estado-nação. Foi moldada pelas demandas no interior do Estado para preparar mão de obra para a participação na economia e preparar os cidadãos para participar de uma sociedade politicamente organizada, essa aparente harmonia entre o Estado-nação e a Educação Formal passa a ser problemática à medida que os processos de globalização impõem limites à autonomia do Estado e à soberania nacional, afetando a Educação Formal de diferentes maneiras. (OLMOS; TORRES, 2012, p. 97).

A globalização tenta definir o mundo como um agrupamento comunitário singular, acredita-se que o seu sistema institucional e cultural é permeado pelas diferentes características estruturais de todos os países (OLMOS; TORRES, 2012). Estes autores elencam algumas características comuns que se acredita existir a aldeia global idealizada pela globalização. Para eles existem elementos essenciais dessa cultura global compartilhada. Olmos e Torres definem quatro características como as que se seguem:

[...] (1) objetivos nacionais comum de desenvolvimento econômico; (2) a visão de uma coletividade de cidadãos educados como um recurso valioso, a partir de todas as perspectivas políticas; (3) a crença de que os indivíduos e países não são estáticos, e sim, suscetíveis de aprimoramento; e (4) que, no contexto de uma economia mundial capitalista, desenvolvimento significa êxito na concorrência



econômica. Por isso, situam-se as causas dessa expansão universal da educação em características do sistema mundial contemporâneo que afetam todas as nações simultaneamente de maneira similar. (OLMOS; TORRES, 2012, p. 97)

Historicamente o Estado-nação é centro da política e da educação formal, entretanto, com o desenvolvimento dos processos de globalização houve um aumento na discussão da participação de políticas estatais de emancipação da educação. Held (1991, p.76) discorre que a globalização foi definida como “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam modalidades distantes de tal modo que acontecimentos locais são configurados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa”. Held (1991, p. 81) ainda em sua definição de globalização sugere outros eventos que vem a conceituar esse fenômeno hegemônico:

entre outras coisas, a globalização é o produto da emergência da economia global, da expansão dos vínculos transnacionais entre unidades econômicas que criam novas formas de tomada de decisão coletiva, do desenvolvimento e quase supranacionais, da intensificação de comunicações transnacionais e da criação de novas organizações regionais militares. O processo de globalização é visto como algo que torna as fronteiras nacionais menos distintas, altera solidariedades internas entre Estados-nação e afeta profundamente as identidades de grupos nacionais e de interesses. (HELD,1991, p. 89)

Assim sendo, o Estado-nação como elemento de interesse do processo de globalização é visto como instrumento de comandos e ações de estratégias internacionais no seu interior que irá viabilizar este fenômeno global de uma Agenda Estruturada Globalmente para a Educação (CASTRO, 2012).

Destarte, quando se pensa na educação e globalização deve-se focar e analisar a teoria do Estado-nação que viabiliza sua participação forte ou fraca neste processo osmótico entre educação e globalização. Segundo Olmos e Torres (2012), as teorias que o Estado-nação tem sobre o papel da educação para o desenvolvimento nacional é que vai definir as ações do Estado ao processo de educação e globalização, pois a educação está intrinsecamente ligada ao governo, economia e a construção da cidadania.

Além disso, estes autores ainda afirmam que as políticas de educação que são adotadas nos países pobres ou desenvolvimento que foram colonizados têm muito a ver com a importância cultural que os colonizadores deram a suas colônias, isto reflete até os dias de hoje na promoção de políticas públicas em geral que são adotadas por estas ex-colônias. Ou seja, não se pode pensar em educação e globalização sem que o Estado-nação esteja presente neste processo, pois a ações educacionais são certificadas, organizadas, comandadas e patrocinadas pelo Estado (OLMOS; TORRES 2012).



É neste contexto global que o Estado-nação tem que repensar a educação no seu interior para um contexto mundial, pois hoje é muito forte a relação Estado, Educação e Poder afirma Olmos e Torres (2012). Deste modo, o Estado que não insere a sua educação num contexto de globalização é considerado um Estado fraco e com pouca influência mundial segundos estes pesquisadores.

Em vista disso, para entender a relação entre educação e globalização é de fundamental importância saber sobre a teoria que o Estado tem de si e de suas políticas públicas como afirma Olmos e Torres (2012, p.103):

Em um nível mais concreto e prático do que abstrato, as teorias do Estado adotadas pelas coalizões governamentais e pelas burocracias educacionais influenciarão não apenas a pesquisa em educação, mas também o planejamento e a operação dos sistemas educacionais. [...] Consequentemente, as teorias do Estado definem a natureza, o propósito e o papel da pesquisa, das políticas e das práticas educacionais dadas pelo Estado. (OLMOS e TORRES, 2012, p. 103).

Nesta perspectiva, observa-se o enfraquecimento do Estado-nação quando este não tem um teoria forte na afirmação de suas políticas públicas, e principalmente, entre elas, um teoria que fortalecer a educação como instrumento de desenvolvimento social e nacional, e, principalmente, quando este Estado não tem uma teoria que proteja e fortalece suas fronteiras do processo de globalização, (OLMOS e TORRES, 2012, p. 104).

Antes a ideia de Estado que deveria manter a fidelidade, a integridade e a proteção soberana a sua nação, hoje é desafiada e fragilizada pelo fenômeno da globalização (OLMOS; TORRES, 2012), especialmente serviços como a educação e a cultural em geral, já que vivemos numa sociedade e economia do conhecimento global determina pelas leis de mercado dos países do Norte, e não mais pela soberania dos Estados-nações, e sobretudo, essas influências transformam e afetam os Estados classificados como Estados do Sul.

Como propósito de confirma as fragilidades dos Estados frente a globalização Olmos e Torres (2012) ressalta uma lista de situações que comprovam esta iminente situação vivida pelos Estados-nações, em suas palavras eles destacam:

As fronteiras internacionais do Estado tornaram-se permeáveis devido a maior globalização da produção, do comércio, das finanças e da cultura, com decorrente perda de controle de todos os Estados sobre seu próprio destino. A soberania dos Estados foi ainda mais comprometida com a mudança de padrões de federações e alianças políticas regionais. (OLMOS; TORRES, 2012, p. 105).

Contudo, apesar de toda esse intervenção da globalização nas políticas públicas do Estado-nação ainda são poucas as pesquisas empíricas e teorias que apresentam as implicações dessa internacionalização e globalização sobre: as políticas públicas educacionais, os livros e o currículo escolar, entretanto, pesquisas realizados por Popkewitz e



Pereyra (1993, p. 87), constataram que organizações internacionais como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) e a Comunidade Europeia, “estão desempenhando um papel crucial na promoção de mudanças na legislação que regulamenta a formação de professores para uma formação global”.

Para Samoff (1993 apud OLMOS; TORRES, 2012, p.105), o Banco Mundial é um dos maiores articuladores financeiros da transnacionalização do conhecimento e da expertise, ele financia milhares de pesquisa em todo o mundo sobre a educação criando e influenciando os Estados-nações a tomarem parte no discurso internacional e global da educação estruturada universal.

o mundo é visto como tendo um papel central na rede de poder e de tomada de decisões em todo o universo da educação, influenciando de maneira singulares a pesquisa e a tomada de decisões nos países pobres e em desenvolvimento e também influenciando o discurso internacional na educação por diferentes meios. O Banco Mundial, baseia-se principalmente em uma economia neoclássica da educação – a teoria do capital humano – e uma teoria da empresa aplicada à educação. (SAMOFF, 1993 apud OLMOS; TORRES, 2012, p. 106)

Em conformidade com o exposto, observa-se que as medidas tomadas pelo Banco Mundial para uma educação de governança global atingiriam predominantemente os países em desenvolvimento e pobres principalmente pelas influências de uma economia global emergente em detrimento da antiga economia industrial.

Observa-se que nesse modernidade houve um avanço em transportes e tecnologias de comunicações, e o alto crescimento dos setores de serviços e produção que tornaram-se fragmentados ao redor do mundo, e na educação como formadora de capital humano houve uma ruptura da forma da educação pública da velha ordem capitalista da era industrial com essa nova ordem da economia global.

Para Olmos e Torres (2012) esta ruptura está nítida no conceito da nova economia global que vê os objetivos da educação pública de massa voltada para o desenvolvimento. Eles descrevem que:

a nova economia global é mais fluida e flexível, com linhas múltiplas de poder e de tomada de decisões, portanto, enquanto o sistema educação pública da velha ordem capitalista orientava-se para a produção de uma força de trabalho disciplinada e confiável, a nova economia global aparentemente redefiniu os objetivos da educação pública em desenvolvimento local, nacional e internacional. (OLMOS; TORRES, 2012, p. 108).

Ou seja, essa nova economia política da educação global exerce influência de forma direta e indireta sobre o Estado-nação nas novas tomadas de decisões em sua maneira de fazer



políticas públicas, sobretudo, em relação a educação de massa, principalmente nos países classificados como pobres e em desenvolvimento.

Destarte, cria-se uma perspectiva de maior igualdade para todos num contexto de divisão internacional do trabalho, visto que, a educação tanto na América Latina, África e Ásia é aprimorada para acompanhar as mudanças globais econômicas, políticas e sociais promovidas por essa nova ordem econômica global da educação para o desenvolvimento (OLMOS; TORRES, 2012).

A educação em massa é vista como intensificadora da concorrência entre principais potências mundiais industrializadas e que, conseqüentemente, se não adotadas medidas nos países pobres e em desenvolvimento para uma educação que acompanhe essa nova economia global da educação para o desenvolvimento aumentaria e muito as desigualdades entre os países do Norte e Sul, Sul e Sul, e sobretudo, enfraqueceria a nova ordem de acumulação de capital pelo países centrais detentores do capitalismo global comentam Olmos e Torres (2012).

No entanto, trabalhos de Boli e Ramirez (1997) e Olmos e Torres (2012) apontam que a identidade que o Estado tem de si é crucial para a compreensão do papel da Educação no desenvolvimento e na mudança social, não basta apenas o querer de organismos transnacionais na formulação e no discurso de uma educação global estruturada sem levar em conta a teoria que os países têm de si.

Dado ao processo de colonização que os Estados do Sul tiveram, criaram para si um teoria de dependência ou condicionada as grandes potências mundiais, e sobretudo agora através de suas organizações transnacionais, tais como: Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, ou seja, a questão sobre a natureza do Estado e das políticas públicas também diz respeito ao futuro da educação pública de massa para o desenvolvimento internacional das nações (OLMOS; TORRES, 2012, p. 111).

Do mesmo modo, Boli e Ramirez (1997) comprovam os efeitos ideários que o discurso universal da educação provoca nos Estados-nações, os autores argumentam que:

Os sistemas formais de educação representam, de acordo com uma ideologia universal, não apenas os meios para a modernização e a prosperidade econômica das nações, mas também, a via mais segura para a promoção dos talentos individuais. A Educação, como requisito obrigatório para todas as crianças e todos os jovens de determinadas idades, e como instituição regulamentada pelo Estado, tornou-se também o meio para a formação de cidadãos com responsabilidades e direitos iguais. (BOLI e RAMIREZ, 1997, p. 178).



5 - Globalização e Internacionalização

Aparentemente, globalização e internacionalização parecem ter o mesmo significado semântico, mas, muitas são as confusões causadas por estes termos, principalmente, quando estão relacionados à educação.

Knight (2004, p.28) explica esta diferenciação: “a globalização está relacionada aos fluxos de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias além das fronteiras; já a internacionalização está mais voltada à programas e acordos acadêmicos internacionais”.

McCabe (2001, p. 140), em seu artigo, “Globalização e Internacionalização: o impacto nos programas de educação no exterior”¹⁵, explicita as diferenças entre os vocábulos internacionalização e globalização:

a internacionalização está mais relacionada à cooperação e ao entendimento entre os países; já o termo globalização traz uma conotação negativa relacionada ao neocolonialismo cultural e à homogeneização dos países desenvolvidos sobre os que estão em desenvolvimento, países do Norte X Sul¹⁶. (McCABE, 2001, p. 140)

Para Morosoni (2006), a internacionalização é um esforço sistemático que tem por objetivo tornar a educação mais respondente às exigências e aos desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho. Desta forma, a internacionalização da educação busca superar as barreiras impostas pelas fronteiras políticas e geográficas para preencher a lacuna entre as nações centrais e as menos favorecidas e permear os caminhos que facilitem uma maior união e cooperação tecnológica entre os povos. Couto (2013, p. 133) apresenta a cooperação internacional como:

Ato de cooperar que é manifestado principalmente na Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) que é a expressão utilizada ao referir-se às relações internacionais entre Estados, de cooperação entre países em vias de desenvolvimento, é ainda, a expressão utilizada para designar as transferências de recursos entre o Norte e o Sul, de um Estado para outro Estado. (COUTO, 2013, P. 133)

De acordo com Oliveira e Luzivotto (2011, p. 13), são quatro as concepções de cooperação internacional classificadas em escalas hierárquicas:

- a) cooperação internacional vertical que faz referência a uma concepção pós-segunda guerra mundial na transferência vertical de know-how dos países avançados aos países menos desenvolvidos.
- b) cooperação técnica toutcourt expressa a intenção de tornar os países em desenvolvimento parceiros no processo de solução dos problemas;

¹⁵McCab: Globalization and internationalization: the impact on education abroad programs. (2001, tradução nossa).

¹⁶ Países do Norte são considerados os países ricos, mesmo que não estejam no Norte, já os do Sul são os pobres ou em desenvolvimento, mesmo os que não estejam no Sul.



- c) cooperação internacional horizontal a qual caracteriza-se como processo evolutivo da modalidade toutcourt na medida em que os países em desenvolvimento se despontam realizando ações de cooperação, e
- d) cooperação internacional descentralizada é uma modalidade de cooperação que se assemelha à cooperação horizontal, porém não é necessária a figura do Estado-nação.

6 – Considerações Finais

A tarefa de pesquisa desenvolvido nesta fase do trabalho admitiu, dentre outros aspectos, a assimilação e exploração de importantes observações conceituais que servem de referência para o entendimento da problemática da Educação Comparada Internacional em geral atrelada ao movimento do processo de globalização deste milênio – formulações que também serviram de base para a identificação do discurso global de educação promovido pelas agências transnacionais de que vêem a Educação Comparada Internacional como mecanismos para desenvolvimento dos Estados-nações do Sul.

Em parceria a essas abordagens teóricas, que contou com a participação de artigos científicos de outros pesquisadores, também foi possível contextualizar o movimento do processo da nova fase de globalização pelas agências transnacionais como UNESCO, Banco Mundial e OCDE e suas ações internacionalização da Educação para o desenvolvimento.

Quanto aos trabalhos científicos identificados nas bases de apoios no que tange a bibliografia estudada o presente artigo, verificou haver evidente predominância de pesquisas sobre a temática desenvolvia pelos países do Norte mantenedores das agências transnacional de desenvolvimento contemplando a Educação Internacional Comparada como sinônimo crescimento para os países periféricos..

Daí a importância de se explorar com maior detalhamento este movimento do processo de globalização atual sobre a Educação Comparada Internacional para o desenvolvimento das nações.

Finalmente, vale salientar que não oponente ao trabalho acadêmico de diversos pesquisadores que busca entender como o movimento do processo globalização atual influência Educação Comparada Internacional que influenciará as políticas públicas de várias nações pobres e em desenvolvimento, ainda existe um longo trajeto a ser percorrido, sobretudo no que se refere à necessidade de aprofundamento das questões conceituais e das implicações que a implementação de políticas e educacionais fornecidas pelas agências transnacionais de desenvolvimento poderão acarretar aos países que nelas se apoiam para formular suas políticas públicas, principalmente as políticas educacionais.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. **The Internationalization of Higher Education: motivations and realities.** Journal of Studies in International Education, v. 11. n. 3/4, p. 290-305, 2007. Disponível em: <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/dejavnosti/sp/2011-06-02/Internac.%20HE%20-%20motivations%20and%20realities%20Altback,%20Knight%2007.pdf> . Acesso em: 4 jun. 2019.

ALTBACH, P. **Why higher education is not a global commodity.** The Chronicle of Higher Education. USA, v. 47, may 2001.

ALTBACH, P. **Globalization and the university:**R. Realities in na unequal world. J.J.F. Forest and P.G. Altbach (eds), International Handbook of Higher Education, vol. 1. Dordrecht, The Netherlands, Springer, 121-140. 2006.

ALTBACH, P. **Education and neocolonialism.** Teachers College Record, v. 72, n. 4, p. 543-558, 1971.

ARNOVE, R.; et al. **A political sociology of education and development in Latin America: the conditioned State, neoliberalism and educational policy.** International Journal of Comparative Sociology, v. 37, n. 1/2, p. 140-159, 1996.

ARRIGHI, G. **The African crisis.** New Left Review, n. 15, p. 5-36, 2002.

BEECH, J. **Quem está passeando pelo jardim global?** Agências Educacionais e transferência educacional. IN: : Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume um / organizado por Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter. – Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, p.413-433.

BEELLEN, J.; JONES, E. **Redefining internationalization at home.** In: The European Higher Education Area: between Critical Reflections and Future Policies. Springer Oopen Cham: Springer, 2015.

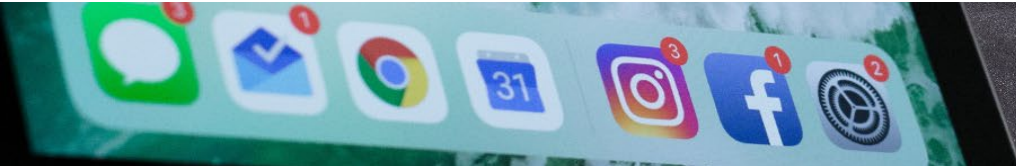
BENERIA, L.; SEN, G. **Accumulation, reproduction, and “women’s role in economic development”:** Boserup revisited. Signs, v. 7, n. 2, p. 279-298, 1981.

BOLI, J. RAMIREZ, F. (1997). **Sociedade Mundial e o Estado-nação.** American Journal of Sociology, 103, 144-181. <http://dx.doi.org/10.1086/231174>. Acesso em: 25/07/2020

BRASIL. Ministério da Relações Exteriores. **Convenção Americana sobre os Direitos Humanos no Pacto de San José – Costa Rica em 1969 e também confirmado no Brasil em setembro de 1992.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/anexo/and678-92.pdf. Acesso em: 15/07/2020.

BUCHERT, L. **Recent trends in education aid: towards a classification of policies.** Paris: UNESCOIIEP, 1995.

CASTRO, C. M. **Bancos Multilaterais Podem Educar o Mundo?** IN: : Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume um / organizado por Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter. – Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, p. 553-580.



CARNOY, M. **Education as cultural imperialism**. New York: David McKay, 1977.

COLCLOUGH, C. **Who should learn to pay?** An assessment of neo-liberal approaches to education policy. In: COLCLOUGH, C.; MANOR, J. (Eds.). *States or markets? Neo-liberalism and the development policy debate*. Oxford: Clarendon, 1991.

COSTA, C. A. B.; DE CORTE, J.-M.; VANSNICK, J.-C. MACBETH. **International Journal of Information Technology & Decision Making**, v. 11, n.2, p. 359–387, 2012. Disponível em: <https://www.worldscientific.com/doi/abs/10.1142/S0219622012400068>. Acesso: 25 maio 2019.

COUTO, F. A. S. **Experiências de aprendizagem em história e geografia para uma educação global:** as representações sociais dos alunos. Porto: Universidade do Porto, 2013, p.140.

COWEN,R; KAZAMIAS, A. **Criação e recriação de um campo de estudos**. IN: *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume um / organizado por Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter*. – Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, p.13-22.

CROSSLEY, M. **Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education**. *Comparative Education*, v. 36, n. 3, p. 319-332, 2000.

CUDMORE, G. **Globalization, internationalization, and the recruitment of International Students in Higher Education**, and in the Ontario Colleges of Applied Arts and Technology. *The Canadian Journal of Higher Education*, v. 1, p. 37-60, 2005. Disponível em: <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/183491>. Acesso em: 18 maio 2019.

DALE.R. **Globalização e Educação:** demonstrando a existência de uma “ Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “ Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. *Campinas: Educ. Soc*, vol.25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. **O Processo de Bolonha**. In: ALMEIDA, M. L. P. de; PEREIRA, E. M. de A.(org.). *Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 129-152.

DUARTE, R. P. **Cooperação internacional para o desenvolvimento em ciência e tecnologia:** a participação brasileira na organização europeia para pesquisa nuclear (CERN). *Journal of Techonology Management & Innovation*, v. 3, n. 4, p. 133-151, Nov. 2008.

FAGERLIND, I.; SAHA, L. **Education and national development:** a comparative perspective. 2.ed. Oxford: Pergamon, 1989.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura:** a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

FRASER; BRICKMAN, W. W. (Eds.). **A history of international and comparative education:** Nineteenth-century documents. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co., 1968.

FRIEDEN, J. **Debt, development, and democracy:** modern political economy and Latin America, 1965-1985. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1992.



FERGUSON, J. **Of mimicry and membership:** Africans and the ‘new world society’. *Cultural Anthropology*, v. 17, n. 4, p. 551-569, 2002.

FERGUSON, J. **Expectations of modernity:** myths and meanings of urban life on the Zambian copper-belt. Berkeley: University of California Press, 1999.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FULLER, B.; HABTE, A. (Eds.). **Adjusting education policies:** conserving resources while raising school quality. Washington, DC: World Bank, 1992. (World Bank discussion paper; 132).

GOODSON, I. **O Currículo: teoria e história,** Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, H. J. L. (2012). **A educação profissional e o ensino de matemática:** conjunturas para uma abordagem interdisciplinar. Tese de Doutorado em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GRILLO, R.; STIRRAT, R. (Eds.). **Discourses of development:** anthropological perspectives. Oxford: Berg, 1997.

HELD, D. **Political theory today.** Stanford: Stanford University Press, 1991.

HILL, A.; KING, E. **Women’s education and well-being.** *Feminist Economics*, v. 1, n. 2, p. 21-46, 1995.

KEITH, S. **An historical overview of the State and educational policy in Jamaica.** *Latin American Perspectives*, v. 5, n. 2, p. 37-52, 1978.

KENDALL, N. **Educação para o Desenvolvimento Internacional.** IN. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas; volume um / organizado por Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter.* – Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, p.505-527.


KING, R.; RAGHURAM, P. **International Student Migration:** mapping the field and new research agendas. *Population, Space and Place*, v. 19, n. 2, p. 127–137, 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/psp.1746>. Acesso em: 15 abril 2019.

KNIGHT, J. **Student mobility and internationalization:** trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, v. 7, 1, p. 20-33, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/rcie.2012.7.1.20>. Acesso em: 19 maio 2019.

KNIGHT, J. **The Internationalization of Higher Education:** complexities and realities. In: TERREFA, Damte; KNIGHT, Jane. *Higher education in Africa: the international dimension.* Massachusetts, USA: Boston College, 2008.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum.** New York: Routledge, 2015.

LEWIN, K.; LITTLE, A. **Examination reform and educational change in Sri Lanka, 1972-1982:** modernisation or dependent underdevelopment? In: WATSON, K. (Ed.). *Dependence and interdependence in education: international perspectives.* Beckenham: Croom Helm, 1984.



LITTLE, A. **Development studies and comparative education: context, content, comparison and contributors.** *Comparative Education*, v. 36, n. 3, p. 279-296, 2000.

LOCKHEED, M.; VERSPOOR, A. **Improving primary education in developing countries.** Washington, DC: Oxford University Press, for the World Bank, 1991.

MUNDY, K.; MURPHY, L. **Transnational advocacy, global civil society?** Emerging evidence from the field of education. *Comparative Education Review*, v. 45, n. 1, p. 85-126, 2001.

OLIVEIRA, M. F. D.; LUVIZOTTO, C. K. **Cooperação técnica internacional: aportes teóricos.** *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 54, n. 2, p. 5-21, 2011.

_____. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem** .1948. Resolução XXX, Ata Final, aprovada na IX Conferência Internacional Americana, em Bogotá, em abril de 1948. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_dev_homem.pdf. Acesso em 30/6/2020.

ONU. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** * Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acessado em 02/07/2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A educação que queremos para os bicentenários: metas educativas para 2021.** In: CONFERÊNCIA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, 18. Madrid: OEI, 2008. p. 110.

PEREIRA, E. M. A. (Org.); ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do Processo de Bolonha.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

POPKEWITZ, T. **Cosmopolitanism and the age of school reform: science, education, and making society by making the child.** New York: Routledge, 2008.

RAMIREZ, F.; BOLI, J. **The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization.** *Sociology of Education*, v. 60, n. 1, p. 2-17, 1987.

TEICHLER, Ulrich. **The changing debate on internationalization of higher education.** *Higher Education*, n.48, p 5-46, 2004.



CAPÍTULO 10

SÍNDROME DE DOWN - ESTIMULAÇÃO PRECOCE E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM

Reginaldo Viana de Castro, Pedagogo (Unipaulistana),
Pós-graduado em: Administração de Empresas (PUC-SP), Pós-graduado em: Políticas
públicas e educação (Mozarteum) e em Neuropedagogia (FAISP) E-mail:
regispalmeiras@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo a revisão de alguns artigos científicos e teorias, embasados em questões conceituais e possíveis práticas educacionais, referentes à Síndrome de Down e suas implicações na aprendizagem, quer seja por meio da educação inclusiva inseridos em salas regulares, quer seja a partir de atendimentos especializados. Concomitante salientar as práticas estimulação precoce como instrumento auxiliador para o desenvolvimento destas pessoas.

Palavras-chave: Síndrome de Down, aprendizagem, estimulação precoce.

ABSTRACT

This study a imstore view some scientific papers and theories, based on conceptual issuesand possible educational practices related to Down syndrome and their implications for learning, whether by way of inclusive education included irregular classrooms, either the From specialized care. Concomitant stressearly stimulation practices as a tool for assisting the development of these people.

Key Words: DownSyndrome, learning, early stimulation.

1 - INTRODUÇÃO

Atualmente muito vem sendo discutido sobre os direitos das pessoas com deficiência e sua inclusão educacional em salas de aulas regulares. Porém, em alguns casos, o paradigma da inclusão é colocado em pauta em um sentido restrito, isto é, o direito à educação regular sem pensar na especificidade e intervenções educacionais necessárias para que essa inclusão seja de fato verdadeira e significativa.

O presente artigo se embasa em uma análise da inclusão por meio do contato com alguns alunos com Síndrome de Down na escola em que leciono. Ao observar o processo educacional dessas crianças ficou claro que algumas delas estavam apenas inseridas



socialmente no contexto escolar e que não tinham adaptações curriculares adequadas, ou quando tinham serviam apenas para constar nas burocracias do sistema.

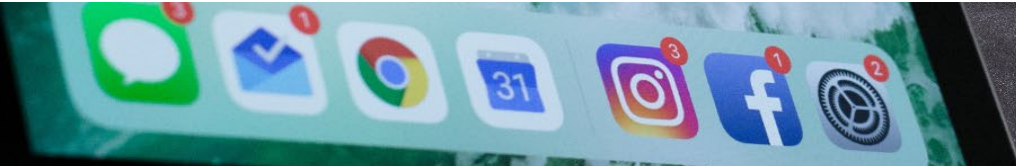
A constatação de tal fato citada acima justifica o estudo realizado, mostrando que crianças com deficiência são depositadas em salas de aula e quase sempre esquecidas em um canto, como se sua inserção no meio educacional fosse suficiente e meramente para cumprir a lei. Esquece-se que essas crianças requerem de intervenções específicas e diferenciadas, que atendam suas especificidades subjetivas para que assim possam desenvolver as habilidades prejudicadas devido à deficiência. Mas isso nem sempre é considerado pela comunidade escolar, fazendo com que o processo educativo seja meramente a inclusão no meio social.

Quais deveriam ser as intervenções e estratégias diferenciadas para atender os alunos com Síndrome de Down nas salas de ensino regulares? Quais são os conhecimentos básicos sobre a síndrome que os educadores e pais devem ter acesso visando facilitar tais intervenções?

É importante salientar que, segundo legislação vigente, a inclusão de pessoas com deficiência deve acontecer preferencialmente em sala regular e quando necessário deve haver a oferta de atendimento educacional especializado no contra turno, podendo esse ocorrer na própria escola (salas de recurso multifuncionais) ou em instituições especializadas. Devendo ainda ocorrer compartilhamento no trabalho entre os especialistas e educadores que atendem essas pessoas, de modo que o envolvimento seja total e ocorra em consonância.

É nesse sentido que se torna necessário pensar na educação dessas crianças de maneira global, ou seja, mudanças significativas devem ocorrer na escola como um todo, abrangendo propostas no projeto político pedagógico, adaptação curricular e atividades diferenciadas construídas nas possibilidades do desenvolvimento do aluno. No caso de crianças com Síndrome de Down outro tipo de intervenção de extrema importância e resultados comprovados é a estimulação precoce.

O presente artigo visa abordar aspectos conceituais da Síndrome de Down concomitante aos fatores de aprendizagem, ou seja, trazer a partir da revisão bibliográfica de autores e artigos científicos, os fatores genéticos que caracterizam a síndrome, os aspectos cognitivos e as possibilidades de aprendizagem. Utilizaremos também como embasamento, pesquisas que pretendem comprovar que as pessoas com Síndrome de Down, apesar do comprometimento intelectual e a partir de estimulação precoce podem se desenvolver e aprender dentro de suas especificidades.



No primeiro capítulo será feito um breve traçado histórico sobre a deficiência, dos povos primitivos até a contemporaneidade, concomitantemente aos paradigmas que embasaram o tratamento social e educacional das pessoas com deficiência. Após, no segundo capítulo será abordada a Síndrome de Down sob a ótica histórica, do aparecimento dos primeiros escritos científicos e a evolução atual da patologia e diagnóstico, visando mostrar a evolução do pensamento científico. O terceiro, aborda a questão da síndrome do ponto de vista da aprendizagem, visando desmistificar algumas situações, presas ao senso-comum que impedem um olhar de possibilidades aos alunos com Síndrome de Down. Por fim, traremos a estimulação precoce como intervenção necessária e significativa para o desenvolvimento das habilidades físicas, sociais, afetivas e educacionais.

Dentre os autores pesquisados estão Vygotsky (1998), explicitando a importância da relação entre seres sociais na aprendizagem e sua relação com a maturação do organismo individual; Pueschel (1993) abordando as causas genéticas da Síndrome de Down, a importância do diagnóstico pré-natal e da estimulação precoce no desenvolvimento; e Schwartzman (1999) contribuindo com a visão da medicina sobre a síndrome. Concomitante a estes autores foram selecionados artigos científicos atuais relacionados ao assunto.

2 - TRAÇADO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

O debate acerca dos direitos das pessoas com deficiência está presente no palco mundial e se torna cada dia mais intenso, a busca incessante pela validação dos direitos resgatados e novas teorias são propostas na atualidade.

Para que a discussão sobre o tema seja possível, é importante traçar um panorama histórico da deficiência, é por meio dele que há possibilidades de não apenas observar, mas entender a forte carga de preconceito enraizado em nossa cultura quando o assunto é deficiência e mobilizar para que mudanças significativas sejam possíveis.

A partir de relatos e escritos sobre a antiguidade, é possível notar a presença de pessoas com deficiência na sociedade desde os primórdios. O que difere o papel que essas pessoas cumpriam em seus meios sociais é a maneira como eram tratadas e vistas, dependendo das crenças existentes em cada momento histórico.

Inicialmente, nos povos primitivos e antigos, as pessoas com deficiência, ou mais especificamente as pessoas que apresentavam alguma diferença com relação ao padrão de normalidade estabelecido, eram vítimas de preconceito e recebiam rótulos dos mais diversos,



como: idiotas, subnormais, defeituosas, inacabadas, excepcionais, etc. As pessoas que se enquadravam nesses estereótipos eram excluídas dos convívios sociais. (MARCHESI E MARTÍN, 1995)

Essa exclusão, especificamente na antiguidade, era tida como natural, como nos aponta Bianchetti e Freire (1998, p.28):

É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, que seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado [...].

Ou seja, nesse momento histórico, as pessoas que não tinham condições de se adaptar ao meio eram excluídas pela própria natureza.

Na Idade Média a exclusão teve continuidade, porém nesse momento histórico a Igreja Católica exercia grande força na sociedade, considerando todas as pessoas com deficiência ou anormalidades, como pecadoras, mantendo-as escondidas da sociedade. No final desse período a Igreja Católica modifica sua visão e passa a considerar as pessoas com deficiência dignas de dó, dando a elas o direito à vida, desde que ficassem segregadas em instituições. Surge nesse momento as primeiras instituições assistencialistas. (MAZZOTA, 1996)

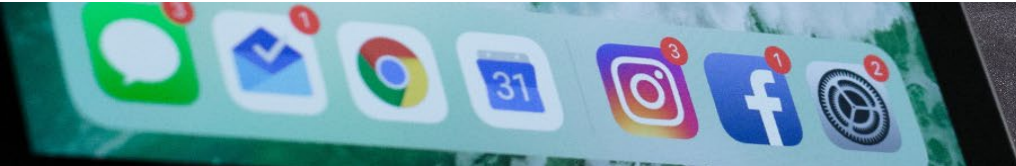
O surgimento das instituições assistencialistas e do pensamento católico marcam a mudança de paradigma, da exclusão para a segregação.

Graças a doutrina cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da "exposição", uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, "les enfants du bon Dieu", numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias. (PESSOTTI, 1984, p.4)

Na Idade Moderna o olhar sobre a deficiência passa a ser médico, isto é, as pessoas com deficiência saem da condição de castigo e caridade, para a ótica da disfuncionalidade. É um momento de grande ascensão teórica e científica que buscam entender e explicar o desenvolvimento humano. (BIANCHETTI; FREIRE, 1998)

A deficiência passa a ser tratada pela medicina, e a segregação nesse momento se desloca para instituições capazes de cuidar e quando necessário, disponibilizar tratamentos médicos. Dando início ao paradigma da institucionalização. (ARANHA, 2004)

Cabe salientar que a segregação continuou presente até o século XX, porém com um foco diferente, o cuidado advindo do catolicismo era pejorativo e tido como dó e piedade, oferecendo caridade. Já a institucionalização visava o cuidado a partir de tratamentos



médicos. Porém, ambas afastavam as pessoas com deficiência da sociedade. (PESSOTTI, 1984). Por fim, é na Idade Contemporânea o momento de quebras de paradigmas e mudanças significativas na visão e tratamento das pessoas com deficiência. Aos poucos a segregação é substituída pela integração e normalização. As pessoas com deficiência passam a ter o direito de fazer parte da sociedade, porém para que isso ocorra devem adaptar-se aos padrões de normalidade impostos. Segundo Aranha (1995, p.68)

[...] a normalização é uma ideologia que advogava a necessidade de inserir o indivíduo deficiente na sociedade mais ampla, auxiliando-o a adquirir as condições e os padrões o mais próximo possível aos da vida cotidiana das demais pessoas. O princípio de normalização deu suporte filosófico ao movimento de desinstitucionalização e ao movimento pela integração social do deficiente, responsáveis atualmente, tanto pela retirada dos indivíduos das Instituições tradicionais, como pela implantação de programas comunitários de serviços para atender às necessidades dos indivíduos deficientes.

Fica claro que nesse momento há uma ruptura significativa com os paradigmas anteriores, as pessoas com deficiência são inseridas aos poucos na sociedade e começam a ter alguns direitos que por séculos foram negados.

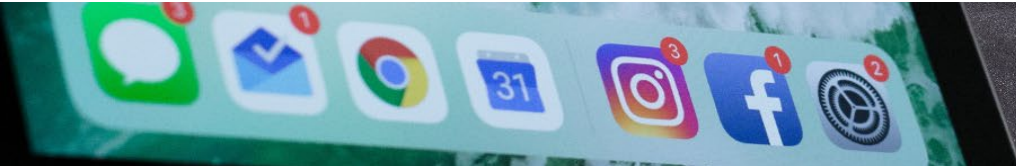
Atualmente, processo iniciado por volta do final do século XX, é proposto o paradigma da inclusão. Declarações e tratados referentes aos direitos humanos e mais especificamente aos direitos das pessoas com deficiência começam a ser construídos, e com eles há mobilização da sociedade como um todo para incluir de fato as pessoas com deficiência na sociedade, no mercado de trabalho e nas escolas de ensino regular, tendo, quando necessário um suporte previsto em lei. (ARANHA, 2004)

3 - SÍNDROME DE DOWN: BREVE HISTÓRIA E CONCEITUAÇÃO

A Síndrome de Down, nomeada também de trissomia do cromossomo 21, é uma condição genética em que se nota a existência de um cromossomo extra do par 21, conseqüentemente o total de cromossomos será 47 e não 46, agrupados em 23 pares.

Foi discutida no século anterior por seu precursor John Langdon Down, que traçou algumas características físicas da síndrome relacionando-as à aparência oriental da raça mongólica, ficando conhecida como mongolismo ou “idiotia mongolóide”. (SILVA, KLEINHANS, 2006)

Após alguns séculos de estudos, as características físicas propostas por John Langdon Down foram preservadas, porém, atualmente contrapõe-se a ideia de que a síndrome, descrita por mongolismo, esteja relacionada a fatores étnicos e doenças.



As mutações genéticas ou modificações cromossômicas, principal causa da Síndrome de Down, podem ocorrer em três níveis diferentes: trissomia simples, translocação e mosaïcismo. (SILVA, KLEINHANS, 2006)

Dentre esses três níveis a de maior incidência é a trissomia do cromossomo 21, atingindo 95% dos casos de Síndrome de Down. (PUESCHEL, 1993; SCHWARTZMAN, 1999).

Esclarecemos que em qualquer das manifestações da SD, trissomia 21, translocação ou mosaïcismo, o cromossomo 21 sempre será o responsável pelas alterações nos traços físicos e no desenvolvimento intelectual. (PUESCHEL, 1993)

Mesmo após anos de estudo não se sabe ao certo as verdadeiras causas da Síndrome de Down, sabe-se que pode acontecer em qualquer raça ou gênero, sem preferência. No entanto consideram-se alguns fatores como comuns para a incidência da síndrome. Esses fatores dividem-se em ambientais ou exógenos e endógenos. Dentre os fatores exógenos encontra-se a avançada idade materna, fator de risco muito frequente, pois como explica Schwartzman (1999, p.20-21)

[...]A razão pela qual as mulheres mais velhas apresentam risco maior de terem filhos trissômicos se prende, possivelmente, ao fato de que seus óvulos envelhecem com elas, pois a mulher já nasce com todos os óvulos nos ovários. Desta forma, os óvulos de uma mulher de 45 anos são mais velhos do que os de uma de 20 anos.

Considera-se então que a idade materna pode ser uma das principais causas, sendo um fator de risco muito frequente. Em pesquisas foram comprovados que a partir dos 30 anos maternos o risco do bebê nascer com a síndrome é alto. Sugere-se então que as mães com maior idade façam exame pré-natal e em alguns casos aconselhamento genético. (PUESCHEL, 1993; SILVA, KLEINHANS, 2006)

Além da avançada idade materna, outro fator estudado como sendo de risco endógeno, mas ainda não comprovado é a presença de doenças da tireoide. (SCHWARTZMAN, 1999).

Já dentre os fatores ambientais ou exógenos, ainda com grande divergência na literatura médica, destacam-se: exposição à radiação durante a gravidez, uso de anticoncepcional, alcoolismo e sífilis. (PUESCHEL, 1993; SCHWARTZMAN, 1999)

Alguns autores consideram o diagnóstico pré-natal como fator ambiental ou exógeno, pois consideram que durante os exames pré-natais havendo constatação da existência da síndrome há a possibilidade de interromper a gestação, diminuindo a incidência ao nascimento. (VOIVODIC, 2011).



A Síndrome de Down pode ser detectada no nascimento, logo após ou ainda por meio de exames feitos no período pré-natal. Colhe-se sangue materno e nele há a possibilidade de investigação citogenética que apontará uma possível mutação genética. (SILVA, KLEINHANS, 2006).

Os genes são herdados do pai e da mãe, fazendo com que existam semelhanças físicas entre a criança e os pais, porém quando há a existência do cromossomo extra 21, suas características corporais serão diferentes da dos pais. A trissomia 21 exerce grande influência nestes aspectos de formação, acarretando na maioria dos casos, o mesmo padrão de características em todas as pessoas com Síndrome de Down, sendo considerados típicos a síndrome. Sendo assim, ao nascer, uma criança com Síndrome de Down apresentará algumas características e traços físicos comuns à trissomia, permitindo, caso não tenha sido feito exames adequados durante o pré-natal, que seja levantada a hipótese diagnóstica no momento do nascimento. (VOIVODIC, 2011).

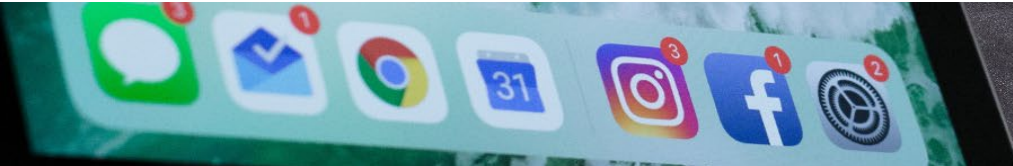
Dentre esses padrões de características podemos citar: hipotonia muscular; mãos largas e dedos curtos; prega palmar única transversa; parte superior da cabeça é levemente achatada, dando uma aparência de ser mais arredondada; baixa estatura; fissura palpebral oblíqua; orelhas pequenas; boca pequena e língua protrusa e hipotônica; pescoço curto e grosso. As características físicas citadas pouco interferem no desenvolvimento da criança, porém existem ainda doenças que estão associadas a síndrome, como defeitos cardíacos congênitos e retardo das funções auditivas e visuais.

Após alguns esclarecimentos sobre a patologia, causas e incidência, direcionaremos o presente artigo para as questões de aprendizagem, educação inclusiva e estimulação precoce, abordando as possibilidades de desenvolvimento intelectual da criança com Síndrome de Down.

4 - SÍNDROME DE DOWN: APRENDIZAGEM

Dentre as várias características e perspectivas contidas nos estudos referentes à Síndrome de Down, constata-se o aparecimento de questões universais, no que diz respeito aos procedimentos e cuidados necessários para que as pessoas com deficiência possam ser incluídas ao convívio cotidiano de forma educacional e social.

Nota-se, ainda hoje, existem muitas dúvidas sobre a educação da pessoa com Síndrome de Down, o que acaba gerando questões estereotipadas, pejorativas, de interação



social, inclusão e exclusão, aprendizagem e a aceitação dos mesmos no ensino regular por parte da escola, professores, família e alunos, ainda pairam sobre discussões. Com base nesta realidade consideramos toda comunidade escolar como fundamental no processo de inclusão desses indivíduos. “Sendo assim não há como concebermos um trabalho voltado à inclusão, sem que haja uma parceria entre a escola e a família.” (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARINI; LIPP, 2010, p.164 apud HANSON, 2001, BEYER, 2005).

Para que o acesso a aprendizagem se torne inclusivo e alcance todos, independentemente de suas especificidades, é importante a construção de um currículo acessível a todos os alunos inseridos em sala de aula. (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010).

Uma vez incluída ao grupo em escola regular, a pessoa com deficiência deve ser vista como parte integrante da sala, participando de atividades e discussões, não apenas como mera expectadora, não apenas visando o cumprimento da lei. Para tanto, as adaptações curriculares devem permitir estratégias e intervenções adequadas para que a pessoa com deficiência possa ter acesso ao conhecimento, aprendendo e acompanhando o grupo. (FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010)

Seguindo essa perspectiva, a escola não deve ser apenas um local para acolher a pessoa com deficiência, como uma espécie de refúgio ou depósito para que pais ou responsáveis possam realizar suas atividades diárias. Entretanto, muitos ainda têm a escola como um espaço restrito apenas para a interação social. (OLIVEIRA-MENEGOTTO; MARTINI; LIPP, 2010).

Além dos vários problemas já analisados e discutidos no presente trabalho, percebemos que as pessoas com Síndrome de Down são vistas e tratadas por uma perspectiva que generaliza e culpabiliza a síndrome pelo fracasso escolar. Generaliza por acreditar que todas pessoas com a síndrome possuem as mesmas limitações cognitivas, orgânicas e motoras. Essa suposição será desmistificada com base nos estudos apresentados na presente pesquisa, uma vez que, não existindo um único e exclusivo tipo de Síndrome de Down, seria incompatível e incoerente, que todos os indivíduos apresentassem o mesmo quadro clínico. (BISSOTO, 2005)

Outra perspectiva que tem gerado inúmeras pesquisas e discussões com relação às pessoas com Síndrome de Down é a questão da aprendizagem. Por isso, é importante que o professor consiga “[...] olhar para o aluno como alguém capaz de transformar, o que é



possível quando ele desloca o olhar da patologia para a diferença.” (OLIVEIRA-MENEGOTTO, MARTINI, LIPP, 2010, p.159 apud FABRICIO; SOUZA; A ZIMMERMANN, 2007).

As pessoas com Síndrome de Down, por apresentarem com frequência problemas ligados a visão e audição, na maioria dos casos acabam apresentando problemas ligados à fala, sendo normal que esses possam compreender melhor do que expressar o que lhe foi dito, como nos mostra Bissoto (2005, p.82 apud BUKLEY; BIRD, 1994):

O atraso no desenvolvimento da linguagem, o menor reconhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua, bem como as dificuldades na produção da fala apresentadas por essas crianças resultam em que apresentem um vocabulário mais reduzido, o que, frequentemente, faz com que essas crianças não consigam se expressar na mesma medida em que compreendem o que é falado, levando-as a serem submetidas em termos de desenvolvimento cognitivo.

A neurociência trouxe grande colaboração no que diz respeito ao diagnóstico dessas pessoas, uma vez que, muitas das dificuldades apresentadas estão ligadas a patologias cerebrais, sendo consideradas as alterações mais significativas e constantes em pessoas com a síndrome. (SILVA; KLEINHANS, 2006).

Cabe salientar que, mesmo com prejuízos significativos, há capacidade de assimilação, tanto de atividades de ordem linguística, como atividades envolvendo cálculos e projeções abstratas. Em relação as habilidades sociais, pesquisas feitas com crianças com Síndrome de Down revelaram a capacidade adequada em atribuir estados mentais, correlacionando este fato com sua habilidade social intacta, embora os prejuízos intelectuais sejam evidentes. (SILVA et al., 2010).

Contudo, a assimilação e aprendizagem estará estritamente relacionada a como os conteúdos serão apresentados e ao grau de déficit intelectual, pois esse público apresenta um tempo diferenciado para aquisição e percepção de certos aspectos sociais e cognitivos. (FALKENBACH, 2005).

Com base em aspectos ainda ligados à aprendizagem, discute-se o uso de recursos visuais e linguagens alternativas, elaboradas a partir de gestos ou sinais, visando auxiliar a comunicação das pessoas com Síndrome de Down. O uso desses métodos tem manifestado certo desconforto entre os pesquisadores da síndrome, pois acreditam que o uso de tal comunicação é propagador de mais exclusão e preconceito social, além de não fortalecer o estímulo da fala, forma de comunicação mais usada e aceita na sociedade em que vivemos. Acreditam que:



[...] o uso interligado de sinais (imagens/gestos) associados á fala, na comunicação com crianças portadoras de Síndrome de Down que ainda não desenvolveram a linguagem (bebês e crianças até 3 anos), pode reduzir as dificuldades de comunicação encontradas por essas crianças mais tarde, melhorando o padrão da fala e o conteúdo da linguagem. (BISSOTTO, 2005, p.85 apud FOREMAN; CREWS, 1998).

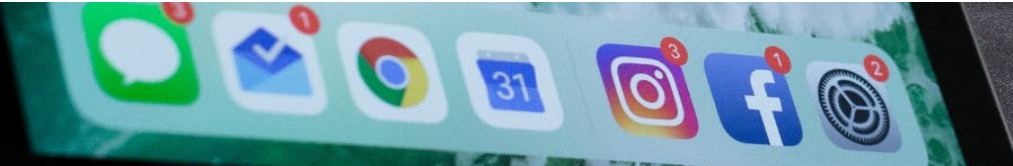
A matemática também é vista com grande desafio, no que diz respeito à aprendizagem para pessoas com Síndrome de Down. No entanto, dependendo do grau de comprometimento intelectual da pessoa e do uso correto de linguagens e estratégias de ensino, torna-se possível a assimilação de conteúdos matemáticos pelos alunos com a síndrome. O uso de estratégias adequadas e materiais concretos, como por exemplo, o ábaco, cartões com números em relevo e computador, ou ainda questionar os conhecimentos prévios, podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. (BISSOTTO, 2005).

Podemos notar uma conjunção de fatores que consistem em barreiras para que de fato a inclusão, não só social, mas educacional seja possível para as pessoas com Síndrome de Down. Essa inclusão não interessa apenas no ponto de vista da pessoa com a síndrome, mas têm como principal fundamento a oportunidade de reconhecer no outro as singularidades e especificidades encontradas em cada indivíduo. Sendo assim, a inclusão “[...] significa modificação da sociedade como pré-requisito para a busca do desenvolvimento e exercício da cidadania.” (FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010, p. 398 apud FREITAS 2006).

A participação da família aparece como fator preponderante neste processo de inclusão, uma vez que, ela é primeira a subsidiar as possibilidades deste indivíduo sentir-se inserido socialmente. Deste modo fica claro toda a complexidade envolvida no processo de inclusão e aprendizagem para crianças com Síndrome de Down. Por isso, ressalta-se a importância da interação entre todos os atores presentes no processo de socialização e aprendizagem, valorizando a diversidade, promovendo o respeito e a responsabilidade social contida em toda base que cerca o indivíduo.

5 - ESTIMULAÇÃO PRECOCE

Como citado anteriormente umas principais consequências da Síndrome de Down é a deficiência intelectual, podendo acarretar algumas vezes em um baixo rendimento da aprendizagem desses alunos. Contudo, devemos considerar que algumas vezes as limitações estão no contexto social e educacional no qual a criança está inserida, e não da síndrome inata. (BISSOTTO, 2005 apud NYE et al., 1994).



Seguindo esta perspectiva, existem as dificuldades e déficits consequentes da deficiência intelectual ou de algumas falhas no processo visual e auditivo, porém, a criança com Síndrome de Down não está incapacitada de aprender, e é neste contexto que se torna explícita a importância de acompanhamento diferenciado, por parte da família, da escola e de atendimento especializado, com foco na estimulação precoce, em paralelo a educação na escola regular. Essas propiciarão um olhar diferenciado para as dificuldades presentes, visando as possibilidades existentes no singular de cada criança. (BISSOTO, 2005)

A estimulação precoce consiste na intervenção dos pais e educadores, entre o meio natural, social, emocional e afetivo, e a criança, visando minimizar suas limitações intelectuais e físicas, ainda nos seus primeiros anos de vida. Essa condição é favorável para que a criança com Síndrome de Down adquira habilidades nas quais, por consequência da síndrome desenvolverá em maior tempo quando comparada as crianças sem deficiência. (LUIZ et al., 2008).

Ao nascerem, as crianças necessitam de alguns cuidados especiais para que haja a satisfação de seus desejos iniciais, além dos estímulos originados do ambiente externo (sonoros e visuais), é necessário que os pais auxiliem a criança na satisfação desses desejos. O bebê com Síndrome de Down poderá apresentar maiores dificuldades, por exemplo, no ato da amamentação, isso ocorre devido à fraqueza dos músculos para sucção, por conseguinte deverá acarretar em uma maior paciência por parte dos pais, que algumas vezes acreditam que as crianças com Síndrome de Down não mamam por estarem rejeitando os mesmos. Para auxiliar o momento de amamentação entre outros normais do desenvolvimento para a idade, deverá haver estímulos sensoriais intensos para atingir adequadamente o bebê com a síndrome, que deverão ser mais frequentes e intensos que os usados em bebês sem a síndrome. (PUESCHEL, 1993).

Cabe salientar que ao estimular a criança, o excesso de cuidado poderá, algumas vezes, limitar o desenvolvimento de sua independência. Algumas mães acabam por confundir o desenvolvimento mais lento de seu bebê com incapacidade, concomitantemente “[...] podem usar mais ajuda física por achar que o filho não é capaz de realizar algumas atividades sozinho.” (CICILIATO, ZOLOTTI, MANDRÁ, 2010, p.409 apud SILVA; SALOMÃO, 2002).

Pesquisas foram feitas com o objetivo de verificar a importância da estimulação precoce e verificar quais são as possíveis atitudes que levariam por minimizar as limitações

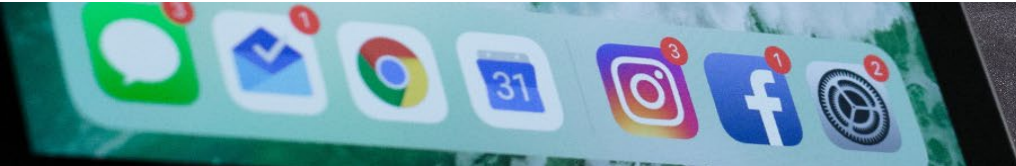


decorrentes da Síndrome de Down. Dentre essas pesquisas citaremos a feita por Saad (2003) que investigou a trajetória de dez jovens com SD em idade escolar, alguns em escola regular e outros em instituições especializadas, concomitante analisou suas relações com a família e comunidade. A autora explicita a importância de observarmos o singular de cada pessoa, pois a Síndrome de Down, apesar de se manifestar com características físicas parecidas em todas as pessoas, não demonstra um desenvolvimento cognitivo uniforme e universal em todas as pessoas com a síndrome. (SAAD, 2003).

Por conseguinte, a autora analisou teorias que afirmaram em seu tempo que as pessoas com Síndrome de Down são “[...] menos desenvolvidas física e mentalmente do que as crianças sem esta síndrome da mesma idade [...]” (SAAD, 2003 apud PUESCHEL, 2000, p.1). Observações essas que levaram a uma falsa crença de que as pessoas com Síndrome de Down não apresentavam capacidade para se desenvolver intelectualmente, apenas desenvolveriam algumas habilidades relacionadas à satisfação de sua vida diária. A partir da pesquisa feita pela mesma, foi possível verificar que, dentre as limitações das pessoas com a síndrome e seu tempo é maior para o desenvolvimento, a afirmação acima citada não é de todo verdadeira, pois, os jovens analisados na pesquisa, com o auxílio da estimulação precoce, superaram este prognóstico (SAAD, 2003). Outra pesquisa mais atual aborda a questão das práticas pedagógicas do ponto de vista motor, considerando-o como fator preponderante na aquisição da aprendizagem, pois constatou-se que crianças com Síndrome de Down podem ter atrasos significativos nas habilidades motoras, prejuízos ocasionados por possíveis alterações neurofisiológicas, podendo apresentar dificuldades em, por exemplo, realizar atividades que dependam da coordenação motora fina.

Pensa-se, a partir do senso comum que pessoas com Síndrome de Down estão incapacitadas de desenvolver as habilidades metafonológicas necessárias para que possam aprender a ler e escrever. A pesquisa feita por Barby e Guimarães (2016), mostra que essa afirmação e generalização não é correta.

Os resultados obtidos permitem inferir que o ensino explícito dos nomes e sons das letras, associado ao treinamento de habilidades de consciência fonológica, desempenharam um papel especialmente importante na aprendizagem inicial da linguagem escrita nos participantes – alunos com SD. Isto ficou evidenciado no desenvolvimento paralelo na capacidade de leitura, de escrita e de segmentação fonêmica, apresentado pelos alunos. Destaca-se que, os alunos com melhor desempenho em tarefas de consciência fonêmica foram os que obtiveram melhores resultados na leitura de palavras e pseudopalavras. (BARBY, GUIMARÃES, p.394-394, 2016)



A partir dessas pesquisas e constatações que vem surgindo historicamente, são construídos programas de intervenção e estimulação que podem auxiliar no desenvolvimento de algumas habilidades nas pessoas com Síndrome de Down.

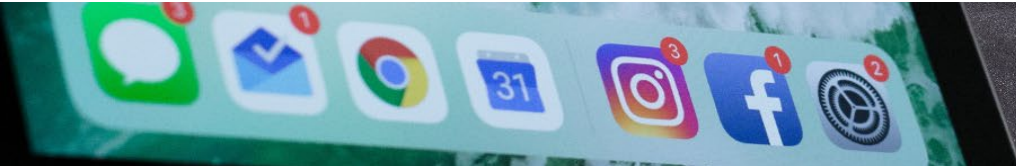
Atualmente existem alguns programas de estimulação precoce desenvolvidos para crianças com Síndrome de Down, dentre eles citaremos o atendimento educacional especializado aplicado pela Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE). Este programa atende crianças com Síndrome de Down de zero a quatro anos, que apresentam deficiência intelectual e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Conta com o apoio de uma equipe multidisciplinar (fisioterapeutas, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, pedagogas e psicólogas) para elaboração de trabalhos que estimulem o desenvolvimento da criança, para que assim seja possível sua inclusão na escola regular, na comunidade e na vida social. (LUIZ et al., 2008). Este programa, dentre outros existentes, torna possível a minimização dos problemas no desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down, e auxilia no processo de inclusão educacional e social, ampliando as possibilidades que não existiram se a criança fosse inserida somente em instituições especializadas, ou somente em escolas regulares.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado no material estudado e em tudo que foi dissertado neste trabalho, podemos considerar que mais que inclusão, mais do que incluir, precisamos estar preparados para receber todas as pessoas na sociedade, tentando dentro do possível oferecer opções de lutar pela “oportunidade de igualdade”, no meio educacional e na sociedade como um todo.

Que além das mudanças nas legislações, políticas públicas, entre outros, é necessário mudar a visão de como receber pessoas com deficiência na sociedade e sobretudo no ambiente educacional, que por mais que a criança tenha o seu ambiente familiar como a primeira interação com o mundo, é na escola que as teorias da aprendizagem são aplicadas.

A escola, assim como ambientes com outros profissionais citados neste trabalho, precisa estar preparada não só para receber, mas para oportunizar o seu desenvolvimento e condições de aprender mesmo com qualquer possível “limitação” que exista. É necessário estar atento na forma de se expressar da criança, que diz muitas coisas sobre ela, e poderá auxiliar nas possíveis estratégias de intervenção. Compreendê-las facilita a relação educador/educando no processo de aprendizagem.



Atividades vinculadas as áreas do conhecimento como: linguagem oral e escrita, linguagem corporal/movimento, linguagem do brincar, linguagem plástica e visual, linguagem musical, linguagem matemática, conhecimentos sociais e naturais propiciam à criança a descoberta, apropriação, transformação e produção da cultura e de seu desenvolvimento.

As avaliações e atividades, devem ter significado e apresentar resultados, a alfabetização, precisa ser pensada como um dos principais fatores de inserção para toda a evolução de sua vida.

Intervenções e estratégias diferenciadas para atender cada um deveria ser nada mais que a rotina no ambiente escolar, afinal as crianças aprendem de maneira diferente. Porém, para isso é necessário mudar a base, investir na educação, na formação dos professores e na comunidade escolar como um todo, para que o trabalho a ser aplicado com cada aluno obtenha resultados melhores como o de experiências que já foram realizadas e apresentadas dentro deste.


Diante do que foi discutido, é necessário que se busque através de pesquisas e estudos, sanar a causa da síndrome, mas que enquanto ela não aconteça, que saibamos lidar com ela e outras, e que utilizemos todos os estudos realizados para proporcionar o devido desenvolvimento para cada ser.

Se é comprovado que uma das ferramentas que temos nas mãos para nos auxiliar, é a estimulação precoce, e se na gestação e no nascimento em sua grande maioria é possível identificar a síndrome, as intervenções já precisam acontecer imediatamente. Os planos e atividades já precisam ser pensados e colocados em prática assim que possível, pois possibilitar desde a infância o pleno desenvolvimento da criança, pode se tornar uma forma de prepará-la melhor para a inserção social, o mercado de trabalho, a constituição como um ser completo entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria S. F. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica.** *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, p. 63-70, 1995

ARANHA, Maria S. F. (Org.). **A fundamentação filosófica/** coordenação geral SEESP/MEC. Educação inclusiva: v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 28 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.



BARBY, Ana A. de O. M.; GUIMARAES, Sandra R. K. **Desenvolvimento de Habilidades Metafonológicas e Aprendizagem da Leitura e da Escrita em Alunos com Síndrome de Down**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 22, n. 3, p. 381-398, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300381&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 14 jan. 2017.

BISSOTO, Maria Luísa. **Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down**: revendo concepções e perspectivas educacionais. Ciências & Cognição, 2005, vol. 04, p. 80-88. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485/262>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

BIANCHETTI, Lucidio; FREIRE, M.I. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. 223p.

CICILIATO, Mariane N.; ZILOTTI, Daiana C.; MANDRÁ, Patrícia P. **Caracterização das habilidades simbólicas de crianças com síndrome de Down**. Rev. soc. bras. fonoaudiol., 2010, vol.15, no.3, p.408-414. Disponível em: <e>. acesso em: 05 dez. de 2016.

FALKENBACH, Atos Prinz. **Crianças na psicomotricidade relacional**. Lajeado: Atos Prinz Falkenbach, 2005. 260 p.

FERRAZ, Clara R. A.; ARAUJO, Marcos V. de; CARREIRO, Luiz R. R. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I**: comparação dos relatos de mães e professores. Rev. bras. educ. espec. 2010, vol.16, n.3, p. 397-414. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300006&lng=pt&nrm=iso> acesso em: 05 dez. de 2016.

LUIZ, Flávia M. R. et al. **A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino**: desafios e possibilidades. Rev. bras. educ. espec. 2008, vol.14, n.3, p. 497-508. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300011&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 10 jan. de 2017.

MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educativas especiais. IN: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MACHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995. cap. 1. p. 7-23.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. 208p.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane M. de; MARTINI, Fernanda de O., LIPP, Laura K. **Inclusão de alunos com síndrome de Down**: discursos dos professores. Fractal, Rev. Psicol., 2010, vol.22, n.1, p. 155-168. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000100012&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 07 jan. 2017.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição a ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. 206p.

PUESCHEL, Siegfried M. (Org.). **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. Campinas: Papirus, 1993. 306p.



SAAD, Suad Nader. **Preparando o caminho para da inclusão:** dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de down. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, jan-jun. 2003, v.9, n.1, p.57-78. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pdf/6saad.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

SCHWARTZMAN, J. S. (Org). **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999. 324p.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos. **Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down.** Rev. bras. educ. espec., Abr 2006, vol.12, n.1, p.123-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000100009&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 14 jan. 2017.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 173p.

VYGOTSKY, Lev Semenorich. **A formação social da mente.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p.



CAPÍTULO 11

ENSINO DE HISTÓRIA VIA RECURSOS MIDIÁTICOS

Teresa Kiyoko Aragaki, Licenciada em Pedagogia (Universidade São Judas Tadeu),
Licenciada em História (FAFIBE), especialista em Metodologia
do Ensino de História e Geografia (FAISP).

RESUMO

Este artigo tem com o intuito refletir e discutir sobre a re-significação do papel e formação docente frente aos avanços tecnológicos, em especial no que tange o ensino de história, neste sentido, recorre-se aqui a revisões bibliográficas baseadas em autores consagrados sobre o assunto, para de forma qualitativa, retratar as atuais mudanças e ajustes necessários tanto na formação, atuação e práticas dos docentes, como em todo seu entorno escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Educação e tecnologias, Re-significação da educação, Docente inovador, Ensino de história.

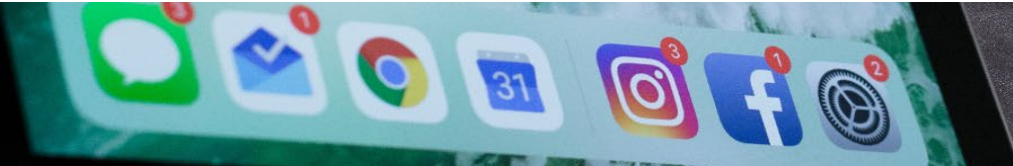
ABSTRACT

This article aims to reflect and discuss the re-significance of the role and teacher training in the face of technological advances. In this sense, bibliographic reviews based on renowned authors on the subject are used here, to qualitatively portray the current changes and necessary adjustments both in the training, performance and practices of teachers, as well as in all their school surroundings.

KEYWORDS: Education and technologies, Re-meaning of education, Innovative teacher.

1 INTRODUÇÃO

Tal qual é de conhecimento de toda sociedade, o papel do docente no seio escolar e na formação dos discentes é imprescindível para que formemos uma sociedade justa e atuante em todos os âmbitos da vida e atuação humana, garantindo o pleno exercício da democracia, assegurado por direito constitucional, pois o docente serve de agente responsável pela capacitação dos cidadãos. Contudo, sabe-se que a maior parte dos docentes vem enfrentado novos e inúmeros desafios no que envolve o processo de ensino-aprendizagem, que são perceptíveis, ao passo em que o avanço da tecnologia se destaca frente as práticas educacionais, revelando as fragilidades e carências de formação básica destes profissionais,



para lidarem com estes recursos midiáticos analógicos e digitais além da falta de formação crítica, estrutural e de conhecimento na área de história.

Frente a esse cenário de desafios, o autor Teles et al. (2018), salienta que “o aluno contemporâneo é um dos aspectos que exige do professor novas competências que precisa ser contemplada em seu processo de formação inicial e continuada”.

Considerando o real contexto em que este aluno está inserido e ante as muitas informações complexas que lhe são passadas, exige-se do profissional do ensino bases sólidas e significativas quando aos conhecimentos necessários para a construção do saber intelectual, formal e de mundo deste aluno.

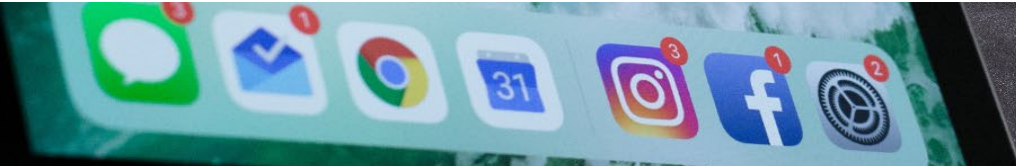
Em se tratando do uso da tecnologia na educação, ao passo em que os anos seguem, nota-se que houve uma dinâmica e esforço considerável, no intuito de que o ensino-aprendizagem melhorasse e que as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), estivessem presentes neste processo, contribuindo para que professores e alunos desempenhem suas tarefas de maneira mais eficaz, produtiva e conectada ao mundo globalizado. Porém, com base em relatos de pais, alunos, escolas e docentes, além de registros sobre este assunto em pesquisas bibliográficas e reportagens expostas pelas grandes mídias, o que se nota no verdadeiro espaço escolar, são pessoas frustradas e imobilizadas pela falta de habilidades e preparo para tornar real e significativa a contribuição destes recursos digitais em suas práticas de ensino e aprendizagem. Isso tudo implica em mudanças na didática do docente, que precisa ser moderna e dê espaço à tecnologia, em especial nos dias atuais, nos quais tudo se ajusta ao mundo conectado e digitalizado.

Essas visões trazem a necessidade de se refletir sobre o papel e ação do docente em sala de aula, pois de acordo com as ideias defendidas por Mercado (1998):

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias. No contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser ignorado. As novas tecnologias e o aumento exponencial da informação levam a uma nova organização de trabalho, em que se faz necessário: a imprescindível especialização dos saberes; a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar; o fácil acesso à informação. (MERCADO, 1998)

2 - INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NO ENTORNO ESCOLAR

Como em todas as áreas e setores de atuação humana, a qualidade da educação, se deve ao quanto se investe nela, seja no âmbito das inovações curriculares e didáticas, nos



estruturais (novos aparelhos e recursos tecnológicos), como na própria formação e capacitação do docente, no decorrer da formação universitária e em seu momento de atuação.

Na era conectada em que vivemos não se pode imaginar a escola sem interação com os recursos tecnológicos e midiáticos disponíveis para a área educativa. Diante disso, cabe destacar que a inserção das novas tecnologias como conteúdos básicos comuns aos currículos, planejamentos e políticas educacionais e é um elemento potencializador entre os contextos de ensino, aprendizagem e as culturas que se desenvolvem no entorno escolar.

Diante desta realidade, as organizações educacionais devem encarar o desafio de inserir as novas tecnologias em seus conteúdos de ensino, capacitar seus docentes para fazer uso destes recursos, adaptar os espaços, agregar à escola ferramentas e recursos tecnológicos, além de reconhecer as diferenças, dificuldades e falta de acesso à esses recursos, que muitos alunos ainda hoje tem. Dessa forma, será possível elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma educação-formação reflexiva, crítica, coletiva e inovadora, colocando todos os participantes deste “projeto” para viver a real era da informação e comunicação.

Na dita sociedade conectada e informada, os processos de aquisição do conhecimento ganham destaque total e passam a necessitar de profissional crítico, criativo, capaz de pensar, trabalhar em grupo, aprender a aprender e empreender, e se conhecer como indivíduo atuante e valorizado. Assim sendo, é dever da educação preparar esse profissional e para essa tarefa, além de promover em sala de aula, a construção do conhecimento de forma autônoma, pelo aluno, almejando ampliar suas competências e habilidades, como: capacidade de inovar e criar a partir do que ele já sabe, e assim, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas.

Sobre estas questões, Mercado (1998) relata que:

O objetivo de introduzir novas tecnologias na escola é para fazer coisas novas e pedagogicamente importantes que não se pode realizar de outras maneiras. O aprendiz, utilizando metodologias adequadas, poderá utilizar estas tecnologias na integração de matérias estanques. A escola passa a ser um lugar mais interessante que prepararia o aluno para o seu futuro. A aprendizagem centra-se nas diferenças individuais e na capacitação do aluno para torná-lo um usuário independente da informação, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação eletrônica. Às escolas cabe a introdução das novas tecnologias de comunicação e conduzir o processo de mudança da atuação do professor, que é o principal ator destas mudanças, capacitar o aluno a buscar corretamente a informação em fontes de diversos tipos. É necessário também, conscientizar toda a sociedade escolar, especialmente os alunos, da importância da tecnologia para o desenvolvimento social e cultural. (MERCADO, 1998)



3 - FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ERA CONECTADA

Quando se pensa em mudanças na educação, o professor deve ser o centro das atenções, pois não adianta ter uma escola “high-tech”, se os principais agentes de sucesso deste local, não sabem administrar o espaço e recursos e conduzir os envolvidos no projeto alvo.

Fazer com que ocorra a inclusão das novas tecnologias nos currículos de formação de professores não é uma tarefa fácil, pois implicam em investimentos na aquisição de equipamentos, reestruturação dos currículos e na admissão de pessoas capacitadas para além de dominar os conteúdos e manejar os recursos que serão usados para transmitir os saberes. Isso leva tempo e gera custos, também para os docentes que, devido à falta de habilidade com as TICs, as rejeitam sob diversos argumentos. Porém, a própria pandemia veio para descobrir essas fraquezas e impor necessidades urgentes de mudanças e novas práticas. O que segundo Pivato e Oliveira (2014), não deveria acontecer, pois ao invés da repressão o professor deveria inseri-lo como ferramenta que auxiliaria no ensino e aprendizagem.

Os professores são profissionais que convivem com jovens, e eles são o alarme das mudanças e de tudo que precisa ser ajustado, pois essa geração já nasceu conectada e se relacionam bem com seus recursos. Assim sendo, e de acordo com Mercado (1998), na formação e prática do professor é preciso incorporar à sua metodologia:

- *Conhecimento das novas tecnologias e da maneira de aplicá-las;

- *Estímulo à pesquisa como base de construção do conteúdo a ser veiculado através do computador, saber pesquisar e transmitir o gosto pela investigação a alunos de todos os níveis; Capacidade de provocar hipóteses e deduções que possam servir de base à construção e compreensão de conceitos;

- *Habilidade de permitir que o aluno justifique as hipóteses que construiu e as discuta;

- *Especialidade de conduzir a análise grupal a níveis satisfatórios de conclusão do grupo a partir de posições diferentes ou encaminhamentos diferentes do problema;

- *A capacidade de divulgar os resultados da análise individual e grupal de tal forma que cada situação suscite novos problemas interessantes à pesquisa;

Sobre essas necessidades emergentes no meio educacional, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), em 24 de janeiro de 2018, indicou por meio do seu portal dose



competências que acreditam que o professor precisa adquirir para fazer uso das TIC's em sala de aula, tal qual a seguinte proposta:

QUADRO 1 – Competências do Docente anverso as TIC's.

1ª DIMENSÃO – PEDAGÓGICA

Prática Pedagógica: *Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e nas suas estratégias de ensino.*

Avaliação: *Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.*

Personalização: *Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.*

Curadoria e Criação: *Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para os processos de ensino-aprendizagem e gestão de sala de aula.*

2ª DIMENSÃO – CIDADANIA DIGITAL

Cidadania: *Ser capaz de utilizar TIC's para incentivar a participação social e cívica, promovendo a cidadania digital.*

Uso Responsável: *Ser capaz de fazer e promover o uso responsável da tecnologia (privacidade, rastro digital e implicações legais).*


Uso Crítico: *Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.*

Inclusão: *Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.*

3ª DIMENSÃO – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Autodesenvolvimento: *Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional.*

Autoavaliação: *Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar*



ações para melhorias.

Compartilhamento: *Ser capaz de* usar a tecnologia para promover e participar em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.

Comunicação: *Ser capaz de* utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Disponível em: inoveduc.com.br/cieb-competencias-tics-professor. Acesso em: 10 Junho de 2019

4 – TRAJETÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os paradigmas ligados as discussões sobre a formação dos educadores datam de longos períodos. Contudo, na era tecnológica, na qual a informação está a um *clik* das mãos todos, o educador precisa estar à frente dessas informações, para preparar o aluno para atuar de forma crítica e reflexiva na sociedade. Isso é um indicativo a necessidade de se pensar e cobrar a formação de professores para o ensino, em especial de história, de maneira inovadora, crítica, atual e com bases sólidas nos conhecimentos pertinentes à essa disciplina.

Sobre esse debate, Remond (1987, p. 312) afirma que:

As circunstâncias da existência têm um papel determinante na formação de um historiador, assim como de todos os homens. As circunstâncias são, em primeiro lugar, a profissão, e a profissão para os historiadores, é geralmente o ensino: na nossa sociedade, raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores. Remond (1987)

Infelizmente no Brasil o processo de formação do professor não tem foco na continuidade dos estudos e capacitação, assim, ao longo da trajetória pessoal e profissional, o educador se depara com situações que ele não consegue resolver e lidar. Por essa razão, é preciso buscar respostas para os desafios do trabalho docente, em especial, na formação com base em conhecimentos interdisciplinares e ancorados em metodologias que explorem as tecnologias.

Para que as mudanças no cenário da educação ocorram, a formação base na universidade tem um papel mobilizar e problematizar questões que são o centro desta base, como possibilitar um conhecimento coeso e coerente da área, de forma teórica, prática e inovadora. Pois é na universidade que a construção da identidade docente toma forma. Por isso, "entender, discutir e propor melhorias nesse processo, poderá levar ao mercado novos



docentes, preparados para desbravar o mundo conectado. Essas colocações foram feitas pois sabe-se que a trajetória profissional resulta de experiências vividas na formação base-inicial, relacionadas às práticas e teorias pedagógicas e aos saberes docentes, muitas vezes influenciados pelos mestres que críticos e sábios, que inspiraram pessoas a buscarem o conhecimento além do que o currículo do curso previa.

Ampliando esse pensamento, Veiga acrescenta que a formação docente deve ser constante e de forma crítica, para ela:

[...] a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (2009, p. 27).


A autora afirma que é preciso haver uma articulação entre a teoria e prática, para que elas não divirjam, mas que caminhem juntas formando as partes de um todo. Pois como atestou-se através de textos e relatos, a maior dificuldade vivida pelos professores é saber relacionar a teoria com sua prática.

Reforçando a narrativa discutida, Nóvoa relata que foi imposta aos docentes por muito tempo, a dissociação entre o eu pessoal e o eu profissional, sob a fala de que essa ação negligenciava o papel do professor. Ele se vale dos estudos de Ball e Goodson (1989) e Woods (1991), para afirmar que:

[...] aos anos 60 como um período onde os professores foram "ignorados", parecendo não terem existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram "esmagados", sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controlo dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação (NÓVOA, 1994, p. 15).

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutiu-se neste texto a necessidades de se investir na formação docente, e em estruturas e recursos que favoreçam o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, de maneira que se promova um ensino de qualidade e inovação, levando alunos e professores a interagirem e explorarem dos recursos midiáticos e tecnológicos, uma vez que é sabido que já, “não há mais espaço para professores que trabalham apenas conteúdo



específicos, pois esses valores e sua fixação são responsabilidade de todos”, (ANTUNES, 2002, p. 108).

Como segundo ponto importante ser destacado neste escrito, discutiu-se questões sobre a importância de se propor currículos e políticas que favoreçam a formação crítica, coesa e coerente dos docentes de história, pois este docente precisa estar capacitado e comprometido com a aprendizagem significativa do seu aluno como um todo, pois a educação atual perpassa o domínio da matéria a qual ele ministra, implicando em um novo e mais crítico olhar, amparado pelo uso e potencial das tecnologias da informação e comunicação (TIC's), na prática educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar. Novas maneiras de aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

Constituição da República Federativa do Brasil- promulgada em 5 de Outubro de 1988, artigo 5º. Brasília: Gov., 1988.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **FORMAÇÃO DOCENTE E NOVAS TECNOLOGIAS**, IV Congresso RIBIE, Brasília 1998

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida.** In:(Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto, 1994.

Portal da Secretaria de Estado da educação. Disponível em: www.educaco.sp.gov.br. Acesso em: 01-12-2020

PIVATO, M. G.; OLIVEIRA, M.R. F. **O uso das novas tecnologias educacionais com alunos do 3º ano do ensino médio.** In: III Jornada de Didáticas e Desafios para a Docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD. Ed. 3. 2014. Londrina/PR. **Anais da III Jornada de Didáticas e Desafios para a Docência e II Seminário de Pesquisa do**

CEMAD. Londrina. UEP. 2014. p. 318-328. Disponível em: <<https://www.uel.br/o-uso-das-tecnologias-educacionais-com-alunos-do-3-ano-do-ensino-medio-pdf>>. Acesso em: 23 Junho de 2019.

Resolução CNE/CEB 11/00. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** MEC, Brasília, 2000.

REMOND, René. **O contemporâneo do contemporâneo.** In: CHAUNU, P. Ensaio de Ego-história. Lisboa: Edições 70, 1987.

Sobre tecnologias na educação. Fortaleza. UFC. 2018. p. 57-67. Disponível em: <https://www.ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_12_pdf>. Acesso em: 15 Junho de 2019.



VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus, 2009.

Sites consultados:

TELES, G. (et al), Docência e tecnologias digitais da informação e comunicação: matriz curriculares das licenciaturas. In: III Congresso sobre Tecnologias na Educação. Ed. 3.2018. Fortaleza/CE. **Anais do III Congresso** Disponível em: inoveduc.com.br/cieb-competencias-tics-professor. Acesso em: 10 Junho de 2019

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ana Paula Rodrigues Ferro



Bacharel em Adm e Recursos Humanos, licenciada em Letras (port-ing-esp) e Pedagogia, mestre em Comunicação e Inovação e pós-graduada em Mídias Digitais e Comunicação, Metodologia do Ensino de Línguas e Literaturas, Metodologia do Ensino e Novas Tecnologias e MBA em Gestão Empresarial.

Fábio Ferro



Bacharel em Adm, licenciado em Letras (port-ing), Pedagogia, Educação Física e Matemática, pós-graduado em Docência no Ensino Superior, Metodologias Tecnológicas e Tutoria, e MBA em Gestão Empresarial e Liderança.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO DIGITAL & MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS

Ana Paula Rodrigues Ferro
Fábio Ferro
(Organizadores)



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO DIGITAL & MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS

Ana Paula Rodrigues Ferro
Fábio Ferro
(Organizadores)



2021

