

# REVISTA AUTÊNTICOS

Volume 1 - Número 4

Julho 2021

ISSN - 2675-9543



EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

**A NECESSIDADE DE VALORIZAR AS COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS EM TEMPOS TÃO DIFÍCEIS.**



[revistaautenticos.com.br](http://revistaautenticos.com.br)

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Maurício Amormino Júnior, CRB6/2422)**

R454

Revista Autênticos [recurso eletrônico] / [Editor Chefe] Fernando Piffer – Vol 1, n.4 (Jul. 2021) – São Paulo: Instituto P2G Educacional, 2021.

Bimestral

ISSN 2675-9543

Disponível em: <http://www.revistaautenticos.com.br/>

1. Educação Infantil. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino Lúdico.  
4. Gestão Escolar. 5. Coaching Escolar. 6. Música. 7.  
Matemática. 8. Meio Ambiente. 9. Pedagogia. 10. Alfabetização e  
Letramento. I. Piffer, Fernando.

CDD: 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

[www.revistaautenticos.com.br](http://www.revistaautenticos.com.br)

E-Mail: [contato@revistaautenticos.com.br](mailto:contato@revistaautenticos.com.br)

Rua Marquês de Lages, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP – CEP 04162-001 Fone (11) 2947-3283

## EDITORIAL

## “A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NAS ESCOLAS”

Crescer é um processo complexo, cheio de desafios. Fazer amigos, alcançar boas notas, aceitar algumas frustrações são apenas alguns deles. Independente das dificuldades, as situações desafiadoras, se enfrentadas de maneira assertiva, oferecem a oportunidade única da aprendizagem socioemocional, processo fundamental para um crescimento saudável.

As competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para relacionar consigo mesmo e com o outro, estabelecer objetivos e enfrentar situações adversas ou novas.

A educação socioemocional refere-se ao entendimento e à forma de lidar com as emoções, buscando a empatia e a tomada de decisões. Para que isso ocorra, é preciso que um trabalho seja feito nas mais diferentes situações, dentro das escolas.

O desenvolvimento de competências socioemocionais traz diversos benefícios à vida dos estudantes. Os alunos são desafiados a gerir melhor as emoções e sentimentos. Nas escolas eles podem ser preparados para lidar com o medo, ansiedade, tristeza, insegurança, amor, alegria entre outros sentimentos.

O ambiente da escola é plural, cheio de diversidades, ou seja, é um espaço propício para o estímulo individual e coletivo das habilidades socioemocionais. É preciso que as escolas trabalhem tais habilidades de maneira alinhada ao Projeto Político Pedagógico.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é um documento que direciona os currículos escolares e prevê uma formação integral ao aluno, que conta com o ensino socioemocional. O documento orienta que todas as escolas brasileiras incluam as habilidades socioemocionais em seus planejamentos, sendo assim as práticas pedagógicas deixam de ser o modelo conteudista de educação e passam a assegurar a formação dos alunos em uma dimensão social e emocional.

Muitas das práticas socioemocionais estão relacionadas à Pedagogia Afetiva. Com essa pedagogia, o desenvolvimento cognitivo acontece por meio de interações afetivas, tornando a aprendizagem mais significativa e agradável.

Para trabalhar o socioemocional dos alunos, professores e equipe escolar, é importante classificar as próprias emoções, reconhecer o impacto de seus pensamentos e sentimentos e também compreender como as emoções podem afetar o comportamento e a saúde física.

Por fim, quando o jovem se torna capaz de “driblar” emoções negativas para pensar em soluções para seus problemas, ele passa a tomar decisões mais assertivas, criativas e responsáveis que afastam de situações adversas, como a evasão escolar, por exemplo. Já ao desenvolver aspectos como a autopercepção e a empatia, ocorre uma melhora nas relações interpessoais que acaba favorecendo o vínculo da escola com o aluno e reduzindo os comportamentos hostis e agressivos. Além disso, o aumento da motivação de todos leva à participação mais efetiva em sala de aula e à melhoria da autoconfiança dos alunos.

Yara Cristina Nieri, é formada em Educação Física e Pedagogia, com Pós-Graduação em Mídias na Educação, Tecnologias do Ensino a Distância, Docência no Ensino Superior, Ensino Lúdico e em Educação e Sociedade. Atua como Coordenadora Pedagógica no Sistema Municipal de Votorantim.

E-mail: coordenadorayara@gmail.com

## CONSELHO EDITORIAL

Elaine Cristina Piffer  
Rosana Gomes  
Luciana de Moraes  
Alcinda Ponce  
Jorge Longuine Palhares  
Talita Spadoni Piffer  
Cezira Antonelli  
Yara de Paula  
Cláudia Duarte  
Fernando Piffer  
Miriam Aparecida Silva

## EDITOR CHEFE

Fernando Piffer

## NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

## DE TEXTOS

Talita Spadoni Piffer

## DIAGRAMAÇÃO

Daniel Lyrio Teixeira

## PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rosana Gomes

## PROJETO GRÁFICO E

## DIGITAL

Daniel Spadoni

## COPYRIGHT

Revista Autênticos. Instituto P2G Educacional, Volume 1, Número 1 (Janeiro, 2021) – SP

## ISSN - VERSÃO DIGITAL

2675-9543

Publicação Bimestral coligada ao Instituto P2G Educacional. Exceto o Editorial, todos os artigos publicados refletem a opinião dos seus autores. A responsabilidade pelos conteúdos é exclusiva dos mesmos, sendo que não expressam, necessariamente, a opinião deste Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos conteúdos, desde que as fontes sejam devidamente citadas.

# SUMÁRIO

05 – DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR.

**JOSSIELENI GONÇALES**

15 – A IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA EDUCAÇÃO.

**ÂÂNGELA DE OLIVEIRA FRANÇA RIBEIRO**

26 – A MÚSICA COMO FORMA DE ARTE.

**REBECA SOBRAL SILVA**

32 – A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS E DAS FÁBULAS PARA O LETRAMENTO.

**ELAINE CRISTINA PIFFER**

38 – A PEDAGOGIA WALDORF E SEU DIFERENCIAL PARA A EDUCAÇÃO.

**LUCIANA DE MORAES E NATÁLIA RIBEIRO CRUZ**

48 – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E INTEGRAÇÃO.

**ALESSANDRA MENCK MACHADO DE ALMEIDA**

66 – COACHING NA EDUCAÇÃO.

**ROSEMEIRE BAPTISTA CEPellos**

80 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS DIFICULDADES.

**TAMIRES RIBEIRO SANTOS**

96 – ARTETERAPIA NA ESCOLA: UM RECURSO PEDAGÓGICO.

**JULIENE FERNANDES FOOT GUIMARÃES,  
LUÍS FERNANDO BEVILÁQUA E PAULO  
VICTOR CASSIANO**

110 – A APRENDIZAGEM SOB O FOCO DO MEIO AMBIENTE NOS ANOS INICIAIS.

**ANDREA CEZAR DO LIVRAMENTO DE SALES**

118 – GESTÃO DE PESSOAS: O PAPEL DO GESTOR NA VALORIZAÇÃO DE PESSOAS E A RESPONSABILIDADE EM SUA FORMAÇÃO PERMANENTE.

**ANDREA PAIXÃO SANTOS**

125 – LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR EM AMBIENTES ESCOLARES.

**TATIANA DO CARMO YAMAMURA**

137 – A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL DOS ALUNOS.

**ESTER RODRIGUES BASTOS**



## **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR**

**Jossieleni Gonçalves**

Formada em Pedagogia, Especialização em Administração de Unidades Educativas e Supervisão Escolar. Gestão Escolar; Gestão para o Sucesso Escolar; Educação Empreendedora; Psicopedagogia; Alfabetização e Letramento; Ludopedagogia; Gestão e Mediação de Conflitos e Pedagogia Sistêmica.  
E-mail: jossielenigoncalez.tobias@gmail.com

### **RESUMO**

O objetivo do artigo é pontuar as possíveis relações entre a dificuldade de aprendizagem e a prática pedagógica docente. Acredita-se que entre outros fatores que contribuem para baixo desempenho do educando está o trabalho pedagógico e a dicotomia entre a Teoria e a Prática Educacional, elementos indissociáveis para uma aprendizagem significativa. Põe-se em questão a necessidade de rever a teorização, o currículo e a prática em sala de aula para construir um pensamento próprio e adequado à realidade dos alunos. É a partir deste estudo que se propõe buscar relações entre ao desempenho escolar, resultados das avaliações externas e a prática pedagógica de docentes do Ensino Fundamental como questão para melhor compreender a relação ensino-aprendizagem e uma prática coerente com a dificuldade dos alunos com foco nas séries iniciais do ensino fundamental. Entende-se que a questão de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem esteja relacionada, entre outros elementos, ao trabalho em sala de aula. Põe-se em questão a importância dos professores na convivência com o educando e a reestruturação do modelo de ensino-aprendizagem, de forma que a escola possa se tornar um local de esperança para quem se sente frustrado com a incapacidade de aprender. A questão da teoria e prática ganha destaque no texto, dando ênfase na reflexão da ação pedagógica. Por fim, são apresentadas iniciativas para minimizar as dificuldades dos alunos, acreditando-se na importância do potencial do professor e que seu papel é fundamental para a transformação social.

### **INTRODUÇÃO**

Sob o viés da problemática da dificuldade de aprendizagem de alunos, o baixo desempenho escolar e a prática pedagógica de docentes o fator determinante é o rendimento de alunos quando submetidos às avaliações internas e externas, o que causa impacto para a escola e ao desenvolvimento educacional como um todo. Os

alunos mostram-se interessados pelas atividades escolares e por seus professores, mas há fragilidades no desempenho deles em sistematizar o conhecimento.

Em um contexto geral, professores se mostram dedicados às aulas, salas repletas de alunos, na lousa exaustivos conteúdos, mas sempre a mesma preocupação; os alunos apresentam dificuldade de aprendizagem. Então vêm os questionamentos sobre o que fazer para melhor ensinar. É o professor que não consegue ensinar ou o aluno que não consegue aprender? Esse descompasso prejudica o desempenho escolar e o rendimento quando avaliados pelos indicadores externos. Entende-se que a questão de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem esteja relacionada, entre outros elementos, ao trabalho do professor. Põe-se em questão a importância dos professores na convivência com o educando e a reestruturação do modelo de ensino-aprendizagem, de forma a buscar na teoria à prática adequada à dificuldade e que a escola possa se tornar um local de esperança para quem se sente frustrado com a incapacidade de aprender.

Seres humanos vão à escola com vários objetivos, dentre estes, o de maior relevância é de adquirir conhecimentos para o desenvolvimento cultural. A escola foi criada no momento histórico de invenção da escrita e da matemática.

A relação da criança com o professor não é somente de interação. Ambos promovem o desenvolvimento cultural da espécie, processo pelo qual o homem passa para se apropriar de conhecimentos. Nestes momentos o aluno constrói e reconstrói sua aprendizagem e assim o professor sua prática, sendo que a base está na reflexão, fruto do pensar que produz uma nova ação de acordo com a necessidade presente que irá enriquecer a vida de cada um.

A escola não se resume em transmissão de conteúdo, mas em um espaço de ampliação de experiências, trazendo metodologias e conhecimentos novos. Ela também é um espaço de influência mútua entre professor-aluno e suas famílias.

Desta forma há indivíduos que não conseguem apresentar sucesso escolar, gerando um avanço no número maior de educando com dificuldades em assimilar a aprendizagem, fato que vem preocupando os educadores, necessitando rever a prática pedagógica no âmbito escolar.

A partir desta premissa, alicerçada nas relações entre a dificuldade de aprendizagem de alunos que apresentam baixo desempenho escolar e a prática pedagógica de docentes das séries iniciais visando refletir sobre a relação ensino-aprendizagem e uma prática docente coerente com a dificuldade dos alunos.

Nesta realidade considera-se importante a ampliação da compreensão sobre a relação da dificuldade de aprendizagem e a práxis pedagógica, ressaltando a importância de uma gestão democrática, oportunizando a igualdade a todos. Entende-se que a questão de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem esteja relacionada, entre outros elementos, ao trabalho do professor. Põe-se em questão a importância dos professores na convivência com este educando e a reestruturação do modelo de ensino-aprendizagem, de forma que a escola possa se tornar um local de esperança para quem se sente frustrado com a incapacidade de aprender.

Compreender a relação existente entre a dificuldade de aprendizagem e a prática pedagógica dos professores é um desafio. O objetivo é desenvolver a articulação entre a dificuldade de aprendizagem dos alunos e a prática do professor. A prática pedagógica está intimamente relacionada com a aprendizagem teórica e nessa ótica é possível que alunos com dificuldade de aprendizagem necessitem de práticas diferenciadas.

### **A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR.**

Os questionamentos desencadeadores apontam para a dificuldade de aprendizagem dos alunos como objeto principal e vértices indicam que tais problemas estejam associados ao contexto teórico e prático do professor, e que ações devam ser propostas no sentido de minimizar os reflexos no desempenho da escola. Quando se fala em dificuldade de alunos em aprender, conclui-se que muitos fatores estejam presentes e que por este motivo o aluno tenha comportamentos diversos dentro da sala de aula, muitas vezes ignoram a aprendizagem simplesmente por não serem encorajados.

O comportamento do aluno pode influenciar na aprendizagem, portanto deve entender e respeitar o potencial aprendiz e emocional de cada um. Muitas vezes o aluno que apresentada acentuada dificuldade, são também aqueles que se distraem mais facilmente. Confundir aluno sem limite com aqueles que precisam de apoio pedagógico é bastante comum. Dados mostram que docentes podem não distinguem tais diferenças quando ao encaminhar a recuperação, sala de Atendimento Especializado ou ao mensurar o aluno, depositam todo o sentimento nas atitudes enfrentadas em sala de aula.

Para alfabetizar as crianças com dificuldade deve considerar seu histórico de aprendizagem, eliminar toda possibilidade em serem problemas patológicos as causas de tantas limitações. Os conteúdos programáticos também são questionados, quando não são garantidas as experiências já vividas e apreendidas pelos alunos.

Na busca de uma educação igualitária e desmistificando a teoria do isolamento, onde alunos com dificuldade eram separados dos bons, formamos grupos de alunos com aprendizagens a fins para que haja correlações de aprendizagens, assim afirma Belleboni que: “O auxílio prestado a criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois aquilo que a criança faz hoje com um auxílio de um adulto ou da criança maior, amanhã estará realizando sozinha “...ênfatisa o valor da interação e das relações sociais no processo de aprendizagem” (Belleboni, 2004apud Vigotsky, 1989 p. 01).

A atenção individualizada a cada aluno, respeitadas as dificuldades ainda é um tabu aos docentes que muitas vezes não apresentam a diversidade didática, comprometendo a proposta de origem da escola. É notório que nossos professores precisam estar em consonância com seus ideais pedagógicos e todos terem o mesmo discurso, então a necessidade em haver por parte da escola e políticas públicas a qualificação profissional. Afirmam Doline, Guimarães e Santos (2011, p.12963) “que necessário realizar uma releitura mais crítica sobre este problema tão questionado e que o caminho possa estar nas formações continuadas dos professores e buscar na pedagogia um conhecimento mais diversificado e mais exclusivo para todos os alunos com este perfil”.

Devemos considerar que o assunto dificuldade de aprendizagem está intimamente ligado ao fracasso da escola na medida em que o professor não consegue lidar com as diferenças e minimizar o fracasso dos alunos. O professor deve buscar uma dinâmica de vínculo deste aluno com a aprendizagem trazendo conhecimentos de casa para a escola, bem como as famílias devam participar deste processo, além disto, as fortes relações entre professor e aluno darão autoconfiança para a aprendizagem de sucesso. Muitas vezes alunos apresentam dificuldade em aprender em decorrência da metodologia que é utilizada. A prática docente deve estar de acordo com a necessidade do aluno, sendo significativa e prazerosa. Em nossa prática fundamentamos na importância de estabelecer uma rotina para que não perca o foco da aprendizagem.

Segundo afirma Souza: “As dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos”. (Souza 1996, apud Belleboni, 2004 p.3).

Concluimos nos valendo do pensamento de Strick e Smith quando afirmam que: “A rigidez na sala de aula para as crianças com dificuldades de aprendizagem é fatal [...] para progredir necessitam ser encorajados” (Strick e Smith 2001, apud Belleboni, 2004 p.3).



## TEORIA E PRÁTICA DOCENTE

Desde o surgimento do homem o poder esteve nas mãos de pessoas que tinham mais posse. Sendo assim a escola refletia o interesse das classes dominantes, portanto a teoria sempre foi elitizada, separando quem pensa de quem faz.

Historicamente sempre houve uma divisão entre o saber e o fazer, entre o manual e intelectual; elementos dicotômicos que sempre estiveram presentes na história de nosso país e conseqüentemente em nossa formação. As oposições entre teoria e prática surgiram na formação da estrutura de classes capitalista.

A escola passou a reproduzir as desigualdades sociais, quando excluíram filhos de trabalhadores em detrimento às classes média (pequena-burguesia) e dominante. Com a necessidade de ensinar a classe trabalhadora foi-lhe oferecida uma educação com qualidade inferior reforçando a ideologia dominante. Segundo Warde: “A escola incorporou a divisão entre o trabalho intelectual e manual, de um lado a classe dominante negando o trabalho manual e de outro uma fictícia união entre ambos, separando assim teoria da prática.” (1979, p.57).

De acordo com Candau: “Teoria significa observar, contemplar e refletir. Quanto à prática deriva de práxis e tem o sentido de ação, ato de agir, ação inter-humana. Ainda na visão filosófica a teoria é entendida como construção especulativa que aproxima conseqüências a princípios”. (1988, p. 50). Reafirma Garcia que: A partir do pensamento platônico, a palavra passou a ser utilizada com maior frequência para significar, primordialmente, o ato de especular, por oposição a atividades eminentemente práticas. Ainda a partir de Platão, o sentido de teoria aparece muito associado à atividade de contemplação do espírito, de meditação, estudo etc. (Garcia 1975 apud CANDAU, 1988 p. 50).

Quanto à prática refere-se ao exercício habitual de uma determinada atividade; fato a seguir tal ou qual as regras de ação. Boff afirma que: “Para Aristóteles, a prática é um tipo de atividade onde seu desdobramento é o seu próprio fim, a partir do homem sobre o homem. É uma atividade transitiva: a finalidade é outra coisa que não ela mesma”. (Boff, 1978 apud CANDAU, 1988 p. 51).

O professor não consegue se apropriar desta definição teoria e prática no ato de ensinar seus alunos. Afirmam existir uma dicotomia entre elas, como sugerem as frases populares: “na teoria, a prática é outra”, “uma coisa é a teoria outra é a prática” ou “na teoria tudo é bonito”.

Uma hipótese que nos ajuda a explicar é que o professor apesar de durante sua própria formação entrar em contato com várias teorias não rejeita sua própria

teoria, aquela que está explícita em seu trabalho de tal forma estruturada que dificilmente dará lugar ao novo.

Alguns educadores atribuem o problema ao aluno e a sua família o que tornaria o estudo mais profundo. Isto porque talvez seja difícil reconhecer a necessidade de mudança na prática docente. Na pesquisa de Collares sobre crianças que fracassam na aprendizagem não atribui ao professor a responsabilidade sobre fracasso escolar, porém argumenta sobre a contradição dos atos e discursos docentes, o que de fato é importante destacar, uma vez que o problema de dificuldade de aprendizagem é amplo e pode ter muitas origens. (1996, p. 209).

Nesse sentido torna-se necessário rever teorização, ensino do currículo e a prática na escola. É importante apropriar-se também da literatura no campo do currículo e construir um pensamento próprio e adequado à realidade de nossa escola.

A dificuldade está em colocar a teoria, ou seja, o que se estuda em prática, para fluir em objetivos em sala de aula. Nesta ótica, a autonomia de uma aprendizagem mais significativa seria indispensável para a formação dos alunos. Vê-se também a necessidade da abordagem do currículo nos estudos de formação de professores para construir uma prática pedagógica mais adequada.

Para Moreira “cabe à teoria estimular a reflexão, ir ao encontro das necessidades das escolas, de forma a resolver seus problemas e nesse sentido possibilitar uma distribuição mais democrática do conhecimento escolar no âmbito das salas de aula” (2001, p.47).

Encontrar o caminho para que os alunos tenham sucesso na aprendizagem é o desafio da contemporaneidade. Romper com o modelo empirista inculcado no professor e permitir mudança no ato de ensinar, para alcançar o ideal de uma aprendizagem significativa.

Para entender o futuro que iremos dar à Educação, devemos revisitar o passado; Conforme Gadotti: “Na educação atual destacam-se marcos que persistem e poderão fazer parte de nosso futuro. Dentre estes a Educação Tradicional enraizada na idade antiga e destinada a uma pequena minoria. Apesar de seu declínio sobrevive até hoje e tem como concepção a educação como processo individual” (2000, p.04).

O tradicionalismo é difundido por professores que têm visão do aluno como um ser sem conhecimento prévio e que dispensa a vivência externa ao ambiente escolar. As iniciativas se focam na figura do professor, que expõe o conteúdo e os alunos devem realizá-lo sozinho e com disciplina. Segundo Saviani: “A escola surge como antídoto à ignorância [...] Seu papel é difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. [...] A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite segundo

uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. ” (Saviani, 1983, p.06).

Neste contexto teórico a educação tradicional, nova e tecnicista se apresenta com enfoques distintos. Conforme Saviani: “Na pedagogia tradicional o sujeito do processo era o professor como elemento decisivo e decisório, enquanto na pedagogia nova a ação se desloca para a relação interpessoal entre aluno e professor, já na tecnicista o elemento principal passa a ser o processo, o aluno e o professor ganha papel secundário. ” (1983, p.13).

Os pressupostos teóricos justificam o modo como o professor trabalha na sala de aula através das tendências pedagógicas. De acordo com a tendência liberal tradicional o aluno se educa pelo esforço próprio. Aproximando desta visão afirma Mendonça: “Os conteúdos são adquiridos na transmissão de conhecimentos acumulados, num processo automático e como verdade absoluta, sem a necessidade de acionar as habilidades mentais além da memorização” (2007 p. 01).

O método utilizado normalmente é de exposição verbal de conteúdos e sempre com modelos a seguir. A aprendizagem não é significativa e se torna mecânica. Já as escolas são organizadas em classes, tendo um professor como transmissor do conhecimento. A importância é dada ao resultado como forma de notas e não ao processo de aquisição e reflexão da aprendizagem.

De acordo com Saviani “A tendência liberal renovadora surgiu como forma a criticar a pedagogia tradicional. Conforme a nova teoria o aluno é analisado em sua essência como pessoa com diferenças principalmente quando se refere ao conhecimento” (1983, p. 09). A educação surge como fator de equalização social e instrumento de correção da marginalidade proporcionando a toda sociedade respeito mútuo.

Essa tendência prioriza a busca dos conhecimentos vindos do aluno que terá o foco centrado nele, já o professor que garantirá esta aprendizagem. O trabalho realizado seria de agrupamento de alunos em pequenos subgrupos de forma a priorizar a inter-relação pessoal.

Enquanto na pedagogia nova representa-se a união do professor com o aluno em um ato de aprender a aprender, a tecnicista dava ênfase no processo, ficando o professor e aluno subordinado a ele. Para tanto se buscou uma organização mais racional para atingir os objetivos e mecanizar o processo de aprendizagem. Daí o surgimento de propostas, planejamento das ações pedagógicas e a padronização dos sistemas de ensino. Do ponto de vista pedagógico a preocupação central recai no aprender a fazer, transformando a escola em um sistema fabril o que contribuiu para o caos na educação aumentando a marginalidade, o índice de evasão e repetência.

A tendência como Pedagogia de Paulo Freire surge com a defesa de antiautoritarismo e na busca de uma educação libertadora. A ideia da educação de qualidade ganha intensidade em consequência da globalização e universalização do ensino e das evoluções tecnológicas com a difusão da cultura digital.

Põe-se em questão que a escola nesse momento de avanços tecnológicos de uma cultura digital, advinda com a origem do Covid-19 colaborem com a socialização do saber socialmente construído e aos que defendem a pedagogia interacionista em que alunos devam receber as mesmas práticas pedagógicas através de estudos presenciais ou virtuais, alinhado as expectativas correspondentes às da Base Nacional Comum Curricular. “ Seria uma contradição se mesmo em meio ao caos, o ser humano não estivesse predisposto à um movimento de busca e nem tivesse esperança” são palavras parafraseadas do filósofo Paulo Freire, sobre a superação da condição de desesperança para aceitar uma nova circunstância.

Embora haja forças contraditórias e políticas educacionais que devam ser respeitadas, cabe à escola defender sua autonomia de gestão democrática, a fim de cumprir sua função como formadora de sujeitos para enfrentar os desafios do mundo moderno. As mudanças de atitude e valores demandam tempo para que o professor modifique sua prática e cada indivíduo tem seu momento de transformação. Conforme, Ferreiro: [...] as modificações perduráveis requerem que se respeite o tempo de assimilação dos professores, se queremos que realmente façam sua proposta e não se limitem a obedecer a instruções, delegando a outros a responsabilidade de seu fazer docente. Requer também que capacitação acompanhe a prática, que se nutre de uma reflexão sobre a prática e de uma tomada de consciência das contradições envolvidas entre as intenções e as ações. (1986, p.284).

Atualmente exigem-se do profissional de educação permanente mudança e aperfeiçoamento em seu perfil, cujo objetivo é potencializar a reflexão sobre sua prática. Neste contexto o professor deve ter presente em seu saber pedagógico a teoria, que é base para o trabalho em sala de aula e transformá-la em uma prática coerente. Dissociar teoria e prática significa desprezar o conhecimento científico deixar que a prática se torne incompatível com os avanços das pesquisas educacionais.

Finalmente uma maneira de fortalecer o desejo do professor em modificar sua prática é acreditar em seu potencial como transformador social e estabelecer um clima favorável de diálogo entre equipe gestora, professores, alunos e comunidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização deste artigo buscou a reflexão sobre a prática pedagógica de docentes, tendo como finalidade fortalecer a aprendizagem do educando que

apresenta dificuldade de aprendizagem. As questões que envolvem o mau desempenho escolar são amplas, entretanto, tem relevância com a prática dos professores em sala de aula.

Diante do problema apresentado, acreditamos na importância da teoria como base para o estudo e aperfeiçoamento didático. Utilizar os momentos de reunião pedagógica para refletir sobre as questões teóricas, avançar nos estudos científicos, estabelecer um diálogo permanente entre os pares e na coletividade, sobretudo na capacidade de sair do campo teórico e ampliar a prática educativa.

Não se trata apenas de promover mudança no interior da escola, mas também de reconhecer que a teoria educacional não terá função sozinha. Por pequena que seja em comparação com tudo o que há de fazer, a contribuição que os pais possam dar para o progresso pedagógico precisa ser levada em conta.

A escola é um espaço de inserção do conhecimento e das relações humanas, portanto todos os autores do processo aprendem e ensinam em ação recíproca. Não se pode reduzir o conhecimento aos conteúdos de sala de aula, é preciso expandi-lo a todos que integram a comunidade escolar.

Concluimos, que além de toda a dedicação e zelo em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos, não podemos deixar de considerar que o trabalho de Gestão Escolar cumpra sua função de democratizar o ensino e trazer aos alunos a esperança na capacidade de aprender e enfrentar os desafios na sociedade que vive.

Em suma, acredita que a teoria pedagógica cumpra sua função à medida que o aprendizado as novas práxis. Alunos com limitações e dificuldade em aprender sempre farão parte da vida escolar; para cada ação deverá haver uma reação. As condutas e formas de elevar a aprendizagem, resgatar a autoestima e integrar a criança ao mundo social são responsabilidades da escola. Para a escola ser um espaço transmissor de educação e cultura devemos ter uma metodologia adequada, se mobilizar na busca de soluções para problemas que envolvam o aluno e a família.

## REFERÊNCIAS

BACK, Eurico. **Fracasso do Ensino de Português Proposta de Solução**. Petrópolis: Vozes. 1987.

BELLEBONI, Aline Berghetti. **Qual o papel da escola frente às dificuldades de Aprendizagem de seus alunos?** 2004. Disponível em [HTTP:// www. Profala.com/arteducesp72htm](http://www.Profala.com/arteducesp72htm). Acesso em agosto de 2018.

BRASIL, **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – INEP**. Brasília: DF, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1988.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização. São Paulo. SP: Cortez, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre. RS: Artes Médicas, 2000.

MENDONÇA, Ângela. **Análise das tendências pedagógicas na educação e o SINASE, Sistema Nacional Sociuoeducativo**, Ministério Público do Paraná – Curitiba-PR, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa**. UFRJ. Rio de Janeiro: Brasil, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo. SP: Autores Associados, 1983.

VOTORANTIM, **Regimento Escolar – Educação Básica do Sistema de Ensino**, 2018.

WARDE, Mirian Jorge. Educação Estrutura Social, **A profissionalização em questão**. São Paulo. SP: Cortez & Moraes, 1979.



## **A IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA EDUCAÇÃO**

**Ângela de Oliveira França Ribeiro**

Formada em Pedagogia com Pós-graduação em Orientação Educacional, Gestão Escolar e Educação Digital, Ensino de Artes e Alfabetização e Letramento.  
E-mail: angedan26@gmail.com

### **RESUMO**

As escolas e os educadores vêm se preparando para promover condições de acesso a essas crianças norteadas pela legislação e pelas necessidades em se estabelecer que qualquer criança tem direito ao ensino regular e que as instituições de ensino devem se preparar para essa prática. Esse processo não é possível se não houver um trabalho conjunto e o envolvimento da gestão escolar, a fim de incentivar as novas práticas pedagógicas. Diante dessa análise a sala de recursos multifuncionais é uma alternativa para que práticas pedagógicas possam ser percebidas como uma possibilidade de incluir os alunos especiais através de ações interativas, e que despertem a criatividade dos alunos e educadores. Diante disso a utilização de uma sala de recursos multifuncionais possibilita a estruturação de um atendimento personalizado para os alunos com necessidades educacionais especiais, através de um método de ensino capaz de promover a participação e a aprendizagem desses alunos. O objetivo desse estudo foi demonstrar a importância da sala de recursos multifuncionais no desenvolvimento do aluno. Foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica através do levantamento de dados em base de dados indexados. As salas de recursos multifuncionais são reconhecidas como uma prática pedagógica eficaz quando utilizada para complementar o processo educacional, quando possui o envolvimento das equipes multidisciplinares, quando os alunos são acompanhados efetivamente e o plano pedagógico discutido de maneira coletiva e viável a cada realidade escolar e do aluno.

### **INTRODUÇÃO**

A inclusão é um processo que vem sendo enfatizado na educação nos últimos anos e tem como objetivo proporcionar um ensino de qualidade e a aproximação dos alunos com as crianças portadoras de necessidades especiais. A aproximação dos alunos visa o acesso a educação de maneira integral e com os princípios de equidade

bem como proporcionar um cenário de aprendizado onde as diferenças possam ser trabalhadas no intuito de promover as relações interpessoais.

Esse processo não é possível se não houver um trabalho conjunto e o envolvimento da gestão escolar, a fim de incentivar as novas práticas pedagógicas, mudanças no currículo e na análise comportamental e pessoal de cada membro da equipe a fim de se avaliar a forma como a inclusão pode ser realizada e a maneira pela qual ela será discutida e avaliada no dia a dia. Diante dessa análise a sala de recursos multifuncionais é uma alternativa para que práticas pedagógicas possam ser percebidas como uma possibilidade de incluir os alunos especiais através de ações interativas, e que despertem a criatividade dos alunos e educadores.

Diante disso a utilização de uma sala de recursos multifuncionais possibilita a estruturação de um atendimento personalizado para os alunos com necessidades educacionais especiais, através de um método de ensino capaz de promover a participação e a aprendizagem desses alunos. Assim surgiu o questionamento: como a sala de recursos multifuncionais auxiliam no desenvolvimento do aluno com necessidades especiais?

A utilização da sala de recursos multifuncionais estimula a criatividade do aluno, facilita o trabalho do docente no que tange a utilização de práticas pedagógicas diversas e além desses benefícios deve ser também considerada que uma sala que se utiliza diversos recursos também pode favorecer a utilização de recursos pedagógicos alternativos, de baixo custo e que favoreça a responsabilidade social e do ambiente.

O objetivo desse estudo foi demonstrar a importância da sala de recursos multifuncionais no desenvolvimento do aluno. Para os objetivos específicos foram descrever o atendimento educacional especializado, analisar o processo de desenvolvimento do aluno com necessidades especiais, destacar a importância da sala de recursos multifuncionais.

A sala de recursos multifuncionais é um espaço na escola onde acontece o atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de desenvolver a aprendizagem, baseada em novas práticas pedagógicas. É importante que se desenvolva estudos nessa área pois o profissional deve ter conhecimentos necessários que possam atender as necessidades especiais de seus alunos. Uma sala de recursos multifuncionais contribui para o desenvolvimento da criança através da utilização de materiais de baixo-custo, com adaptação de diferentes materiais que auxiliam na execução das atividades.

Para o estudo foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica através do levantamento de dados em base de dados indexadas, onde foram incluídos os artigos, monografias e teses que atenderam ao objetivo proposto e que estavam na íntegra.



## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

O processo educacional ao ser proposto e elaborado deve ser realizado de maneira coletiva e considerando o educando que é o objeto do estudo bem como se ater ao processo de aprendizado contínuo, integral e efetivo dentro das necessidades identificadas. A escola é o espaço onde o aluno recebe as informações e aprende através do respeito mútuo, da coerência, flexibilidade e diversidade. Aceitar a diversidade é um exercício do aluno enquanto cidadão inserido e aceito na sociedade (BEDAQUE, 2014).

Para Goffredo (2009) quando uma escola recebe um aluno com necessidades especiais esse fato se dá porque é um direito constitucional do aluno e a escola deve se adequar a esse processo bem como promover cenários que possam atender as necessidades desses alunos. A inclusão social que abrange a escola foi um estudo de muitos anos no âmbito educacional e teve como marco em 1994 a Declaração de Salamanca, onde mesmo o país tendo outras legislações que trataram desse tema, foi a que edificou a inclusão social no país, onde foi implantada com o objetivo de promover a igualdade e o direito a educação para os portadores de necessidades especiais na escola de ensino regular.

De acordo com Guimarães (2003) a partir daí diversas diretrizes surgiram, bem como legislações que norteiam esse processo, por se tratar de uma prática delicada, que envolve diversos profissionais, agrega a família ao ensino e edifica a escola como cenário de educação diferenciada e ao mesmo tempo inclusiva. Essa conquista denota um processo educacional de qualidade, pertinente ao quadro de evolução e transformação pela qual o mundo atravessa é a resposta a diversos questionamentos sobre a capacidade desse aluno esta incluído e a competência do educador para tal.

Para Fernandes (2007) a educação inclusiva veio como quebra de paradigmas que a muitos anos sustentaram uma educação rígida, inflexível, onde o aluno não possuía autonomia e nem mesmo era o protagonista do seu aprendizado. Recebia o aprendizado de forma a reter conteúdos que não se ligavam ou que não possuíam um significado para o aprendizado bem como não atendia as necessidades dos educandos em diversos níveis de ensino. Para o autor um aprendizado livre de preconceito é aquele onde agrega saberes e pessoas, acolhe, aborda a educação e os fatos a que lhe são impostos de maneira reflexiva, coerente, crítica onde o aluno convive com as

diferenças e aprende com elas, promovendo relações de convívio de respeito e solidariedade.

Segundo Mader (2012) a educação para a diversidade engloba diversos aspectos, porém é importante que esta possa estar envolta a um ideal de inclusão de um modelo pedagógico engessado para um modelo que possa interagir e agregar o aluno com necessidade especial, como também fornecer ao professor os subsídios para uma atuação coerente e responsável por um ensino de qualidade.

De acordo com Pereira (2008) a criança portadora de deficiência deve ser educada por um profissional capacitado, porém, também é importante que esse profissional possua um olhar humanizado e sensível as necessidades do educando a fim de entender a sua integralidade e ser capaz de oferecer um ensino onde serão desenvolvidas as habilidades e competências independente das condições para esse aprendizado.

Para Bedaque (2014) uma sala atendimento especializado com um profissional capacitado tem por objetivo promover a mediação entre a educação e a escola a fim de promover condições para um ensino diversificado e abrangente onde o foco primário é a criatividade e a participação de todos. Vale ressaltar que os docentes das salas regulares enfrentam o grande número de alunos e a dificuldade em se manter um ensino personalizado e assim promover a inclusão do aluno. Nesse âmbito o atendimento educacional especializado visa possibilitar o acesso ao aluno especial de maneira integral, holística e humanizada a fim de atender as necessidades do aluno portador de necessidades especiais.

De acordo com Mazzota (2005) para a efetividade do AEE está disponível ao educador recursos diversos, capazes de atender a necessidade do educando através de atividades dirigidas, com o uso direcionado a se trabalhar a participação e a criatividade através de jogos que trabalham o raciocínio lógico e espacial, coordenação motora com um cuidado para que a criança possa aprender com entusiasmo, carinho, receptividade e compromisso com o processo de aprendizado. Nesse atendimento o profissional pode utilizar diversas ferramentas para promover o aprendizado.

Para Baptista et al (2006), para uma educação inclusiva é necessário que o professor que atua no AEE ofereça a crianças e adolescentes com deficiência um processo de ensino pautado no trabalho em equipe com a valorização pela participação da família e escola a fim de que todos juntos possam elaborar as melhores práticas pedagógicas para o portador da deficiência. Nesse âmbito o profissional do AEE também atua frente as necessidades dos alunos de salas regulares, propõe ações que efetivem o aprendizado e que tenha um olhar inclusivo frente a família e a criança.

Para os autores ao se elaborar o plano de ensino para o aluno com deficiência se faz necessário um plano que atenda às necessidades identificadas bem como seja seguida estratégias que orientam de maneira individualizada e integralizada o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social para que a criança além do ensino regular possa estar sendo conduzida ao aprendizado através de profissionais com habilidades e competências para tal. Nesse processo trabalho em conjunto do professor do ensino regular e do professor do AEE é uma maneira eficiente e necessária para o alcance dos objetivos propostos.

## **O ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

O portador de necessidades especiais tem características peculiares e o seu desenvolvimento e modo de aprender no que tange a educação se dá em um ritmo diferente de crianças do ensino regular e exige do educador posturas educacionais diferenciadas capazes de atender as necessidades da criança. Uma criança com necessidades especiais não deve ser rotulada, pois isso demonstra a falta de informação quanto ao modelo pedagógico inclusivo. Dessa forma a qualidade e eficiência no ensino inclusivo é a atenção e o carinho dispendido aos alunos o que também denota a qualidade e eficiência na promoção da educação (SASSAKI, 2003).

Existem muitos questionamentos pelas escolas de ensino regular que atendem indivíduos portadores de alguma deficiência, sejam elas escolas municipais, estaduais ou particulares, mas também se encontra professores com muitas dúvidas e com dificuldades de realizar o seu trabalho de forma adequada (JUNIOR, LIMA, 2011).

Infelizmente excluir um aluno com deficiência ainda é uma prática na sociedade e no ensino isso ainda ocorre talvez pelo despreparo das equipes ou por questões pessoais voltadas ao paradigma daquilo que nos parece diferente e inovador. Diante disso é importante que a integração do aluno com necessidades especiais não seja apenas uma tentativa de cumprir objetivos impostos que não são vistos como real ou de objetivo claro e definido no processo de educar. Colocar a criança em uma escola e afirmar que ela está integrada está muito além do verdadeiro objetivo do processo de inclusão, a integração só ocorre quando os membros da equipe reconhecem a importância dessa prática e se preparam para realizar essa transição pautados no conhecimento e reconhecimento dessa necessidade. Assim, os desafios são grandes, porém, se a vontade for maior que a diferença e o preconceito, esses alunos serão acolhidos e com certeza receberão o aprendizado pelo qual tem direito (SILVA, 2009).

Por outro lado, o professor reconhece a necessidade em se ter o aluno com deficiência, mas não reconhece em si os adjetivos necessários para executar essa

tarefa e assim agregar a criança dentro de um processo educacional que esteja apto a oferecer o desenvolvimento da criança. Em diversas situações o professor se sente acuado com essa responsabilidade e se questiona sobre seu preparo e condições para realizar uma tarefa de tamanha responsabilidade. A dificuldade que a criança apresenta em alguns casos desperta o medo e a insegurança em não estar fazendo o correto e estar de alguma forma prejudicando o futuro e o desenvolvimento do aluno. Diante do exposto os estudos demonstram que a vontade e o interesse do professor são importantes fatores que favorecem o alcance dos objetivos do aprendizado e a certeza da inclusão da criança onde está consegue se sentir parte da escola (SOUZA, 2001).

Diante de toda essa problemática se percebe o quanto é importante o atendimento especializado, pois só através de uma educação significativa estas crianças vão superar as dificuldades que vão surgindo. As crianças com necessidades especiais são capazes de realizar as atividades propostas, porém necessitam de alguns cuidados especiais como: atenção na área da saúde, o amor da família. O empenho e o carinho da família representam o primeiro passo para inclusão de uma pessoa portadora de necessidades especiais. Sem o apoio da família não há autoestima e sem autoestima os obstáculos podem parecer insuportáveis. É necessário que pais, educadores e profissionais se empenhem para realizar um trabalho que atenda às necessidades destes educandos, objetivando melhorar suas necessidades e potencialidades, ajudando-os a expandir seus horizontes (DUK, 2005).

### **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

A inclusão veio como uma possibilidade de se gerar uma educação de qualidade a todos os alunos e principalmente aos com qualquer tipo de necessidades especiais bem como proporcionar um cenário de relações humanas onde o aprendizado e as necessidades educacionais possam ser trabalhadas garantindo o acesso e o apoio necessário para o seu desenvolvimento e também para os outros alunos envolvidos nesse processo educacional (MIRANDA et al, 2009).

Para Miranda et al (2009) a inclusão depende de um trabalho dinâmico e coletivo onde exista um trabalho multiprofissional entre a equipe escolar, docentes, família, comunidade a fim de se promover práticas pedagógicas que possam manter o acesso dos alunos com deficiência e que estes possam acompanhar os alunos em um classe regular mediada pelo processo inclusive de apoio a diversidade.

Os autores ainda salientam que um processo de inclusão social se dá através de políticas sociais e da participação social de diversos membros que compõe a equipe

educacional e que para haver sucesso nessa prática é importante que todos tenham consciência de que a segregação e o preconceito não podem mais fazer parte de uma sociedade que visa oferecer educação para todos.

Assim as escolas devem receber qualquer aluno com direito a educação que seja matriculado e de certa forma proporcionar meios para que a inclusão ocorra da melhor forma possível. Nesse aspecto o MEC institui a implantação de salas de recursos multifuncionais que visa promover um sistema de ensino integrado com práticas pedagógicas inclusivas com vistas a um atendimento educacional especializado a fim de complementar e subsidiar a escola e é prevista em legislação da Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 (MIRANDA et al, 2009).

Diante disso qual seria o objetivo de uma sala com recursos pedagógicos e multifuncionais e qual a sua contribuição para a inclusão e o sistema educacional em si atualmente? Essa pergunta tem como resposta o fato de que essa sala visa proporcionar recursos para atender à necessidade dos alunos especiais bem como promover um aprendizado através de uma atividade participativa, ativa e com um envolvimento multidisciplinar. Ela também tem os benefícios de poder ser utilizada com todos os alunos numa parceria de aprendizagem e ensino múltiplo e ativo, a fim de que qualquer aluno possa compreender e receber ativamente um currículo que promova sua progressão escolar (ALVES et al, 2006).

É importante enfatizar que a criação da sala de recursos multifuncionais foi uma prática para as escolas das redes estaduais e municipais a fim de atender a demanda de alunos com necessidades especiais através de uma educação de qualidade a portadores de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, os superdotados e que sejam incluídos na educação especial. É um complemento e uma suplementação do processo de ensino que é ofertado ao aluno fora do turno de aula e que assegura possibilidades para o aluno participar do ensino comum e ao mesmo tempo trabalhar suas necessidades individuais e em grupo (BRASIL, 2007).

Para Oliveira, Leite (2011) a SRM é uma nova abordagem educacional que se estendeu a todo país para o atendimento ao aluno com necessidades especiais e para que ela possa ser efetiva também tem sido investido recursos no preparo de materiais adequados e na formação do educador para que este possa atuar tranquilamente nessas frentes dos ensino.

Diante disso a legislação brasileira deixa claro que para que essa prática educacional funcione é importante que cada aluno seja avaliado individualmente e de forma integral a fim de que possam ser elaboradas atividades que auxiliem no seu complemento educacional e que a SRM possa atingir seus objetivos de educação (BRASIL, 2007).

De acordo com o MEC, nos anos entre 2009 a 2011, foram financiadas 15.551 (SRMs) e 4.564 municípios brasileiros, distribuídos em diversos estados. Assim evidenciou-se que de acordo com a demanda nacional para essa modalidade de ensino a implantação das salas através Programa de Ações Articuladas (PAR), demonstrou que que essas ações atenderiam 82% de SEM necessário para o Brasil.

Para a Unesco (2009) ainda são importantes a conscientização e o empenho das áreas educacionais a fim de promover o acesso e o ingresso dos alunos com deficiência e sua permanência nas escolares regulares, monitorando a evasão e os contextos regionais no país. Nas estatísticas que apresentam os países pobres e em desenvolvimento em média 140 milhões de crianças e jovens ainda não possuem o acesso adequado a educação e uma margem pequena de alunos com deficiência num percentual de 2% conseguem obter a educação formal.

Para Alves (2006) a sala de recursos multifuncionais é considerada um local de apoio pedagógico com recursos didáticos, equipamentos e profissionais capacitados a fim de atenderem a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais. Para um bom atendimento é necessário que o professor avalie as áreas específicas do conhecimento e que seja considerado cada estágio de aprendizagem dos alunos seja no campo cognitivo como no campo das relações humanas. A complementação educacional através dessas salas é destinada a diversas áreas e para diferentes necessidades sendo que os recursos podem ser disponibilizados de acordo com as necessidades específicas dos alunos e a disponibilidade da escola, com cronogramas definidos e plano docente construído de maneira clara e coletiva. Dessa forma pelos seus objetivos essa sala deve ser funcional, flexível e dinâmica a fim de constituir um mecanismo acessível a alunos e professores e auxiliando na aprendizagem.

Para Satoretto, Bersch (2014) o material que pode ser utilizado em uma SRM pode ser desde os mais simples até os recursos que envolve a tecnologia, computadores, brinquedos e roupas adaptadas, computadores, softwares e hardwares especiais, que contribuam para um aprendizado multifacetado, com diferentes possibilidades pedagógicas. Os estudos também preveem salas construídas através de projetos de arquitetura funcional e acessível, com materiais, móveis e utensílios adaptados.

Para Lopes, Marquezine (2012) quando a escola pratica uma educação inclusiva e busca recursos para tal a fim de promover um ensino de qualidade pautada nos postulados da Declaração de Salamanca (1994), ela passa a fazer parte de uma reestruturação do ensino moderno que inclui e não separa e a sala de recursos multifuncionais é uma das modalidades de complementação pedagógica e educacional que tem apresentado bons resultados e valorizando a atuação da escola na inclusão.

Diante do exposto o desenvolvimento pedagógico em salas de recursos multifuncionais deve ser um complemento do ensino regular e nunca uma substituição deste, sendo utilizada em dias específicos da semana e previamente agendados. Pode ser também utilizada para sanar dificuldades ou lacunas que apresentarem os alunos em atendimento especial e assim também os desenvolver nos campos cognitivo, motor, socioafetivo e emocional, em contribuição ao seu desenvolvimento educacional (PARANÁ, 2008).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de inclusão nas escolas regulares é um processo que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos num esforço conjunto dos educadores e da sociedade no sentido de oferecer acesso e igualdade para as crianças portadoras de necessidades especiais.

As escolas e os educadores vêm se preparando para promover condições de acesso a essas crianças norteadas pela legislação e pelas necessidades em se estabelecer que qualquer criança tem direito ao ensino regular e que as instituições de ensino devem se preparar para essa prática.

Diante dos diversos métodos de ensino e as práticas pedagógicas variadas oferecidas para os professores e equipe multidisciplinar o atendimento especializado é a especialidade educacional que direciona os alunos com necessidade especiais para um ensino de qualidade e com propostas metodológicas individualizadas que atendem cada criança dentro do seu contexto de necessidade.

Sendo assim a sala de recursos multifuncionais é um ambiente preparado para receber o aluno com deficiência, que frequenta o ensino regular dentro de um processo inclusivo e que pode ser acompanhado em atividades complementares de acordo com suas necessidades e o cronograma escolar.

As salas de recursos multifuncionais são reconhecidas como uma prática pedagógica eficaz e muitoprodutiva quando utilizada para complementar e fortalecer o processo educacional, quando consegue produzir o envolvimento das equipes multidisciplinares, quando todos os alunos recebem acompanhamento efetivo, e quando o plano pedagógico planejado é discutido de maneira coletiva e viável a cada realidade escolar e do aluno.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: Antares, Nobel, 2006.
- BRASIL. CNE. CEB. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, MEC, 1996.
- BAPTISTA, Cláudio; BEYER, Hugo Otto. **Educação inclusiva de quem e de quais práticas estamos falando?** Machado, Adriana Marcondes. In\_\_\_\_\_. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas / Organização. Porto Alegre: Mediação, 2006. 192p. Cap.10, p.127 – 136.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.
- DUK, Cyntia. **Educar na diversidade: material de formação docente** – Brasília: Ministério de Educação, secretaria de educação especial, 2005. 266p.
- FERNANDES, S. **Fundamentos para a Educação Especial.** Curitiba: IBPEX, 2007.
- GOFFREDO, V.L.F.S. **Como formar professores para uma escola inclusiva? In Salto para o Futuro: Educação Especial: Tendências Atuais.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília Ministério da Educação, SEES, 2009.
- GUIMARÃES, A. Inclusão que funciona. **Nova Escola: A revista do professor**, São Paulo, n. 165, p. 42-47, set. 2003.
- JUNIOR, J.V., LIMA, A.L.S. A inclusão da criança com síndrome de Down no ensino regular. **Revista Iniciação Científica**, v. 9, n. 1. Criciúma, Santa Catarina. 2011.
- MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma.** In MANTOAN, M.T.E. A integração da pessoa portadora de deficiência. São Paulo: Memnon, 2012.
- MAZZOTA, M.J. S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas.** 5. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. RIBAS.
- PEREIRA, T. S. **Direito da criança e do Adolescente: uma proposta interdisciplinar.** 2. ed. São Paulo: Renovar, 2008. p. 22.
- PARANÁ. SEED/SUED. **Instrução 15/2008.** Critérios para Sala De Recursos, séries iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba, 2008.
- MAZZOTA, M.J. S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas.** 5. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. RIBAS.
- PEREIRA, T. S. **Direito da criança e do Adolescente: uma proposta interdisciplinas.** 2. ed. São Paulo: Renovar, 2008. p. 22.



SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **O que é comunicação alternativa? Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.** 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235,2014.

SASSAKI, R. K. Inclusão: **Construindo uma sociedade para todos.** 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003. p. 41.

SILVA, B.K.L.N. **Inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Down.** Educere, Paraná. Out, 2009.

SOUZA, A. G. P. **A Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos da Criança: Direitos Humanos a proteger em um mundo de guerra.** 2001.

UNESCO. Orientações para a inclusão, garantindo o acesso à educação para todos. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Paris, 2009.



## A MÚSICA COMO FORMA DE ARTE

**Rebeca Sobral Silva**

Formada em Pedagogia, Tecnologia em Marketing, Licenciatura em Arte Visual e Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Arte.  
E-mail: elaine\_piffer@yahoo.com.br

### RESUMO

Este trabalho aborda a música como ferramenta pedagógica na educação infantil e tem como objetivo entender os aspectos favoráveis que o ensino da música pode proporcionar às crianças da Educação Infantil, perceber as formas de interação da música com os demais eixos, como a música pode auxiliar em diversas atividades pedagógicas na educação infantil.

### INTRODUÇÃO

A presença da música na vida das pessoas é incontestável. Muitas culturas vem acompanhando a história da humanidade e se fazendo presente em diferentes continentes. Ela é uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito. A linguagem musical faz-se presente no Brasil, em suas diversas classes sociais e também nas diferentes manifestações religiosas que se espalham por todo território nacional. Embora sua linguagem seja diversificada, dependendo de onde venha essa expressão cultural, a música acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas comunidades, bairros e cidades.

Entender mais sobre a importância da música e seus benefícios na educação infantil é o objeto central deste estudo, pois o desejo de realizar uma investigação com este foco surge das diversas experiências que tive como educador em projetos de educação não formal, nos quais presenciei situações em que o uso da música se dava apenas para reproduzir práticas, que muitas vezes já conheciam, mas sem entender o seu significado.

É muito decorrente que crianças e professores façam uso de canções repetitivas apenas para dizer que estão cantando, tornando este, um momento mecânico e eliminando qualquer possibilidade de usar a música em uma proposta de socialização, desenvolvimento e aprendizagem. É importante perceber que o ensino de música não está somente ligado ao aprendizado de instrumentos ou de repetição de

canções e cantigas decoradas e descontextualizadas, práticas muito frequentes no ambiente educacional.

Loureiro (2008) explica que o aprendizado de música deve ser um ato de desprendimento prazeroso, que comungue com as experiências da criança sem ser uma imposição ou que busque a qualquer custo que a criança domine um instrumento, o qual pode minar sua sensibilidade e criatividade.

Entende-se que o grande desafio é que a música na educação infantil venha a colaborar com o desenvolvimento da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio para o melhor entendimento e trabalho das muitas atividades realizadas na educação infantil, que além de desenvolver a sensibilidade musical pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

A busca por respostas a estas questões suscitam a necessidade do delineamento de objetivos que possam orientar essa pesquisa. Assim, o objetivo principal deste trabalho é analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Os objetivos específicos que orientaram o estudo foram:

- Entender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da Educação Infantil.
- Perceber as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho, ou seja como a música pode auxiliar em diversas atividades pedagógicas na educação infantil.
- Analisar as contribuições que o ensino de música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Assim, o texto foi organizado buscando apresentar as possibilidades da música como ferramenta pedagógica e para tanto o primeiro capítulo trata da música no mundo e no Brasil de uma forma resumida, apresentando sua trajetória histórica até os dias de hoje e como ela chega à educação infantil.

No capítulo dois, fica como foco de trabalho a importância da relação entre o ensino e a aprendizagem da música, a importância desta no desenvolvimento das crianças e a compreensão dos educadores sobre o significado da música em suas aulas.

O terceiro capítulo apresenta como os professores trabalham a música na prática nas salas de educação infantil, e como pode ser usada em quanto prática pedagógica que ajudam no desenvolvimento das crianças, as dificuldades que encontram neste aspecto e alguns exemplos e possibilidades de como usar a música em sala de aula.

## BREVE APRESENTAÇÃO DA HISTÓRIA DA MÚSICA

A música sempre esteve presente nos mais diversos povos desde a antiguidade, como nos gregos, egípcios e árabes. A palavra música tem origem na mitologia grega e significa “a arte das musas”. As musas eram seres celestiais ou divindades que inspiraram as artes e as ciências e tinham Orfeu, filho de Apolo, como seu deus. Orfeu foi, na mitologia grega, o deus da música.

Já na Roma antiga, a música não atingiu grande desenvolvimento, como podemos ver na obra História da música, de Ellmerich (1973 p.26-27), em que diz: “os romanos não alcançaram grande desenvolvimento nas artes em virtude de sua tendência guerreira e de constantes preocupações nas lutas de conquista. Assim o florescimento artístico romano começa com subjugação da Grécia em 146 a.C”. Percorrendo um pouco mais a história, chega-se na Idade Média encontramos um mundo dominado pelo fanatismo religioso.

Luis Ellmerich (1973) escreve que esse cenário de fanatismo extremo levou àquele período histórico quase total estagnação. A música ganha a pauta de quatro linhas (nos dias de hoje usamos uma pauta de cinco linhas que é a da música clássica convencional), criada pelo monge italiano Guido d'Arezzo, hoje esse sistema é usado no canto gregoriano e a ele é atribuído o sistema silábico que nominava as notas musicais.

O canto gregoriano tem esse nome em homenagem ao bispo Gregório Magno. A igreja católica sentia necessidade naquele momento histórico de sistematizar esse rito religioso, para não haver desagregação mesmo nas regiões mais distantes. Essa música era simbólica, ou seja, usava de símbolos quando cantada nos cerimoniais da igreja Romana. Os fiéis cantavam uma mesma melodia em uníssono, aguda e bem alta, que simbolizava o encontro com o altíssimo, isto significava a unidade da igreja.

O protestantismo também utilizava a música nos seus cultos religiosos. Assim, naquele momento a disputa por fiéis entre as duas igrejas, a católica e a protestante, a “reforma protestante”, como foi chamada a divisão da igreja católica romana, que acabou dando origem à igreja luterana, liderada por Martinho Lutero, usava a música para seu progresso.

Ellmerich (1973) ainda explica que todas essas mudanças religiosas levam a igreja de Roma à “Contra Reforma” que transformou em muito os dogmas da igreja de Roma, que refletiu definitivamente na música daquela época, pois a igreja católica passa a admitir a música não Gregoriana em seus cultos, isso fica mais claro nas

palavras de Ellmerich (1973, p.32) quando expressa que: “no célebre Concílio de Trento (reunião de altos dignitários da igreja católica para tratar assuntos dogmáticos), ficou decidido, ainda, que o canto não Gregoriano também faria parte nas igrejas, contanto que sua música fosse simples e o texto bem compreensível”.

## **A PRÁTICA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A música é uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, se planejada e contextualizada. A prática da educação musical na educação infantil está relacionada a cultura e aos saberes que os educadores trazem de suas experiências pessoais, às vezes até do senso comum, pois, como vimos, a formação musical específica dos professores da educação infantil é muito rara. Essa cultura adquirida com a vivência possibilita a utilização da música em sua ação pedagógica.

Os cursos de formação de professores, em geral não contemplam a música em nenhuma das suas disciplinas. Como exemplo, podemos citar o curso de pedagogia desta universidade, o qual teve seu currículo recentemente reformulado e em nenhuma disciplina contempla qualquer abordagem referente ao ensino de música em qualquer faixa etária. O que acontece na prática é o exercício realizado por alguns professores que trabalham músicas ou atividades do gênero, mais por conta própria, por entenderem a contribuição da música no desenvolvimento da criança do que mediados por um embasamento teórico.

A música pode ser usada de forma constante nas salas de aula, como por exemplo, para cantar canções e quem as crianças digam seus nomes e os nomes de seus colegas, possibilitando uma interação muito interessante entre os alunos.

Assim, além de promover a socialização, a música oferece grande apoio em todo processo de aprendizagem por favorecer a ludicidade, a memória e a criatividade. Quando falamos no processo de usar a música na educação infantil, temos de lembrar que as crianças usam sons de forma espontânea, cantam e criam músicas.

Rosa (1990) também apresenta exemplos de atividades que trabalham os sons, como por exemplo, usar uma parte de mangueira de jardim para as crianças aos pares conversarem com a boca nos orifícios das extremidades da mangueira. Elas vão notar como o som de suas vozes se propaga pelo ar da mangueira, ou ainda, que a criança fale consigo mesma, colocando um orifício da mangueira na boca e outra em no seu ouvido. A autora dá o exemplo do uso de um sarrafo de madeira colocado junto a um relógio, uma extremidade no relógio e outra encostada no ouvido da criança, desta forma ela vai sentir a vibração do som em seus ouvidos.

Chiarelli (2005, p.4) explica a importância de realizar um trabalho em que haja a participação do aluno em conjunto com o professor e apresenta como sugestão: *“gravar sons e pedir para que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão). Assim como são de grande importância as atividades onde se busca localizar a fonte sonora e estabelecer a distância em que o som foi produzido (perto, longe). Para isso o professor pode andar entre os alunos utilizando um instrumento ou outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos”*.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho buscou entender os aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da educação infantil, bem como verificar a importância do seu aprendizado e sua contribuição na socialização das crianças e perceber as formas de interação desta com os demais eixos de trabalho.

Apontar a maneira que a música pode ser trabalhada nas salas de aula da educação infantil e entender o significado da música enquanto ferramenta pedagógica também foram destacadas neste estudo. Com esta pesquisa verificou-se que a música deve ser trabalhada com brincadeiras e canções, aqui compreendidas como atividade de canto liderado pelo educador e acompanhadas pelas crianças de forma criativa. Concluiu esta pesquisa destacando que é preciso debater a formação do professor em relação ao uso da música na educação infantil e o caminho deve ser uma formação no período da graduação talvez seja importante, porém sem compartimentar essa formação.

É com base no dia a dia com a música na sala de aula, com as atividades desenvolvidas pelos professores no cotidiano da educação infantil e das experiências pessoais com a música, que nascerá uma prática pedagógica que contemple a música como elemento importante que venha a colaborar com o trabalho e o desenvolvimento da criança.

A música aliada ao ensino é entendida por muitos autores pesquisados como importante ferramenta pedagógica. O ensino de música aqui discutido não é o de formação de instrumentistas, concertistas e nem dominar instrumentos ou cantar almejando uma carreira profissional como músico. O aluno pode sim no futuro almejar uma dessas carreiras, mas o ato do professor cantar, trabalhar a música ou tocar algum instrumento, deve ter como objetivo o desenvolvimento da criança, aliando a música a elementos pertinentes do currículo da educação infantil.

Assim, concluo que essa pesquisa pode contribuir para que seja repensado o papel da música na educação infantil, não só criticando os professores, mas revendo sua formação, os recursos que eles tem a sua disposição, e tentando ressignificar a música na educação infantil, mostrando que é possível uma prática consistente com a música na educação infantil. Acredito ser importante que as professoras tenham essa consciência, mas ainda são necessárias políticas que envolvam a formação dos professores para atuação com música e melhores recursos para que seu trabalho seja efetivo em sala de aula.

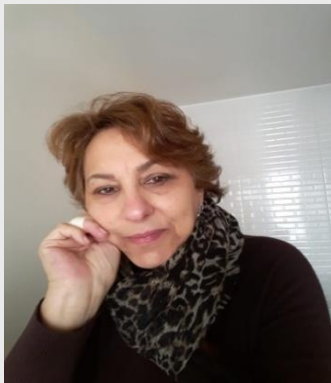
## REFERÊNCIAS

CHIARELLI, Lúgia Karina Meneghetti. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a integração do ser.** Recreart, Santiago de Compostela, jun. 2005.

ELMERICH, Luis. **História da música.** São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1979.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O Ensino de música na escola fundamental.** 4.ed. Campinas: Papirus, 2008. Coleção Papirus Educação.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação Musical para Pré-Escola.** Rio de Janeiro: Libador, 1990.



## **A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS E DAS FÁBULAS PARA O LETRAMENTO**

**Elaine Cristina Piffer**

Formada em Pedagogia e Educação Física, com Pós-graduação em Distúrbios de Aprendizagem, Docência no Ensino Superior, Educação Especial e Inclusiva e Alfabetização e Letramento.

E-mail: elaine\_piffer@yahoo.com.br

### **RESUMO**

No início de sua jornada de aprendizagem, a criança que escuta histórias se abre para infinitas possibilidades de compreensão do mundo. Os contos de fadas e as fábulas estimulam o imaginário e despertam a curiosidade, pois escancaram um leque de probabilidades num universo de conflitos, impasses e soluções que fazem com que a criança se identifique, de alguma forma, com as experiências vividas por cada personagem que ela passa a conhecer. O primeiro contato que a criança tem com a leitura vem através da audição. A leitura vai sendo apresentada e familiarizada no momento em que alguém está lendo para ela. As fábulas e os contos de fadas fazem-nas refletirem sobre suas próprias atitudes e valores, tanto no relacionamento com amigos, quanto com familiares, impactando diretamente a formação do seu caráter bem como o desenvolvimento da sua aprendizagem. Contos de fadas e fábulas nas classes da educação infantil são um excelente meio para a alfabetização e letramento, pois mesmo com poucos recursos podem ser trabalhados aspectos internos da criança: imaginação, criatividade, raciocínio, caráter, senso crítico dentre outros. Além disso, as fábulas e contos tem impacto direto no processo de alfabetização, pois as crianças apreciam muito as narrativas, o que estimula a formação do hábito da leitura. Todavia, para que este processo inicial seja efetivo, é necessário que a apresentação da leitura venha acompanhada de uma alta dose de entusiasmo pelo professor, para que as crianças consigam caracterizar os personagens absorvendo a linguagem em que o relato está sendo feito. Assim, a prática docente deve objetivar atingir a formação da criança, fazendo com que ela se emocione, se alegre, se divirta e aplique, ela própria, sempre que possível, a moral da história, presente principalmente nas fábulas. Isso ajudará no desenvolvimento da sua capacidade de reflexão e análise crítica.

### **INTRODUÇÃO**

Despertar o interesse pelos livros é algo que deve ser estimulado desde muito cedo, tanto no ambiente familiar quanto nas salas de aula. As crianças logo se encantam pela literatura apresentada por meio das fábulas e contos de fadas, e incentivar práticas de leitura em casa, com os pais e responsáveis, é algo que deve ser



incentivado. *“Desenvolver uma parceria entre a instituição de ensino e a comunidade é ponto pacífico. É fundamental para a aprendizagem da criança que lhe seja apresentada a leitura para que ela crie interesses e se habitue a ler. O processo se inicia na família, se reforça na escola, e continua ao longo da existência do indivíduo, através das influências culturais das quais ele participa”* (SANDRONI; MACHADO, 1998, p.59).

O encantamento das narrativas das fábulas e contos de fadas leva os pequenos a experimentar situações desafiadoras e lúdicas, impelindo-as a pensar, representar, criar, brincar, desenhar e descobrir a relação e o significado dos símbolos gráficos com as palavras pronunciadas. O professor que utiliza este recurso, através de práticas pedagógicas prazerosas, contribuirá para desenvolver este lado imaginário da criança, o seu interesse pela leitura, e a construção dos seus valores, que a capacitarão a viver em sociedade de forma justa e equilibrada. *“Os contos de fadas e as fábulas são a mais pura verdade. Não porque eles nos contam que dragões e bruxas existem, mas porque nos mostram que eles podem ser vencidos”* (CHESTERTON, 1995 p.3).

A frase atribuída ao ilustre escritor britânico Gilbert Keith Chesterton define o fascínio que as fábulas e contos de fadas exercem sobre as crianças, conduzindo-as para alfabetização e letramento nessa fase tão importante que é a educação infantil.

### **ORIGEM E ESTRUTURA DAS FÁBULAS E CONTOS DE FADAS**

As fábulas são pequenas narrações que transmitem algum ensinamento ou lição. Essas histórias costumam tratar de temas comuns no dia a dia das crianças, trazendo como personagens os animais que possuem atributos humanos: eles falam, pensam e agem como as pessoas. Dessa forma, cometem erros e acertos e possuem qualidades e defeitos. Ao mesmo tempo em que contam uma história “real”, as fábulas remetem a um mundo mágico e imaginário, aproximando-se do universo infantil em forma de fantasia. *“Nesse sentido, as fábulas podem ser consideradas como narrativas moralistas, pois essas histórias passam valores que resistem ao tempo. Apresentam como personagens, geralmente, animais, objetos ou criaturas imaginárias (criaturas fabulosas) que representam, de forma alegórica, os traços de caráter negativos ou positivos do ser humano. A fábula apresenta duas partes substanciais: uma narrativa breve e uma lição ou ensinamento. La Fontaine chamou essas duas partes de corpo e alma da fábula. O corpo estaria representado pela narrativa que trabalha as imagens e dá forma às ideias. A alma seria a verdade materializada na narrativa”* (BAGNO, 2006 p.21).

As fábulas, assim como outros gêneros narrativos, tem o papel de registrar as experiências e formas de vida dos povos. Todas as histórias são produzidas de acordo com aquilo que as pessoas de uma determinada época pensam sobre a sua sociedade, sobre o mundo e sobre o modo como vivem. *“A fábula é um desses tipos de história de que estamos falando e são contadas há mais ou menos 2.800 anos. Geralmente, elas representam uma cena, vivida por animais, plantas ou objetos que falam e agem como se fossem gente. Elas são contadas ou escritas para dar um conselho, para alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, para transmitir algum ensinamento, para fazer alguma crítica, uma ironia etc. por isso, muitas vezes, no finalzinho das fábulas, isto é, quando a história acaba, aparece uma frase destacada, que costumamos chamar de moral da história. A maioria dessas histórias trata de certas atitudes humanas, como a disputa, a ganância, a gratidão, ser bondoso, não ser tolo etc”* (FERNANDES, 2001 p.19).

As fábulas trazem no desfecho um ensinamento, isto é, uma moral e, através desse preceito, as crianças passam a formar um olhar sobre as suas atitudes e seus comportamentos. Portanto, a finalidade da fábula é advertir, ensinar, aconselhar, criticar uma situação, assinalar atitudes contraditórias das pessoas e da sociedade. *“A fábula é uma narração alegórica em que seus personagens, quase sempre animais, e que ministram uma lição através de estilos como romance ou drama. Eles contém afirmações de fatos imaginários sem que haja uma intenção deliberada de enganar, mas sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos narrados”* (COELHO, 2000 p. 44).

Os contos de fadas tem origem entre os povos celtas, foram criados por volta do século II a.C e a tradição relata que eram histórias contadas por mulheres mais velhas. Essas histórias se caracterizavam por uma simbologia especial na educação das crianças. A princípio, apesar de serem simbólicos na educação, não eram destinadas às crianças, pois suas histórias traziam conteúdos pesados e que continham adultério, canibalismo e incesto. Esses contos narravam o destino dos homens, eles eram contados por relatores que herdavam essa função de seus antepassados, sendo uma tradição de seu povo. À medida que a escola se valorizou os contos foram sendo ajustados ao desenvolvimento educacional das crianças. *“Com o tempo e a valorização da vida infantil, esses contos foram modificados para amparar a vida imaginária das crianças. Foram criadas histórias populares baseadas na cultura que as cercavam. Esses contos, com essa abordagem, tiveram origem na Europa no final do século XVII e tinham como característica principal personagens que enfrentavam grandes batalhas e desafios com o intuito de vencer o mal. Essa é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma*

*variada: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é uma parte inevitável da existência humana. Mas que, se a pessoa não se intimida e se defronta resolutamente com as provocações inesperadas, e muitas vezes injustas, ela enfrentará estes obstáculos e, ao fim, ela surgirá vitoriosa” (BETHELHEIM, 2008 p. 29).*

Os contos de fadas possuem uma simbologia estruturada, com personagens simples e fáceis de serem compreendidos pelas crianças. Todavia, o que garante o sucesso dos contos de fadas é a utilização de problemas reais e o final sempre feliz, facilitando assim a identificação da criança com as histórias. *“Os personagens são de fácil compreensão. São seres que apresentam qualidades ou defeitos exageradamente destacados. Entre os tipos figuram os pais, a madrasta, a avó, as cortes do rei, os trabalhadores que entram em alguns contos como povo que sofre e luta, as bruxas, os monstros, os príncipes, as princesas e as fadas. O ambiente onde a história acontece é distante e confuso, nunca detalhado, sempre caracterizado por expressões como: Num certo reino, para indicar o espaço, ou Era uma vez, para referir o tempo, o que deixa transparecer imagens de um universo maravilhoso e traz a ideia cronológica das histórias. A estrutura dos contos é fácil, o que contribui para seu sucesso junto às crianças. A narrativa inicia com uma situação de equilíbrio, que é alterada pelo conflito. A seguir, o personagem principal, com a ajuda dos seres ou objetos mágicos, vence os obstáculos saindo-se vitorioso e garantindo um final feliz” (CORSO, 2006 p. 37).*

### **O PAPEL DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

O professor é um formador de opinião que pode, a partir dos primeiros anos, implantar a prática da leitura diária em sala de aula, tornando-a um local propício para conscientizar a criança sobre a importância de ler. Cabe ao educador proporcionar momentos de prazer com atividades criativas que despertem o interesse dos alunos pela leitura. Os professores têm em suas mãos uma preciosa ferramenta para viabilizar o desenvolvimento intelectual e pessoal de seus alunos. Mas ele precisa fomentar nos alunos o interesse pela leitura, entendendo que esta prática além de prazerosa é essencial ao seu desenvolvimento. *“É preciso das condições ao aluno para que ele desenvolva hábitos de leitura. O processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa que a ajuda do educador, anula a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem” (FREIRE, 1989 p. 45).*

Existem diversas práticas pedagógicas que podem ser utilizadas visando a alfabetização e o letramento dos alunos da Educação Infantil através das fábulas e contos de fadas. *“A leitura pelo professor, variando as histórias, com personagens*

*diferentes e finais diferentes estimulará a comparação, facilitando o pensamento intuitivo e imaginativo das crianças. Quanto à contação e recontação das histórias, para dar mais vida, pode-se dramatizar os trechos dialogados com uso de música e outros recursos que venham tornar o momento mais agradável. E que isso seja feito ludicamente. Que seja divertido descobrir as possibilidades combinatórias da lingual, o seu potencial e seus recursos de expressão (BAPTISTA, 2014 p. 40).*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quanto ao objetivo geral desse estudo, foram analisadas as principais estratégias para aumentar a motivação dos estudantes no ambiente escolar. Sobre os objetivos específicos, foram caracterizados os conceitos referente ao processo de formação do indivíduo por meio da educação escolar. Também foram verificados os aspectos

A Educação Infantil deve promover um ambiente alfabetizador, sem forçar a criança, permitindo que ela avance gradativamente à alfabetização e ao letramento. Utilizar os contos de fadas e as fábulas para preparar este solo fértil que habita no imaginário das crianças visando construir valores e ao mesmo tempo apresentar a elas o mundo mágico da leitura e da escrita é algo que toda escola precisa almejar.

As atividades realizadas no cotidiano das aulas precisam ser previamente elaboradas, com atenção e objetividade, de forma a propiciar a entrada das crianças no mundo mágico da leitura. O professor deve conhecer todos os estágios de desenvolvimento, conhecer a psicologia infantil, compreender sobre afetividade, ludicidade, psicomotricidade, a importância do faz de conta, a história e a cultura em que a criança está inserida. Deve, também, trabalhar a leitura e a contação de histórias com entusiasmo e criatividade, para que assim possa gerar uma marca positiva na vida de seus alunos.

## **REFERÊNCIAS**

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**. 2ª edição. São Paulo, Scipione, 1991.

BAGNO, Marcos. Fábulas Fabulosas. In: Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: MEC 2006.

BAPTISTA, Mônica et al. (Orgs). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2014.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**.- Paz e Terra, Rio de Janeiro 2002.

CHESTERTON, Gilbert Keith, **The Illustrated London News**. Artigo publicado em 02/12/1905.

COELHO, B. **Literatura infantil: teoria, análise didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSO, D. L. **Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERNANDES, M. T. O. S. **Trabalhando com gêneros do discurso: Narrar fábula**. São Paulo: FTD, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MELLO, Suely Amaral. **Contribuições da Educação Infantil para a formação do leitor e produtor de textos**. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2010.

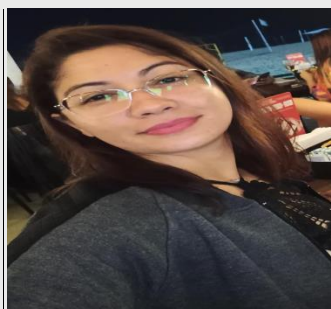
SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. **A Criança e o Livro**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

## A PEDAGOGIA WALDORF E SEU DIFERENCIAL PARA A EDUCAÇÃO



**Luciana de Moraes**

Formada em Pedagogia  
E-mail: [moraeslud@hotmail.com](mailto:moraeslud@hotmail.com)



**Natália Ribeiro Cruz**

Formada em Pedagogia  
E-mail: [naty\\_yuhi@hotmail.com](mailto:naty_yuhi@hotmail.com)

### RESUMO

O objetivo do presente estudo é conhecer os fundamentos teóricos e práticos da pedagogia Waldorf, e seu diferencial na educação, a fim de evidenciar aspectos relevantes, que possam contribuir para uma prática pedagógica de boa qualidade entre crianças e jovens. Aprofundaremos nos estudos e em seus objetivos específicos: conhecer os aspectos históricos e filosóficos da concepção desenvolvida por Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia e da pedagogia Waldorf. Apresentaremos também os delieamentos de aplicação e de sua concepção na educação em todos os níveis de ensino. Além disso, vamos falar da atuação e do perfil dos professores nas escolas Waldorf, seus currículos, metodologias e didáticas, e de como são aplicados esses métodos e qual a sua contribuição na educação. Finalmente, fecharemos falando dos seus benefícios e valores na formação do ser humano. Essa pesquisa é realizada com base qualitativa e de cunho bibliográfico. Os principais referenciais teóricos aos quais tivemos acesso foram: Rudolf Steiner, *A Arte da Educação II* (2003), e Rudolf Lanz, *Caminho para uma educação mais humana* (2000 e 1979). Outras fonts também utilizadas: Federeção das escolas Waldorf no Brasil (2013), Sociedade Antroposófica do Brasil (SAB), e *As Escolas Waldorf*. A reflexão sobre a pedagogia Waldorf nos mostrou um método pedagogico diferente, que trabalha com a formação pessoal, resgatando os valores e desenvolvendo a capacdade oculta de cada um, para aprender a conviver com o mundo e supercar seus desafios no seu caminho de vida, enfrentando os problemas através de um conjunto de elementos para o qual não compete apenas acumular conteúdos sobre informações ou prepara-los para disputas profissionais e vestibulares, mas para exercer um papel principal que é viverfeliz

espiritualmente, sem se preocupar se está fazendo certo ou errado, mas fazendo com consciência, criatividade, amor, sabedoria e autoconfiança. Ressaltamos que essa pedagogia é um conceito distinto da educação habitual, que contribui para novas formas de repensar a educação.

## INTRODUÇÃO

A escolha por esse tema se deu pela preocupação com o direcionamento das ações pedagógicas, das práticas docente diante das constantes transformações sociais do mundo modernizado, além do desejo de poder contribuir nos processos de ensino, especialmente numa educação mais diversificada que pressupõe um regime de liberdade de ensino baseado nos caminhos do diálogo, afeto e da arte, mas sempre valorizando o lado humano.

Entretanto, sabemos que todo o processo que envolve a educação gera muitos ganhos e benefícios, mas existe também o ensino de má qualidade que não gera benefício algum e só prepara o aluno para a vida profissional, ensino tecnicista, capitalista, que nos acompanham há muito tempo desde a época dos barões, onde somente as elites recebiam um ensino de boa qualidade, enquanto o restante menos favorecido, só o básico, e era preparado para o Mercado de trabalho, um ensino tradicional engessado, que não dava voz ao aluno, um ensino à base da memorização e repetição.

Destacamos ainda que desde o século XX o ensino já vem tentando dar seus primeiros passos, procurando se atualizar e se encaixar aos novos padrões de comportamento da sociedade. Muitos métodos que antes eram vistos como eficientes tornaram-se obsoletos, passando do método convencional para o construtivismo, seguindo um linha de valores e conceitos relacionados ao ser humano, e na formação do caráter e do bem-estar, fazendo com que alunos se tornem críticos e garantam sua participação no processo educacional.

A pedagogia Waldorf transmite a informação com maior diversidade, explorando os aspectos da inteligência, conhecimento, vontade e ideais sociais, visando criar, dentro das sala de aula, uma imagem do mundo real. *“Definir a diferença entre a pedagogia Waldorf e as tradicionais equivale, para alguns aficionados a dizer: A pedagogia Waldorf forma, a tradicional informa. É uma afirmação que contém uma grande parcela de verdade, mas não toda a verdade”* (LANZ, 1975 p. 85).

A pedagogia Waldorf, desenvolvida pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861 a 1925), se fundamenta em uma visão de mundo humanista, que procura compreender o homem e o mundo de modo a não abrir mão de sua postura científica,

porém, sem restringi-los a uma compreensão unicamente material e qualificável, mas também levando em consideração seus aspectos espirituais.

Para as escolas Waldorf, educar não é apenas transmitir conhecimento, mas sim fazer entender o significado do mundo e aprender a lidar com as dificuldades e desafios, é aprender ouvir, dialogar, ouvir história de cada cultura, com uma linguagem simples. *“Os conhecimentos são, portanto, um meio importante para a formação; não são um fim em si, mas um instrumento poderoso e imprescindível. Por outro lado, a pedagogia Waldorf descarta tudo o que é apenas conhecimento inútil, abstrato, enciclopédico, sem relação com a vida”* (LANZ, 1979 p. 86).

Muito se tem falado acerca da inexistência de um manual que defina o que se deve fazer na docência, porque a metodologia pedagógica vive em constante transformação, sendo necessárias muitas pesquisas, conhecimentos e construções teóricas para o desenvolvimento da prática educacional, acompanhado do contexto histórico e social de cada aluno. Em meio a essas dificuldades encontradas no ensino tradicional, a questão em si irá nos mostrar como a pedagogia Waldorf atua e ensina, através de uma pedagogia diferente, para que se faça uma reflexão acerca de seus princípios e sua forma de atuação em favor da educação.

### **A CONTRIBUIÇÃO DE RUDOLF STEINER**

Rudolf Joseph Lorenz Steiner nasceu em 27 de Fevereiro de 1861 em Kraljevec, Áustria, foi filósofo, educador, artista e exoterista. Filho de uma família simples, seu pai era funcionário da estrada de ferro, todavia, ele conseguiu se formar em ciências exatas em Viena. Fez doutorado em filosofia na Universidade Rostock, na Alemanha. Foi o precursor da antroposofia, pedagogia Waldorf, agricultura biodinâmica, euritmia e da medicina antroposófica. Faleceu em 30 de Março de 1925, em Darnacha, Suíça.

Na década de 1890 se dedicou às obras de Johann Wolfgang Van Goethe, escrevendo o prólogo da primeira edição de suas obras científicas. Ao mesmo tempo em que se dedicou ao autor, escrevia sobre filosofia, e, em 1894, escreveu “A Filosofia da Liberdade”, uma de suas principais obras. Escreveu também artigos para a revista literária de Berlim, dedicando-se posteriormente a uma trajetória de escritor e conferencista. Entre 1902 e 1912, foi líder da sociedade teosófica, mas suas diferenças de opinião quanto ao cristianismo, o levaram a desenvolver a ciência espiritual denominada Antroposofia, que incorporou conceitos do hinduísmo.

Em 1919, com sua intensa atividade de conferencista divulgando ideias sobre organização social, se encontrou com Emil Molt, proprietário da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, o qual propôs que Steiner palestrassem aos seus funcionários, com



intuit de elevar a qualidade de vida deles. Com o sucesso das palestras, os funcionários então propuseram a Steiner que dirigisse uma escola para seus filhos. Fundou-se aí a primeira escola Waldorf, em 07 de Setembro de 1919, em Stutgard, Alemanha, de onde surgiu a pedagogia Waldorf.

Durante seus 64 anos, deixou grandes contribuições no campo das artes, organização social, medicina, farmacologia, agricultura, e, principalmente, a pedagogia Waldorf. Publicou mais de trezentos volumes e cerca de seis mil palestras.

### **A CONTRIBUIÇÃO DE RUDOLF LANZ**

Rudolf Lanz nasceu em Budapeste, Hungria, em 1915, era filho de pais alemães e estudou Direito em Genebra, Munique e Londres. Mudou-se para o Brasil em 1938 e, no navio em que viajava, dividiu sua cabine com um antropósofo, o qual lhe apresentou a filosofia espiritual de Rudolf Steiner, que ele desconhecia mas abraçou. Sua vida no Brasil foi marcada a partir de 1950, quando começou a organizar palestras para apresentar a Antroposofia.

Em 1979, escreveu o livro “A pedagogia Waldorf, caminho para um ensino mais humano”, escreveu, também, “Noções básicas da Antroposofia” que é muito utilizada em cursos, entre outros livros sobre organização social. Em 1981, Rudolf Lanz fundou a editora antroposófica, uma extensão do seu trabalho de tradução. Esta editora chegou a publicar mais de 200 títulos.

Lanz fundou a sociedade antroposófica brasileira em 1982, a qual dirigiu até 1995. Durante seus 80 anos, traduziu dezenas de obras de Steiner, deu incontáveis palestras e cursos sobre antroposofia. Teve grande atuação na escola Waldorf, formando professores com esta visão pedagógica. Faleceu em São Paulo, em 1998.

### **A PEDAGOGIA WALDORF**

A pedagogia Waldorf surgiu em 1919, em Stutgard, Alemanha, com doze docentes e 256 alunos. Foi fundada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), o mesmo fundador da Antroposofia, ciência espiritual que integra um conjunto de elementos fundamentais para o desenvolvimento do homem físico, espiritual e intelectual. Inicialmente foi aplicada para os filhos dos funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, daí surgiu o nome.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, foram interrompidas todas as comunicações das escolas entre os países, mas, em 1945, as escolas alemãs voltaram a funcionar e seu crescimento foi irreversível, e as escolas Waldorf tornaram-se livres. As escolas Waldorf defendiam seus interesses perante o governo, e se constituíam em um importante núcleo de estudos e publicações de centralização de

ideias. Foram fundados vários seminários para formação de professores em todo o mundo, formando uma liga mundial das escolas Waldorf.

Os professores foram escolhidos por Steiner dentre os jovens antropósofos da época e tiveram treinamentos bastante intensos, passando por três ciclos de conferências, que ainda hoje é o fundamento da pedagogia Waldorf. No Brasil, o responsável em apresentar a Antroposofia e a pedagogia Waldorf foi o alemão Rudolf Lanz. “Toda escola Waldorf é ma formação individual criada por um grupo de pessoas determinadas; cada uma tem sua história particular. Nenhuma delas segue um modelo definido e nem procura imitar outra. Daí a sua diversidade sem par, além do fato de não existirem duas escolas que sejam idênticas na sua estrutura (LANZ, 1979 p. 171).

### **O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS ATRAVÉS DOS “STÊNIOS”**

Stênio é o nome atribuído a segmentos da vida de uma pessoa, de sete em sete anos, começando pelo primeiro stênio (0 a 7 anos), onde o ser humano, ao nascer, já possui quatro elementos: o corpo físico, etéreo, astral e o eu. O corpo físico é o que se tem de princípio, e nos primeiros sete anos, o corpo está em processo de amadurecimento até que se liberta o corpo etéreo. Essa fase se manifesta no exterior, com a troca dos dentes, entrando com força de memória e raciocínio, estando assim preparado para a maturidade escolar.

Durante esses primeiros sete anos, a criança é permeável a tudo e a todos à sua volta. O ambiente de casa, os lugares que frequenta, os pais, parentes, amigos, escolas, professores colegas, enfim, todos estes agentes o influenciam para toda a sua vida futura, tanto na física quanto psíquica. A vontade conduz a criança o tempo todo e ela exterioriza o que se passa dentro dela. Movimentos, escolhas, atitudes, mudanças instantâneas de humor, do choro para o riso, subir, pegar, andra... são impulsos motores. O professor não pode inibir abruptamente, mas deve conduzir pouco a pouco, para que a criança se acostume com o ritmo e duração de cada coisa, como hora de comer, de dormir, de brincar etc.

O Segundo stênio é dos 7 aos 14 anos, no qual acontece o mesmo fenômeno, só que dessa vez é o amadurecimento para o corpo astral, juntamente com o etéreo e o físico, se preparando para o eu, o processo de desenvolver a personalidade, sentimentos, emoções, opensar e o sentir, formando a individualidade sentimental que se evidencia exteriormente pela puberdade.

No meio do segundo stênio, entre 9 e 12 anos, o jovem vai saindo da fantasia e sente um vazio que precisa ser preenchido, a escola tem um papel fundamental para produzir experiências oferecendo tarefas que preencham este vazio. Enquanto o primeiro stênio é movido pela imitação, o segundo prima pela admiração à autoridade.

Uma autoridade sem força bruta, para não causar raiva nem euforia, mas com mão firme, que demonstre segurança para o jovem, caso contrário ele se sentiria inseguro e abandonado, e acabaria procurando essa segurança em outras fontes, ficando assim vulnerável para más influências.

O terceiro stênio vai dos 14 aos 21 anos, nele, a manifestação das forças anímicas já existentes acontece, aflorando uma luta interior até que atinja a maturidade intelectual e moral, com um senso crítico aflorado, estando assim capacitado para exercer seus direitos e deveres como cidadão. É o período no qual o eu se torna autônomo e tem a consciências das faculdades mentais e morais, no fim do terceiro stênio o jovem deverá estar totalmente preparado para agir de forma ética e responsável.

Espera-se, assim, que o eu esteja completamente desenvolvido e preparado aos vinte e um anos, porém, dependerá de como estiver sendo sua caminhada até o momento. O terceiro stênio é o mais desafiador para os professores, os quais devem, nessa fase, assumir um papel de companheiro, mas sem deixar de assumir uma postura de mestre.

### **UMA EDUCAÇÃO QUE PREPARA PARA A VIDA**

A crise no ensino atual é parte de um problema que já vem se arrastando desde há muito tempo, e estende na modernidade, ela é entendida como uma crise política da autoridade e da tradição em meio à sociedade em massa. O ensino e a educação comum não sabem exatamente quais são as suas metas pedagógicas, se são materiais, cognitivas, sociais ou afetivas. O ensino hoje é repassado como mercadoria, os valores transmitidos pelas escolas são de natureza quantitativa, ou seja, a escola introduz os jovens num mundo onde tudo é fantasioso, trabalhando com currículos compostos de valores e blocos pré-fabricados, onde o mais importante é ver os resultados numa escala internacional.

A pedagogia perdeu um pouco da sua autonomia, fazendo empréstimos à psicologia, à psiquiatria, à biologia, à cibernética, à zoologia experimental e outras ciências, esquecendo-se do seu objetivo maior que é a formação do ser humano. *“Não há nada mais difícil do que determinar, em poucas palavras, o que poderia ser o fundamento e a meta de uma pedagogia. Quando discursava, em certa ocasião, sobre as características de sua pedagogia, o próprio Steiner afirmou ser necessário discernir as causas íntimas que agem atualmente na natureza, e assim poder integrar o ser humano corretamente na vida social, como um ser formado de corpo, alma e espírito”* (LANZ, 1979 p. 69).

Para a pedagogia Waldorf, o conceito de educação comum faz parte do ser humano e da cosmovisão materialista que domina o processo educacional, onde o homem moderno está acostumado a uma passividade mental, vivendo num mundo capitalista, que o transforma em mero consumidor, sem engajamento próprio, reduzindo a um raciocínio mecanizado, que o faz perder sua criatividade, vontade e sabedoria, e até mesmo sua essência interior.

Outro conceito diferente da pedagogia Waldorf é o ensino em épocas, que ao contrário das escolas tradicionais, onde as matérias são distribuídas durante todo o ano letivo, o método Waldorf segue a linha do ensino econômico em que o professor define o que se deve implantar que consiste em épocas. Nesse processo, o professor trabalha com os alunos introduzindo os conhecimentos que realmente eles devem receber, mas não só mediante memorização e reconhecimento de fórmulas, e sim saber deduzir e reconhecer matematicamente e historicamente.

Os professores das escolas Waldorf são capacitados para utilizarem o ensino em épocas aproveitando o tempo disponível para apresentar as matérias de forma rica e atraente, dominando os conteúdos e os conhecimentos num total conjunto de saberes, de forma que se aprenda facilmente, gravando na memória, evitando assim o cansaço. “O simples conhecimento de conceitos tampouco é interessante. Os conceitos devem estar inter-relacionados entre si, formando um tecido orgânico e sendo capazes de crescer e de se adaptar na medida em que a cosmovisão do aluno se alarga (LANZ, 1979 p. 92).

### **PROFESSOR, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO**

A formação do professor Waldorf se dá através de conferências que duram até três anos, sendo uma formação além de qualquer outra que ele já possua (pedagogia, matemática, letras, história, geografia, ciências, entre outras). O seminário contempla princípios da Antroposofia, metodologia e didática, treino artístico e artesanal, e todos os assuntos que compõem a prática pedagógica Waldorf. Os seminários adotados por Rudolf Steiner são decorrentes das conferências pedagógicas e conferências técnicas.

As conferências didáticas são onde o professor debate a situação pedagógica da escola, a situação dos alunos, o desenvolvimento das aulas, movimentos artísticos, troca de conhecimento e solicitação de ajuda didática em geral. As conferências técnicas são as que tratam de temas burocráticos do dia-a-dia da escola. Além disso, Steiner idealizou que os professores tivessem uma vida cultural, se familiarizando com o mundo. “A remuneração dos professores deve ser suficiente, isto é, permitir-lhe uma existência tranquila. São eles que melhor podem julgar de quanto necessitam. Pode

haver, então, o sistema extreme adotado por algumas escolas, onde cada professor estipula sua remuneração (LANZ, 2000 p. 85).

Os professores formam o corpo docente da escola, no entanto, nas escolas Waldorf, por não se adotar uma hierarquia que contenha vices e diretores, os próprios professores assumem, além das aulas, outros trabalhos necessários ao funcionamento da escola. Os métodos da Waldorf são diferentes porque apresentam um jeito único e específico, e isso é o que precisa ser repassado, construindo um ensino que visa priorizar a transformação do ser humano.

Na pedagogia Waldorf, as matérias e os conteúdos são aplicados dentro dos currículos e são distribuídos de acordo com as etapas de ensino e aprendizagem, da mesma maneira que temos hoje: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e devem ser ministradas de forma cativante, respeitando o ritmo de cada aluno. As matérias não se referem só à capacidade de adquirir conhecimentos, mas sim em como elas serão utilizadas em favor do desenvolvimento do ser humano. Seus professores devem saber diferenciar e reconhecer o conhecimento verdadeiro daquele estabelecido pelas normas e regras das leis, criados pelo próprio homem.

### **CONCEPÇÃO E APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA WALDORF.**

Além de priorizar o olhar para o ser humano, a pedagogia Waldorf assume um compromisso com o fortalecimento do senso de responsabilidade social, tornando o indivíduo sadio com o meio sociocultural e com o meio ambiente. Sua proposta é fazer com que os alunos assumam tarefas verdadeiramente formativas e incentivadoras das reais aptidões de cada um, auxiliando-os a superar possíveis obstáculos durante a jornada de descoberta de seus caminhos.

O currículo segue as indicações do MEC, com ensino de primeiro e Segundo grau, idade de sete a dezoito anos, e suas séries são divididas por ciclos individuais. Os três princípios mais importantes na atuação das escolas Waldorf são: Liberdade quanto às metas de educação: definir metas da forma mais ampla possível. Liberdade quanto aos métodos pedagógicos: Seus métodos pedagógicos são o seu diferencial. Liberdade do currículo: Autonomia para escolher as disciplinas, não fugindo das matérias exigidas pelos programas oficiais de ensino, mas tendo a liberdade de definir em qual época tais matérias devem ser ensinadas.

Suas atividades não estão voltadas para somente para o aprender pedagógico, mas para a formação da personalidade e do caráter do aluno. Seu sistema é adequado para qualquer criança ou jovem, seja qual for sua classe social, raça ou religião. *“Essa possibilidade é igual para todos, para que todos tenham acesso ao patrimônio cultural*

*da humanidade. Essa seria uma excelente maneira de se evitar sentimentos de angústia, frustração e ódio, que como sabemos, tem sua origem instalada nas tensões sociais” (LANZ, 1979 p 105).*

As atividades utilizam uma alta concentração de criatividade, balanceando os conteúdos, atribuindo autonomia e liberdade, trabalhando com a cabeça, com o coração e com as mãos. O fazer prático das atividades ocupam um papel fundamental na pedagogia Waldorf, nos âmbitos físico, emocional e cognitivo, desenvolvendo nos indivíduos a capacidade de serem livres, tornando-os responsáveis, garantindo não apenas o seu bem-estar pessoal, mas também sua contribuição para o mundo.

Diferentemente das escolas tradicionais, as escolas Waldorf avaliam seus alunos de forma qualitativa e não quantitativa. Enquanto a quantitativa se baseia em provas e exames, atribuindo notas que medem o rendimento por material, avaliando se o aluno está preparado ou não para os anos seguintes, a qualitativa vai avaliar a potencialidade, personalidade e caráter. Se algum aluno não tiver correspondido com os resultados esperados, o professor o ajudará exigindo um pouco mais nas atividades apropriadas, guiando-o de forma harmoniosa, com artes, euritmia, e com a ajuda também dos demais colegas, assim o aluno se sentirá sempre acolhido.

Na pedagogia Waldorf, a repetência só acontece em casos extremos, quando o aluno evidenciar atraso considerável em seu desenvolvimento. A decisão, entretanto, será tomada se os pais, o médico e todos os professores envolvidos considerarem que seja a melhor decisão. Nas escolas Waldorf, a avaliação quantitativa só é entregue aos pais no término do ano, visto ser uma exigência do sistema de ensino que determina que haja um boletim (histórico escolar) com atribuição numérica para cada material.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que pudemos observar, a pedagogia Waldorf possui um sistema único, com métodos advindos da Antroposofia, desde questões disciplinares, curriculares, até a formação dos professores, que possuem grande incentivo e liberdade para atuar, e, principalmente, estimular o engajamento e participação dos familiares que se tornam uma espécie de associados da escola.

A escola Waldorf procura profissionais que estejam comprometidos com a evolução para um mundo mais humanizado, disponibilizando todas as ferramentas para os professores, dentre as quais a formação pedagógica, para garantir a exigência de uma educação que tenha prosperidade através de um desenvolvimento progressivo, pois a educação é a fonte fundamental de transformação do mundo.

Os autores Rudolf Steiner e Rudolf Lanz acreditavam que através de um extenso treinamento seria possível desenvolver as competências e habilidades, com

atividades que despertam a capacidade de imaginação da criança. Assim ela poderá exercitar sua criatividade, sensibilidade e consciência mediante exercícios artísticos, teatro, euritmia, atividades que devem ser valorizadas e reconhecidas, mostrando que não há limitações, pois a vida não é apenas o que vemos, mas também o que sentimos.

Para que as mudanças de valores sejam transformadas em nossa sociedade, é necessário que a família e a escola trabalhem juntas e sem diferenças, quebrando as barreiras de um ensino tradicional, onde são exigidas habilidades técnicas e teóricas, mas desprovidas de significado.

Diante dos posicionamentos da pedagogia Waldorf, perguntamos: Até que ponto ela nos favorece? Se ela é tão boa, por que é desconhecida? Nosso país estaria preparado para implantar essa pedagogia diferenciada? Considerando estas questões relativas a esta pedagogia tão diferenciada, nós, como futuras educadoras, desejamos que, independente da metodologia, a educação não seja conduzida apenas para suprir o mercado de trabalho, que não lide com a vida como objeto de consumo, mas para um atuar livre e consciente, com olhos para o desenvolvimento das capacidades humanas, de forma a trabalhá-las com um olhar amoroso para com o mundo e para com o outro.

## REFERÊNCIAS

ESCOLA WALDORF DE SÃO PAULO, **Educação para a vida**. Disponível em: <https://www.waldorf.com.br/index.php/pt/home/nossa-escola-overview>. Acesso em Out/2017.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL, Disponível em: <https://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/index.php>. Acesso em Nov/2017.

LANZ, Rudolf, **A Pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Editora Antroposófica, 1979.

SAB, Sociedade Antroposófica Brasileira, Disponível em: <https://www.sab.org.br/portal>. Acesso em Mar/2018.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação – II**. São Paulo: Editora Antroposófica, 2003.

## NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E INTEGRAÇÃO

**Alessandra Menck Machado de Almeida**

Formada em Pedagogia, Especializada em Gestão Escolar, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Ludopedagogia, Educação Especial e Inclusiva, Educação Infantil e Educação Ambiental.  
E-mail: [alessandramenck@gmail.com](mailto:alessandramenck@gmail.com)

### RESUMO

O presente Trabalho apresenta um estudo sobre a inclusão e a integração do aluno com necessidades educativas especiais, uma proposta para a educação inclusiva. Consiste em levantar aspectos relevantes da História da educação dos alunos com necessidades educativas especiais numa visão geral. A partir desses elementos adentra no tema da Inclusão e Integração e suas políticas públicas, visando proporcionar ao aluno, a consideração de que o processo educacional dos alunos com necessidades educativas especiais não se faz sem grandes embates de diversas ordens, tais como: o político já mencionado, o social e o cultural, entre outros, pois não é possível compreender tamanha dificuldade que esses alunos encontram em fazer parte de uma sociedade que ainda está longe de entender a importância da Inclusão e da Integração e nossas políticas públicas que ainda precisam e necessitam trabalhar muito para que este processo seja realmente visto com outros olhos depois da Declaração de Salamanca ao determinar um olhar para a Educação Especial para que todos tenham direito a educação.

### INTRODUÇÃO

Se pesquisarmos livros de filosofia, pensarmos em Sócrates, Platão, Édipo, e muitos filósofos que fazem parte da mitologia grega, podemos analisar que a exclusão já acontecia naquela época. Filósofos que eram lutadores pela Educação para todos, lutavam entre os sofistas pela liberdade de expressão e direitos e deveres para todos. Trabalhar com a educação desde os primórdios é questão de ordem social, a educação sempre gerou conflitos e controvérsias, o homem já agia com desigualdade e indiferença naquela época.

Na Grécia antiga não se admitiam filhos com nenhum tipo de deficiência, eram condenados à morte sem piedade, jogados muitas vezes em rio ou precipício, jamais se aceitava, era tido como insano, louco ou qualquer outro tipo de associação. A



sociedade já se mostrava impiedosa com os deficientes, que não tinham noção do que ia acontecer. Infelizmente a igreja católica que era a dominante na época fazia com que isso acontecesse, não era permitido o convívio dessas pessoas na sociedade.

Com o passar do tempo isso não mudou muito, veio a interação desses deficientes com as pessoas, que ainda não demonstravam todo entendimento necessário devido a falta de conhecimento e a regulamentação da lei. Com a declaração de Salamanca as coisas começam a mudar e já se começa a diferenciar alunos com necessidades educativas especiais de interação e a ser implantadas nas instituições de ensino salas de recursos, independentemente de qual fosse a deficiência.

Como aos poucos as coisas vão se adequando, e as salas de recursos melhorando seu atendimento, nota-se que a dificuldade de aprendizagem ainda é grande no meio escolar e sabe-se que o fracasso escolar ainda aparece como vilão na esfera educacional necessitando de mais atenção e um olhar para o futuro, entendendo que há alunos que realmente necessitam de atenção e diferenciação na qualidade da educação, bem como de atendimento especializado, sendo cada um analisado de forma diferenciada. Dentro deste exposto que desenrola o decorrer deste trabalho. Falamos um pouco da educação especial e suas determinações e da interação com alunos com necessidades educativas especiais.

## **A EDUCAÇÃO ESPECIAL.**

A Educação Especial engloba diferentes níveis da esfera educacional e envolve todas as linhas da educação: Educação Básica (educação infantil, educação fundamental e ensino médio) e Educação Superior, bem como todas as especializações escolares e demais modalidades da educação escolar, como o EJA, cursos profissionalizantes e até a educação indígena.

Dentro dessa temática definimos que a Educação Especial engloba inúmeros recursos, dentre eles: serviços educacionais especiais especificamente planejados e organizados para colaborar com recursos, materiais e equipamentos e suplementos que englobam a educação especial, para que os alunos tenham toda a atenção necessária desde o material pedagógico de uso pessoal, até garantir a especialização dos educadores, para sejam capacitados, e também os serviços especializados para o atendimento dos alunos com necessidades especiais.

## **NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

O termo necessidades educacionais especiais foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, de 11-9-01,

com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15-8-01). (SASSAKI, 2003), pois até esta data a educação especial era tradicionalmente destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentavam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Mas com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que visam a inclusão, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não aos grupos já mencionados, como:

1. Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

1.1. Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas;

1.2. Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem;

3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes.

Depois dessas mudanças, e com olhar pensando no futuro, a nova visão apresentada pelas DNEE, é visto que a meta é a qualidade de ensino e educação para todos, independente de qualquer deficiência. Devidos às mudanças constantes das nossas políticas públicas os esforços passam a ser contidos na educação especial podendo utilizar recursos diversos e inúmeras tecnologias, e com o investimento do Governo Federal e do Ministério da Educação, o olhar para o futuro já começa a aparecer para pessoas com necessidades especiais.

Toda essa implantação não se baseia somente em determinar que certos grupos sejam favorecidos, mas que todos os alunos que ficaram no esquecimento da nossa sociedade e de nossos governantes possam concluir e atingir o sucesso escolar.

Com todo esse investimento realizado nesses últimos anos a com uma visão na educação inclusiva o atendimento educacional especializado começa a ser planejado nas escolas públicas de todo país, com suas salas de recursos, que são salas especiais orientadas por coordenadores especializados e professores especialistas em Educação especial, que abrange todas as deficiências e devem ser destinadas a todos que tiverem alguma necessidade educacional especial, independente da deficiência ser a curto ou a longo prazo (temporária ou permanente).

## EDUCAÇÃO ESPECIAL E INTEGRAÇÃO.

A integração dos alunos com necessidades educativas especiais é de muita importância ao incluir o deficiente no ambiente apropriado e adequado a sua necessidade, através de profissionais especializados e do acesso garantido, com locais planejados, arquitetura, e do dever da escola de se interagir no ambiente em prol do aluno especial.

A integração surgiu na década de 70, com o princípio de normatização, que significa oferecer ao deficiente as mesmas condições que são oferecidas para as outras pessoas. (MILKELSEN, 1978 apud GOFFREDO, 2007). Ou seja, possibilitar a integração do deficiente à comunidade da qual durante décadas ele fora excluído. “O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a possibilidade de transitar no sistema escolar – da classe especial ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2006, p. 18).

Existe também o processo de integração conhecido como cascata “O processo de integração pode ser representado pelo “sistema de cascata” que consiste em diferentes níveis no processo de integração e assim eles analisam as possibilidades educacionais e de aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais. É chamado “sistema de cascata” porque o ideal é que cada vez mais sejam oferecidos a esses alunos espaços educacionais menos restritos” (BLACKHURST; BERDINE, 1981 apud GOFFREDO, 2007).

Quando falamos de inclusão não podemos deixar de mencionar a declaração de Salamanca onde, em 1994, o termo Inclusão foi oficializado. “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabem, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele” (MANTOAN, 1999 apud MANTOAN, 2006).

A autora Rosita Carvalho também acrescenta que a inclusão “...é entendida como sinônimo de movimentação de todos os alunos das classes ou das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas ditas comuns significa que estão incluídos e integrados com seus pares

*“normais” e exercendo seu direito de cidadania de apropriação e construção do saber e do saber fazer” (CARVALHO, 2007, p. 87).*

## **AS SALAS DE RECURSOS**

A adoção das salas de recursos na educação especial brasileira aconteceu em meados da década de 70, pois a sala de recursos compõe o sistema de integração que veio a substituir o modelo de segregação total utilizado até então. *“É a indicação do ensino com recursos adequados para excepcionais matriculados em turma comum que ficava sendo a sua turma. Este ensino era conveniente para qualquer tipo de criança que pudesse ser bem sucedida em classes comuns quando auxiliada por essa assistência” (DUNN, 1977 apud SILVA).*

A definição de Kirk/Gallagher (1977, p. 56-57 apud SILVA) é “oferecimento do ensino especial em um ambiente o mais próximo do normal que possibilite o domínio do conteúdo e das habilidades”, assim, a sala de recursos seria geralmente uma sala de aula pequena para a qual se indica um professor especial e para qual as crianças vão por curtos períodos diários para um trabalho especial. Nesta época a educação especial era definida, segundo Kirk (1972, p. 13 apud OLIVEIRA, 2004) com a função educacional de implementação e suplementação do programa escolar regular, com vistas à assistência à criança em seu desenvolvimento e em suas potencialidades, bem como na correção de suas imperfeições, com o objetivo de diminuir a distância entre desempenho e potencial.

Nesse sentido, foram previstas as salas de recursos como local onde, num determinado período do dia, a criança com aprendizagem lenta recebe aulas especiais de um professor treinado para esse atendimento.

Essa modalidade implica que o aluno permaneça na sala de aula comum, participando das atividades diárias com seus companheiros ditos normais, recebendo, porém, assistência especializada nessa sala de recursos. (BRASIL, 1979, p. 7 apud OLIVEIRA, 2004).

A sala de recursos teve nomenclatura diferenciada na visão de alguns autores como em Cruisckshank e Johnson (1979, p. 75 apud SILVA), que a tratava como sala de auxílio a qual envolve a presença de um professor de educação especial localizado num estabelecimento escolar único. Entretanto, atende as crianças somente naqueles aspectos determinados em que necessitam de ajuda.

Já de acordo com os estudos de Denari (1984, p. 84 apud SILVA), recebeu o nome de sala de reforço que representa uma tentativa de intervenção nas séries elementares do 1º grau, de melhorar o padrão de desempenho dos alunos. Após cumprirem o horário regular diário, determinados alunos (os que apresentam

rendimento mais baixo) retornam à escola em períodos adicionais para aulas de “reforço ou recuperação”.

As salas de recursos, assim foram denominadas em documento oficial (BRASIL, 1979), e incluídas entre as modalidades da educação especial como serviços destinados a apoiar o aluno deficiente mental educável, oferecendo-lhe assistência especializada para melhor desempenho cognitivo em seus estudos nas salas de aula comuns, que deveriam estar frequentando com os alunos ditos normais, de acordo com o especificado na Proposta Curricular elaborada para esse fim (BRASIL, 1979, p. 12-13 apud OLIVEIRA, 2004).

Notamos que nesta época o serviço da sala de recursos não era destinado a todos os alunos integrados, somente aos considerados educáveis, pois os outros considerados não educáveis ficavam presos a etapas mais segregativas da integração. *“No Brasil, após a década de 70 reivindica-se, cada vez mais, o direito das pessoas estudarem em ambientes comuns. Essa reivindicação foi e é impulsionada, principalmente, pelas associações DE e PARA pessoas com deficiência e por profissionais da educação, visando a garantir que passemos da “escola para alguns” à real existência da “escola para todos”, indo além de se garantir apenas estarem “todos na escola” (PRIETO, 2000 apud PRIETO, SOUZA, 2007 p. 11).*

Conforme orientações fornecidas pelo órgão oficial da educação especial (Brasil, 1984 apud Oliveira 2004), as escolas comuns poderiam oferecer integração de forma gradativa aos deficientes mentais educáveis, desde o nível pré-escolar.

A sala de recursos, conforme MEC/CENESP (BRASIL, 1984, p. 21-22 apud Oliveira, 2004), estava orientada ao atendimento do deficiente mental educável, mas sua definição não a confirmava como um serviço essencial, pois estava prevista no referido documento a depender da disponibilidade financeira e de recursos humanos da região, ou seja, não havia garantia quanto à implantação da sala de recursos na escola, conforme a necessidade do aluno.

Posteriormente, ainda como iniciativa do CENESP, em 28 de agosto de 1986 foi publicada a Portaria nº 69, contendo normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular.

Essa Portaria voltava-se a assegurar a integração dos “educandos com necessidades especiais” em classes comuns, sendo incisiva para a ação do “especial”, garantindo qualidade e permanência, a criação do apoio pedagógico especializado e a sala de recursos. A função adjetivadora do “especial” tinha seu foco na ação do professor, no material e nos demais recursos pedagógicos.

Nesse documento oficial, ainda sob a influência da Lei nº. 5.692/71, a sala de recursos aparece definida como “local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados para atendimento complementar aos alunos com necessidades especiais que freqüentassem a classe comum”. (BRASIL, 1986 apud OLIVEIRA, 2004).

MANZOLI (1994 p.196 apud SILVA) também partilhava da ideia de reforço ao recomendar a sala de recursos para aquelas (crianças) que não aprendessem por serem portadoras de um distúrbio de aprendizagem, ou que por qualquer outro motivo dessa natureza deveriam permanecer no ensino comum, com reforço de programas específicos para o seu problema numa sala de recursos.

A Declaração de Salamanca (1994) traz como princípio fundamental da escola inclusiva que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Com isso percebemos a necessidade da reestruturação da escola para oferecer um ensino de qualidade para todos, pois “as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva” (Declaração de Salamanca, 1994).

A LDB nº 9.394/96 não cita a sala de recursos, mas diz que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a sala de recursos é um serviço de apoio pedagógico especializado que ocorre no espaço escolar, sendo definido como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino.

Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos

que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

A SEESP/MEC (2006) traz o conceito de salas de recursos multifuncionais como espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (ALVES et al, 2006).

### **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Sanfelice (1989, p. 20 apud OLIVEIRA, 2004) referia-se a apoios pedagógicos especializados como “[...] serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando”. Se analisarmos minuciosamente o termo “atendimento educacional especializado”, o Dicionário Aurélio, nos traz o significado de atendimento, como dar ou prestar atenção, atentar, observar, acolher com atenção ou cortesia, tomar em consideração; já o termo especializado significa particularizado, singularizado, trabalho profissional ligado a uma habilidade ou interesse particular de cada um.

Segundo Carvalho (2007 p. 67) com esses significados podemos considerar o atendimento especializado tanto do ponto de vista de quem o oferece – o profissional que se especializa – como do ponto de vista do sujeito que o recebe e que, como indivíduo, é um ser particular, singular em seus interesses, em suas características pessoais e sociais. Servem como exemplos – no caso dos profissionais – os professores que se especializam para trabalhar em educação infantil, no ensino fundamental de primeira a quarta séries, na educação de jovens e adultos ou no atendimento a cegos, surdos, com paralisia cerebral, com autismo... E, no caso dos sujeitos que recebem o atendimento educacional especializado, eles são os próprios aprendizes, valorizados em suas particularidades.

A Constituição traz em seu Art. 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;”. Segundo Mantoan (2006, p. 27) o termo preferencialmente refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja, o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Abrange, sobretudo, instrumentos necessários à eliminação das barreiras naturais que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. Exemplos: o ensino da língua brasileira de sinais (Libras) e do código braile e o uso dos recursos de

informática e de outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

Esse direito também está assegurado na LDBEN - Lei nº. 9.394/96, no parecer do CNE/CEB nº. 171 01, na Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, na Lei nº.10.436/02 e no Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Segundo a SEESP/MEC (2005) os tipos de atendimento educacional especializado são:

- **Atendimento pedagógico domiciliar:** Alternativa de atendimento educacional especializado, ministrado a alunos com necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, que implique permanência prolongada em domicílio e impossibilite-os de frequentar a escola.

- **Classe hospitalar:** Alternativa de atendimento educacional especializado, ministrado a alunos com necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, que implique prolongada internação hospitalar e impossibilite os de frequentar a escola.

- **Estimulação precoce:** Atendimento educacional especializado a crianças com necessidades educacionais especiais do nascimento até os três anos de idade, caracterizado pelo emprego de estratégias de estimulação para o desenvolvimento físico, sensório perceptivo, motor, sócio-afetivo, cognitivo e da linguagem.

- **Apoio pedagógico especializado:** Atendimento educacional especializado, realizado preferencialmente na rede regular de ensino, ou, extraordinariamente, em centros especializados para viabilizar o acesso e permanência, com qualidade, dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Constitui-se de atividades e recursos como: Ensino e interpretação de Libras, sistema Braille, comunicação alternativa, tecnologias assistivas, educação física adaptada, enriquecimento e aprofundamento curricular, oficinas pedagógicas, entre outros.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções:

**Classes comuns:** serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.



**Salas de recursos:** serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

**Itinerância:** serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.

**Professores-intérpretes:** são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdo-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização.

Segundo Alves et al. (2006), o atendimento educacional especializado constitui parte Diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da LIBRAS, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros.

Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistidas, entre outros.

## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROCESSO DE INCLUSÃO**

“Na educação inclusiva, *os sistemas e instituições sociais são adaptados às necessidades de todas as pessoas*” (ALVES et al, 2006), oferecendo um ensino de qualidade a todos sem exceção e não ao contrário como ocorria na educação integrativa, que o indivíduo é quem tinha que se esforçar para se enquadrar as exigências do sistema.

Na concepção inclusiva: “[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a

educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral” (MANTOAN, 2006, p. 27).

O atendimento educacional especializado ainda é motivo de discordância entre alguns autores, pois uns considera-o essencial para que ocorra a verdadeira inclusão escolar, mas refere-se somente ao aluno com deficiência, assim como nos descreve Gomes et al. 2007 “O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência”. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Segundo Mantoan (2006, p. 47) o ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficit intelectual e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, uma vez que não podemos diferenciar um aluno por sua deficiência. Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. *“A inclusão não prevê o uso de práticas de ensino escolares específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. O atendimento educacional especializado não pode se restringir aos alunos com deficiência, a escola deve atender as necessidades de todos os alunos, para tanto é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações”* (MANTOAN, 2006, p. 30).

Gomes e Mantoan concordam no que se refere ao desenvolvimento das habilidades e competências para a construção de novos conhecimentos, pois no Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos as suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento. Portanto, os dois: escola comum e Atendimento Educacional Especializado precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar

linear e sequencialmente, como se acreditava antes. *“Por maior que seja a limitação do aluno com deficiência mental, ir à escola comum para aprender conteúdos acadêmicos e participar do grupo social mais amplo, favorece o seu aproveitamento no Atendimento Educacional Especializado e vice-versa”* (GOMES et all, 2007).

Além disso, *“O atendimento educacional especializado não trabalha com as áreas curriculares, não trabalha com o que é da escola, ou seja, a Educação Especial, hoje, como modalidade de ensino que é transversal a todos os níveis de ensino, desde o básico ao superior, não é especializada no ensino de matérias curriculares para alunos com deficiência. [...] No ensino básico ainda é comum se entender que o professor especializado é o que sabe ensinar o conteúdo curricular para alunos que têm dificuldade de aprendizagem escolar, sejam ou não pessoas com deficiência. Basta não estarem acompanhando a turma. Esta é para mim a grande questão que temos de enfrentar na Política de Educação Especial, na perspectiva inclusiva”* (MANTOAN, 2008 p. 31).

As grandes barreiras enfrentadas pelo professor especialista em Educação Especial ocorrem nos primeiros anos da educação fundamental. A responsabilidade recai na maior parte das vezes na escola que deve trabalhar o corpo docente da escola, programando ações que determine o atendimento na sala de recurso, cabendo tal responsabilidade a toda comunidade escolar.

### **A SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.**

O Atendimento Educacional Especializado, AEE, *“é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum”* (MEC, 2009).

Deve ser realizado no período inverso ao da classe frequentada pelo aluno e preferencialmente, na própria escola. Há ainda a possibilidade de esse atendimento acontecer em uma escola próxima. *“Nas escolas de ensino regular o AEE deve acontecer em salas de recursos multifuncionais que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário à estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento”* (MEC, 2007).

O atendimento educacional especializado é muito importante para os avanços na aprendizagem do aluno com deficiências na sala de ensino regular. Os professores destas salas devem atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum

para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações que promovam a educação inclusiva.

Quanto mais o AEE acontecer nas escolas regulares em que os alunos com deficiências estejam matriculados mais trará benefícios para esses, o que contribuirá para a inclusão, evitando atos discriminatórios. O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de propiciar oportunidades para inclusão, sendo um espaço de transição para aquisição de hábitos e atitudes facilitando a convivência social numa classe especial ou regular de ensino.

### **DEFINIÇÃO DE INCLUSÃO**

Os acontecimentos Inclusivos geram discussões e atraem perspectivas de melhoras na Educação Inclusiva nos ambientes culturais sociais da nossa sociedade, principalmente entre nossos políticos, especialistas entre outros.

A proposta de educação inclusiva baseia-se na defesa dos valores éticos, nos princípios de justiça e cidadania para todos sem distinção. Nesse sentido pode-se dizer que inclusão é: *“Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento de autonomia, por meio da colaboração, de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nos diferentes momentos da vida”* (SASSAKI, 1997, p.123).

Partindo desse pressuposto inclusão é um movimento mais amplo que envolve toda a sociedade, visando converter os espaços escolares em ambientes que atendam a todos os alunos sem confrontar suas diferenças, respeitando seu ritmo, o seu direito a uma adequação metodológica, assim como o uso de suas múltiplas inteligências, favorecendo a integração social.

O processo de inclusão é recente, só a partir do século XIX percebeu-se que o “deficiente também poderia aprender”. Começaram a surgirem alternativas permitindo melhorias para as pessoas com deficiência. Segundo Mazotta (1996), no Brasil esse processo se iniciou efetivamente na segunda metade do século XIX, foi inspirado em experiências norte-americanas e europeias. Esse histórico pode ser dividido em quatro períodos:

Até 1854, os portadores de deficiência de qualquer natureza eram excluídos do convívio familiar e da sociedade, eram acolhidos por instituições filantrópicas ou

religiosas, permanecendo ali por toda a vida, sem receber nenhum tipo de tratamento e/ou estímulo que os tornassem produtivos.

De 1854 a 1956 houve o surgimento de algumas escolas consideradas especiais, privadas, com ênfase no atendimento clínico especializado.

No período que se estende de 1957 a 1993, houve uma grande mudança da ótica da sociedade, a educação especial inicia seus primeiros passos, tornando possível a sua institucionalização.

A partir de 1994, houve uma mudança na concepção de educação inclusiva, baseada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde foi ampliado o conceito de educação especial, defendendo uma necessidade de inclusão dos alunos especiais no sistema de ensino, tendo como princípio uma educação para todos. Esta declaração preceituou que todas as escolas deviam acomodar e encontrar meios e maneiras de educar com êxito todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, intelectuais, linguísticas, incluindo também as superdotadas, as que trabalham, vivem nas ruas, as pertencentes às minorias étnicas ou culturais, inclusive aquelas com deficiência grave. CLASER (2001), no documento que foi resultado dessa conferência, destacou alguns aspectos, tais como:

- A necessidade de se construir espaços, na perspectiva de uma educação para todos;

- A necessidade de mudanças na escola, que reconheça as diferenças e promova uma aprendizagem que atenda a individualidade de cada um. O ajuste das escolas às necessidades de todos os alunos, quaisquer que seja as suas condições físicas, sociais, linguísticas;

- A necessidade de que as políticas educacionais levem em conta as diferenças individuais nas diversas situações de aprendizagem;

- A necessidade contínua de apoio aos alunos com necessidades especiais seja em classes comuns ou em programas suplementares de apoio pedagógico na escola, de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

Outro marco também muito importante para a inclusão foi a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu na Tailândia, em 1990 nesta ocasião foram discutidas formas de escolarização para as minorias excluídas, especialmente mulheres e crianças.

A educação inclusiva, de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, começou a se intensificar na década de 40 nos Estados Unidos, Itália, França e Inglaterra a partir da luta em defesa da democratização da educação fundamental e dos direitos humanos. Nesta mesma década, na Constituição de 1946, o

Brasil passa a compreender a educação que até então era um direito das minorias, como um direito de todos.

### **REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Nos anos 60 a educação especial já tomava alguns seguidores que já tinham em mente que isso teria que mudar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61), que tratava no artigo oitenta e oito de PPD (Pessoas Portadoras de Deficiência). Apontava que esse atendimento, dentro do possível, deveria ser feito na educação regular. Já o artigo oitenta e nove garantia ajuda financeira às instituições particulares que recebessem as PPD (BRASIL, 1961).

A LDB em seu artigo 1º afirma que a educação tem como finalidade o preparo para o exercício da cidadania. Preparar o indivíduo para exercer a sua cidadania não significa apenas ensiná-lo a ler, a escrever e contar. A prática inclusiva foca a aprendizagem e não o ensino.

A educação inclusiva começa de fato a conquistar espaços no final da década de 80, quando os alunos com necessidades especiais puderam passar a frequentar as classes regulares. Nesse processo, os deficientes mentais foram os últimos a ter esse direito e ainda hoje devido a um modelo de eficiência socialmente e historicamente construído, ocupam um lugar de discórdias em relação à inclusão.

Em 1988, com a promulgação da atual Constituição a educação foi prescrita como um direito social de todo brasileiro. Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- 9394/96) no capítulo V, que trata da educação especial, em seu artigo 58, este tipo de modalidade educacional é oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Em onze de setembro de 2001, a Resolução CNE / CEB nº 2 /2001 (MEC / SEESP, 201) institui novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trazendo normatização e orientação a respeito da inclusão na educação básica, a educação especial deixa de ser um sistema paralelo ao sistema de educação comum e passa a ser uma modalidade de ensino da educação básica.

Para a educação brasileira, essa Lei possibilitou diversos direcionamentos entre eles:

- Responsabilidade de garantir escola regular para dar atendimento a todos os alunos PNEE;
- Reconhecimento da necessidade de flexibilização e realização de adaptações curriculares aos alunos PNEE;
- Garantia de acesso à escola regular para todos os alunos;

- Flexibilização na duração do ano letivo, em alguns casos;
- Obrigação da escola regular, em manter em seu corpo docente, professores que tenham se especializado em educação especial;
- Organização de serviço de apoio pedagógico especializado;
- Sugestão à transitoriedade ao atendimento em escolas ou classes especiais, para alguns casos;
- Garantia da acessibilidade dos alunos PNEE à escola;
- Definição de alunos PNEE.

Após essa Lei a educação especial pôde ser definida e a prática da educação inclusiva foi regulamentada.

O Decreto - lei Nº 3/2008, veio para definir apoios especializados para crianças, jovens e pessoas com necessidades educativas especiais e permanentes e assim estabelece medidas educativas, na Educação Especial, tais como: apoio pedagógico especial, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual, tecnologias de apoio.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Já na mitologia grega, no tempo de Sócrates, Platão, Aristóteles, estes e muitos outros filósofos já abordavam o tema educação e inclusão de forma ampla em praça pública. Sofistas pregavam a liberdade de expressão e queriam que as pessoas desenvolvessem suas ideias abordando sobre o tema da desigualdade, para que tivessem direitos e deveres preservados e possibilidades de uma educação que fosse para todos, independentemente de qualquer tipo de cultura, deficiência ou qualquer outro tipo de circunstância que impossibilitasse qualquer um de estudar.

Há falta de entendimento da população em geral sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais, há falta de entendimento de que foram por séculos excluídas da nossa sociedade e de que a maioria dessas pessoas não tinham direitos e nem deveres, sendo excluídas e conseqüentemente impedidas de tornarem-se um ser participante, como somos. Mas os lutadores em prol da inclusão não se deram por vencidos e, almejando não somente a Integração, fizeram e lutaram para que a mudança ocorresse e, com a Declaração de Salamanca, temos um novo rumo para a Inclusão.

Hoje trabalhar com a diferença é a nova meta do século XXI e a inclusão veio para mudar o rumo da história em que aqueles com necessidades educacionais especiais ficavam a mercê de decisões poucos favoráveis, com relação a sua vida

social. A integração coloca o indivíduo num patamar de igualdade perante as pessoas e veio para mudar o rumo do país e do mundo.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ALVES, Denise; GOTTI, Marlene; GRIBOSKI, Claudia; DUTRA, Claudia. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Resultados Preliminares do Censo Escolar 2008 – Educacenso. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 02 jan. 2009.

BRASIL, MEC- Declaração de Salamanca- **Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências**, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. V. 1 Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

GLAT, R.; MACHADO, K.; BRAUN, P. **Inclusão Escolar**. XI Congresso Nacional da Fenasp, p. 221-228, Niterói/RJ, 2006. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.br>. Acesso em: 13 jan. 2009.

GOFFREDO, Vera Flor Sénechal de. **Fundamentos da Educação Especial**. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado: o que é? Por que? Como fazer?** Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos>> Acesso em: 03 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de pós-graduação em Educação – Curso de Mestrado MS, 2004.



ONU. Nações unidas no Brasil. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 06 jan. 2009.

PRIETO, Rosangela & SOUSA, Sandra. **Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo**. São Paulo, 2007. Disponível <http://coralx.ufsm.br>. Acesso em: 02 fev. 2009.

SANTOS, Maria da Glória Schaper dos. **Educação Especial**. V. 2 Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Mídia e Deficiência**, da Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 8 jan. 2009.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Espaços, tempos e professores das salas de recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar**. UFMS/PPGEdu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 de fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Estudo comparado das perspectivas conceituais das salas de recursos e de apoio: evoluções e tendências**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 de fev. 2009.



## COACHING NA EDUCAÇÃO

**Rosemeire Baptista Cepellos**

Formada em Pedagogia e Letras com Pós graduação em Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais de Desenvolvimento, em Educação Infantil, em Docência no Ensino Superior, em Educação Empreendedora e Gestão Escolar.  
E-mail: rosemeirediretora@gmail.com

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo promover um maior entendimento sobre a importância do *Coaching* na área educacional. A introdução dessa metodologia nas instituições de ensino brasileiras, ainda é não é uma realidade, porém, em outros países já vem sendo aplicada com êxito, inclusive a origem do *coaching* foi a de auxiliar alunos. Em diversas áreas, em que o *coaching* vem sendo aplicado, os êxitos são notórios, assim não deve tardar sua aplicação nas esferas da educação. Potencializar o processo de ensino-aprendizagem, desenvolver a autoestima, habilidades e competências do ser humano sempre foi premissa da Educação e todos esses aspectos são exatamente o que o profissional *coach* tenta-se em desenvolver em seu cliente, o *coach*.

### INTRODUÇÃO

A elaboração deste trabalho teve como objetivo principal, através de pesquisas bibliográficas, oriundas principalmente de fontes digitais, mostrar alguns pontos importantes acerca da inserção do *coaching* na área educacional.

Para desenvolver o assunto, trata-se a importância de relatar de forma breve, o que é *Coaching*, sua origem, conceitos e definições.

Os tipos de *coaching* e suas características também foram elencados para dar maior entendimento à importância da introdução de seu uso, na Educação.

O ponto central deste artigo foi conhecer os benefícios do *coaching* para estudantes, professores e gestores, pois o sucesso de um processo de ensino-aprendizagem, está totalmente ligado ao que o *coaching* busca desenvolver: as habilidades e competências de cada um, em suas especificidades, além da autoestima e da busca de claros objetivos.

Outro aspecto importante abordado neste trabalho é a necessidade da figura do professor-coach dentro das instituições e as características essenciais que esse profissional deve possuir.

## COACHING

*Coach* é uma palavra inglesa, mas de origem húngara (*kocsi*). No século XVI, iniciou-se a produção de tipos de carruagens que se tornaram as mais cobiçadas da época por seu conforto – elas foram as primeiras a ser produzidas com suspensão, feita de molas de aço. Assim, as carruagens de *Kocs* eram chamadas de *kocsiszekere* os nativos dessa cidade também eram chamados de *kocsi*.

Os ingleses entendiam esse vocábulo como "*coach*". Portanto, o primeiro significado da palavra *coach* é carruagem. "*Do mesmo modo que a carruagem leva as pessoas aos diversos campos geográficos, o coach era a forma como se chamava o tutor que conduzia outras pessoas pelos diversos campos do conhecimento. Conta-se também que as famílias muito ricas, quando em longas viagens pela Europa, levavam servos no interior da carruagem, que liam em voz alta para as crianças o que elas tinham de aprender. Esse servo passou a ser chamado de coach também*" (CELESTINO, 2011).

Muito tempo depois, no século XIX, alunos da Universidade de Oxford, passaram a usar como gíria a palavra *coach*, para nomear os professores que os auxiliavam nos exames.

A mesma universidade passou a chamar os treinadores esportivos da mesma maneira, assim sendo, a palavra *coach* também passou a ter significado de técnico, treinador.

Na década de 50, a palavra *coach* começou a figurar no universo corporativo. Durante as décadas de 1950 e 1960, as empresas, impulsionadas pelo capitalismo e na busca de obter maiores lucros passaram a dispensar os funcionários mais antigos, para aliviar suas folhas de pagamento.

Com essa atitude dispensava também a experiência dos mesmos. e então se viram obrigadas a recontratá-los, mas como consultores externos. E, segundo, o aumento do número de subsidiárias em países distantes fez surgir a necessidade de formar líderes. Daí a necessidade de um novo tipo de profissional: o *coach*, ou seja, um formador de líderes.

A partir dessa definição de *Coach*, como formador de líderes, Marques (2015) define como *Coaching*, o processo de desenvolvimento pessoal ou profissional. Que o conduz com "coachee". Este processo é o ato de ajudar uma pessoa ou instituição a atingir seus objetivos e metas, despertando todas as suas capacidades.

O mesmo autor define Coachee como aquele que passa pelo processo de Coaching, o qual é liderado por um Coach. "*Como o coaching tem foco no desempenho individual e busca auxiliary o outro a executar suas tarefas utilizando seu potencial máximo, podemos dizer que o indivíduo que passa a utilizar o coaching como*

*metodologia de apoio para sua vida, tem uma tendência maior a atingir seu progresso apenas utilizando suas próprias forças e pontos fortes” (MARQUES, 2015).*

## **TIPOS DE COACHING**

O mercado de *coaching* é basicamente dividido em *Personal Coaching* (*Coaching* Pessoal), *Life Coaching* (*Coaching* de Vida) e *Executive & Business Coaching* (*Coaching* Executivo e de Negócios).

O *Coaching* Pessoal e o de Vida são modalidades similares, onde um profissional (*coach*) atua junto com seu cliente (*coachee*). Já o *Coaching* Executivo está relacionado ao mundo corporativo, desenvolvimento de empresas, organizações e pessoas em cargos de liderança.

Dessa forma, “o *Coaching* é uma ferramenta flexível e pode ser adaptada a qualquer nicho, podendo o profissional atuar com: *Coach de Relacionamentos, Coach de Família, Coach de Atletas, Coach de Adolescentes, Coach de Crianças, Coach de Sucesso, Coach de Comunicação, Coach de Vendas, Coach de Liderança, Coach de Energia, Coach de Negócios, Coach Financeiro, Coach de Aposentadoria, Coach de Crises e Transições, Coach de Carreira, Coach Espiritual, Coach de Emoções, Coach de Superação, Coach de Transformação, Coach de Novos Negócios, Coach de Gestores, Coach de Férias, Coach de Orientação Profissional, Coach de Carreira, Coach de Planejamento, Coach de Empreendimento, Coach para Emagrecimento e inúmeros outros” (MARQUES, 2015).*

Embora exista uma vasta gama de tipos de *Coaching*, os fundamentos são praticamente: levantar valores, visão, propósito, missão, alcance e definição de metas e objetivos, resolver conflitos, melhorar e adquirir novas habilidades, recursos e comportamentos.

Os tipos de coachings mais utilizados, de acordo com suas características mais marcantes são:

***Coaching* Pessoal:** O *coach* pessoal ou de vida trabalha com diversas áreas da vida do cliente seja ela pessoal, profissional, familiar, conjugal, relacionamentos, espiritual, etc. Haverá sempre um assunto imediato que será focado, trazendo melhorias e alavancando resultados nas outras áreas. Para toda e qualquer aplicabilidade de *coaching* seja ela, profissional, carreira, executiva, empresarial, é importante dar atenção especial no *Life* do cliente, pois se o mesmo estiver passando por problemas na área pessoal, poderá não alcançar os resultados desejados.

***Coaching* Profissional:** Trabalha dando ênfase na área profissional do cliente a fim de planejar, definir ou alcançar objetivos profissionais. Essa modalidade visa melhorar o equilíbrio das outras áreas alavancando resultados profissionais.

**Coaching Carreira:** O *Coaching* de carreira ajuda as pessoas a encontrar um emprego, mudar de carreira, a se recolocar ou retornar ao mercado de trabalho. Proporciona planejamento, definição e alcance de objetivos, trazendo satisfação profissional e equilíbrio de outras áreas.

**Coaching Executivo:** Visa capacitar executivos na sua alta performance, equilíbrio e alinhamento pessoal e nos negócios. Trabalha com o executivo na identificação de metas, valores, propósito e missão da empresa no mercado também trabalha a clareza da sua missão pessoal e empresarial.

**Coaching de Liderança:** É um processo estruturado focado em desenvolvimento e formação de líderes, foca o desenvolvimento de competências comportamentais de liderança. Focado em metas e objetivos claros e consistentes, alinhados a estratégia e demanda da sua função, cargo e empresa. O líder estará capacitado a administrar melhor seu tempo, reconhecer seus valores mais profundos e estar em harmonia com eles, o que terá um efeito muito positivo na empresa, podendo significar um aumento significativo na sua satisfação e resultados no trabalho.

**Coaching de Performance ou Coaching do Desempenho :** tem o objetivo de destravar as habilidades naturais dos profissionais. É um processo em que uma pessoa ajuda a outra a desempenhar, a aprender e a atingir objetivos e metas pelo autoconhecimento e conscientização sobre a própria responsabilidade no crescimento profissional. O *Coaching de Performance* atinge seus objetivos ao identificar os bloqueios internos e ao removê-los para a obtenção de resultados. É descobrir a perspectiva e as necessidades da equipe pelo questionamento profundo em que eles identifiquem e removam obstáculos de desempenho. É uma metodologia com resultados tangíveis e mensuráveis, e normalmente implementado em equipes de vendas e serviços.

**Business Coaching ou Coaching de Negócios:** é destinado a empresas, corporações, departamentos, entre outros. Inclui *Executive Coaching*, *Coaching Empresarial* e *Coaching de liderança*. O *Business Coaching* pode trabalhar diversos aspectos da empresa inclusive o *life* dos colaboradores, executivos e líderes, pois se a vida pessoal destes estiver desequilibrada a tendência é que tenham baixa *performance* no trabalho.

**Team Coaching ou Coaching de Equipes:** O *TeamCoaching* é uma abordagem de *coaching* que coloca foco no contexto do negócio da empresa e de um dado time (departamento), e não nas habilidades e competências de um indivíduo (executivo) especificamente como é feito no *ExecutiveCoaching*. O objetivo principal desse processo é fazer com que os times funcionem efetivamente no que tange à colaboração entre membros da equipe, alinhamento com os objetivos estratégicos da

empresa e entre os indivíduos da equipe, qualidade do trabalho realizado e com o melhor retorno financeiro possível para a organização. O tamanho da equipe que participa de um *teamcoaching* não deve ser menor do que 3 ou maior do que 20 integrantes, embora exceções ocorram. As sessões de *coaching* são realizadas com todos os integrantes e é comum que dificuldades de relacionamento apareçam. Os resultados são notórios. Estudiosos apontam um aumento de 30% na produtividade da equipe, além de uma melhora no ambiente e maior satisfação com o trabalho.

**Coaching Esportivo:** Este é o campo em que o conceito de *Coaching* surgiu. O *coaching* tem sido tradicionalmente associado com o esporte, e todos os atletas importantes atualmente contam com uma *coach*, geralmente um jogador de mais idade bem sucedido no seu tempo, embora não necessariamente de altíssimo nível.

## O COACHING NA EDUCAÇÃO

Atualmente, na sociedade capitalista, as empresas investem em estratégias para desenvolver as habilidades e competências de seus funcionários e nesse cenário, encontram-se inseridas as instituições de Ensino, que buscam estratégias para valorizar as habilidades e competências de cada ser humano em sua totalidade. “*A prática de coaching educacional é relativamente nova no Brasil, mas já está presente nas escolas públicas de Nova York há mais de doze anos. A Academia de Liderança da Cidade de Nova York já formou 1 em cada 6 dos 1,6 mil gestores das escolas da cidade, demonstrando que essa metodologia, consolidada no setor empresarial, abraçou a área educacional e a tendência é que essa parceria continue a se desenvolver e alcançar uma abrangência cada vez maior*” (Elos Educacional, 2016).

De acordo com Marques (2017), o *Coaching* Educacional visa atender as demandas do ambiente educacional como: promover o desenvolvimento de professores, alunos e gestores, prever situações, solucionar problemas, alinhar valores, realizar ações assertivas e promover projetos, além de motivar alunos e potencializar professores, alcançando assim, uma educação de qualidade.

Segundo o mesmo autor é através do *Coaching* Educacional, que o profissional pode desenvolver habilidades e estratégias com foco nas necessidades da instituição e da comunidade que a compõe. Dessa forma, o docente é capaz de valorizar as qualidades da escola, promover um sistema educacional criativo, estimular o relacionamento interpessoal entre professores e alunos, disseminar o conhecimento, promover a inteligência emocional e transformar problemas em oportunidades.

## O COACHING PARA PROFESSORES

O fato de, nos dias de hoje, os docentes geralmente trabalharem mais de um turno tem prejudicado muito a sua formação contínua, pois o tempo fica restrito diante de tantos compromissos. *“Com isso, o desenvolvimento das competências necessárias para o ofício de professor torna-se cada vez mais distante e faz-se então necessário entender os meios pelos quais professores aprendem, e, assim, adaptar e criar novas abordagens adequadas à realidade”* (ARAÚJO; MELO; RODRIGUES, 2014 p. 19).

Diante dessa realidade surge o *coaching* educacional como uma alternativa rápida e eficaz para o desenvolvimento de competências do docente, uma vez que se trata de um processo pautado em técnicas que leva o *coach* a alcançar resultados em um período pré-determinado. *“O coach almeja despertar a excelência nas pessoas, aumentando seu desempenho, transformação e aprendizado. Busca aquilatar no indivíduo a capacidade de aprender, assim como o professor deveria buscar em seus alunos. Oferece feedback e aplica técnicas tais como motivação, questionamentos e adequação do seu perfil ao cargo”* (ANDRADE e AMBONI 2010, p.40).

Os mesmos autores fazem uma reflexão sobre a paridade entre o papel do professor e da metodologia utilizada pelo *coaching*: *“Ensinar exige do professor, acima de tudo, bom senso e comprometimento. Bom senso é saber que o educador deve respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando, e ser coerente com esse saber na prática. Isso exige do professor uma reflexão crítica sobre a sua prática, a fim de avaliar o seu próprio fazer com os alunos. Além disso, a prática docente é profundamente formadora, logo, ética; portanto, espera-se de seus agentes seriedade e retidão”* (ANDRADE e AMBONI, 2010 p.42).

Vale salientar que o profissional *coach* não precisa ser um especialista na área de atuação de seu cliente, mas deve dominar as ferramentas do *coaching* para usá-las da forma correta e no momento apropriado.

Para Andrade e Amboni, o *coaching* para professores é similar ao treinador no esporte, *“tal como atletas, professores irão colocar em prática suas habilidades recém-adquiridas – se tiverem um coach”*. *“O processo de Coaching, para professores se converte no alinhamento efetivo de suas metas e objetivos pessoais e de carreira, no desenvolvimento de maior autoestima, autoconfiança e da capacidade de resiliência; elemento este essencial para aprender a lidar e superar as dificuldades do seu dia a dia. Outro benefício do Coaching para professores está no desenvolvimento de maior Inteligência Emocional e de habilidades de liderança. Além disso, com o auxílio do Coaching, estes profissionais também conseguem identificar seus comportamentos e crenças limitantes e eliminar atitudes que prejudicam seus resultados, tanto dentro como fora do ambiente escolar. Ao passar por este processo, o professor também tem a*

oportunidade de conhecer melhor a si, seus interesses, desejos, sonhos, motivações profissionais. Com isso, ele tem a oportunidade de reafirmar seu propósito de vida e valorizar ainda mais a sua escolha de educar. Se não bastasse tudo isso, o *Coaching* para professores ajuda ainda na melhor gestão do tempo, na melhoria dos relacionamentos interpessoais e no aumento da motivação e satisfação destes seres de luz. Esses benefícios, com certeza, se refletem em sala de aula e promovem um ambiente muito mais favorável ao ensinar” (MARQUES, 2015).

O processo de *Coaching*, para professores se converte no alinhamento efetivo de suas metas e objetivos pessoais e de carreira, no desenvolvimento de maior autoestima, autoconfiança e da capacidade de resiliência; elemento este essencial para aprender a lidar e superar as dificuldades do seu dia a dia. Outro benefício do *Coaching* para professores está no desenvolvimento de maior Inteligência Emocional e de habilidades de liderança. Além disso, com o auxílio do *Coaching*, estes profissionais também conseguem identificar seus comportamentos e crenças limitantes e eliminar atitudes que prejudicam seus resultados, tanto dentro como fora do ambiente escolar. Ao passar por este processo, o professor também tem a oportunidade de conhecer melhor a si, seus interesses, desejos, sonhos, motivações profissionais. Com isso, ele tem a oportunidade de reafirmar seu propósito de vida e valorizar ainda mais a sua escolha de educar. Se não bastasse tudo isso, o *Coaching* para professores ajuda ainda na melhor gestão do tempo, na melhoria dos relacionamentos interpessoais e no aumento da motivação e satisfação destes seres de luz. Esses benefícios, com certeza, se refletem em sala de aula e promovem um ambiente muito mais favorável ao ensinar” (MARQUES, 2015).

## **O COACHING PARA ESTUDANTES**

No mundo atual, uma sólida formação acadêmica é cada vez mais indispensável para conquistar oportunidades no mercado de trabalho. Um bom profissional hoje precisa ter uma formação mais consistente, que inclua graduações, mestrado, doutorado, por isso a motivação para o estudo e a eficiência do aprendizado são competências cada vez mais valorizadas.

O trabalho de *Coaching* com estudantes segue basicamente a seguinte estrutura: “*definição de uma meta em relação aos estudos; identificação dos obstáculos para o cumprimento da meta; levantamento de estratégias comportamentais que precisam ser adquiridas e aplicação de um treinamento específico para cada uma delas, com avaliação periódica dos resultados alcançados*” (JÓFFILY, 2015).

Muitos pensam que as técnicas de *coaching* são usadas somente em adultos, mas as ferramentas de *coaching* podem ser aplicadas em qualquer pessoa e inclusive



em crianças desde que seja coordenada por profissionais com amplo conhecimento pedagógico.

De acordo com Belmiro, 2016, o *coaching* voltado para as crianças deve visar, pela perspectiva dos pais, educadores e profissionais da área, as seguintes possibilidades:

Melhor relacionamento com suas crianças;

Mudança na percepção sobre a criança, seus potenciais e suas possibilidades;

Maior autoconfiança em suas habilidades de educadores;

Aumento de autoconhecimento;

Melhor entendimento dos seus sentimentos;

Aprimorar técnicas e práticas facilmente aplicáveis para lidar com suas próprias emoções e para auxiliar seus filhos / alunos a lidarem com as emoções.

Ainda segundo a mesma autora, pela perspectiva da criança, as principais vantagens do *coaching* infantil são:

Geração de uma maior autoconfiança, automotivação e senso de conquista;

Melhor relacionamento com pais, irmãos e amigos;

Maior aceitação e tolerância no convívio com outros;

Desenvolvimento da inteligência emocional com seus reflexos nas interações sociais;

Desenvolvimento intelectual mais saudável;

Senso de pertencimento e merecimento;

Melhor entendimento sobre si mesmo e sobre seus sentimentos;

Algumas técnicas simples, porém eficazes, para lidar com as próprias emoções.

O melhor momento para o desenvolvimento do *coaching* com os estudantes é durante o ensino médio, pois, apesar de um grande desafio é um dos melhores momentos para que a criança ou adolescente comece a trabalhar com questões relacionadas a melhorar o aprendizado, escolher uma profissão, criar objetivos para estudos, enfim, é um universo de possibilidades. “*O coaching para estudantes do ensino médio logo será uma realidade e mais do que isso, será um grande diferencial tanto para o aluno, para os professores quanto para a instituição que investir nessa área*” (JÓFFILY, 2015).

Para jovens interessados em provas de ingresso às faculdades, o *coaching* promove a habilidade de se autoconhecer e de definir linhas de interesse na escolha do curso de graduação, de maneira a minimizar eventuais desistências no decorrer do processo “*Na prática, o coaching para o público estudantil estimula o jovem a identificar suas metas (para o alcance dos objetivos); as possíveis dificuldades ou obstáculos que*

*podem atrapalhar no atingir dessas metas; a aquisição de atitudes e comportamentos que levarão o aluno a alcançar o objetivo traçado, e avaliações periódicas para verificar as metas já realizadas” (JÓFFILY, 2015).*

Para Jóffily (2015), nos cursos superiores, as ferramentas de *coaching* possibilitam que o aluno aprenda a desenvolver um plano de carreira, com base no curso de graduação escolhido desenvolvendo as competências necessárias para o ingresso no mercado de trabalho e refletindo sobre suas forças e fraquezas, identificando assim pontos fortes em seu desempenho e atitudes, e pontos a melhorar em sua vida acadêmica, pessoal e profissional.

O *coaching* para estudantes pode trazer como benefícios:

Autoconhecimento – potencialidades e fatores de risco.

QE (Quociente Emocional), autocontrole, autogestão e autoconfiança.

Tomada de consciência como o único responsável por sua própria vida.

Desenvolvimento de habilidades em busca de aumento no desempenho escolar e/ou comportamental.

Construção de missão, propósito, objetivos e valores.

Foco e direcionamento em seus objetivos acadêmicos e profissionais.

Desenvolvimento de competências tais como: comunicação, relacionamento, liderança, para a vida pessoal e profissional.

Interesse, participação e comprometimento.

Melhor relacionamento e comunicação com colegas, docentes e família.

Planejamento para a construção de metas e plano de ação para os estudos e futuro profissional.

Aumento de resultados positivos na área pessoal e profissional.

Escolhas conscientes para a vida, os relacionamentos e o futuro profissional.

## **O COACHING PARA GESTORES EDUCACIONAIS**

Diante da sociedade contemporânea e dos desafios trazidos por esta dentro do ambiente escolar surge um novo modelo de gestor educacional, que deve ter além das atribuições pedagógicas e administrativas (burocráticas), o perfil de um profissional com comportamento de liderança, capaz de prever, gerenciar e enfrentar crises, “*e que acredite no seu poder de persuasão, em suas ações e no desenvolvimento humano da sua equipe*” (FURTADO, 2014).

Existem algumas características importantes que um líder deve ter: “*um líder deve saber ouvir, se comunicar e se colocar de maneira que venha a estimular seus colaboradores e não se impor de forma agressiva ou autoritária a eles. Para isso, deve ter autoconhecimento, por isso um dos benefícios do coaching para líderes é a*

*possibilidade de aprenderem as técnicas necessárias para se criar um ambiente de confiança por parte daqueles que são liderados. Liderar é um exercício contínuo de aprendizagem e busca permanente por soluções para acompanhar as mudanças”* (FRANÇA, 2018).

Buscar melhores resultados na equipe educacional foi e sempre será, um dos objetivos da gestão escolar, por isso o desenvolvimento de uma liderança educacional que busque potencializar as habilidades de sua equipe é a certeza de uma educação sólida e de qualidade.

Segundo Furtado (2014) a sociedade já está preparada para receber este novo perfil de gestão, baseado em resultados positivos e no encantamento pelo ato de estar dentro da principal ferramenta de modificação da sociedade: a Escola.

O *coaching* para o gestor educacional traz como benefício principal o foco no desenvolvimento das competências que tornam a tarefa de liderar mais fácil e eficaz, com base em uma metodologia cientificamente avaliada. Os gestores então aperfeiçoam suas habilidades em gestão de pessoas e conseguem conduzir a equipe com eficiência, em busca de melhores resultados.

## **O PROFESSOR COACHING**

Um coordenador ou orientador pedagógico, um professor ou algum profissional administrativo de uma Instituição escolar muitas vezes é apenas um transmissor de informações e conhecimentos. Quando apresenta essa postura não pode ser considerado *coach*, pois a característica maior deste profissional é estar centrado no outro, em seu potencial e necessidades, é papel do professor-*coach* valorizar ou despertar o potencial do aluno-*coachee*. “O docente-*coach* apoia e incentiva o aluno a buscar, atingir e produzir suas metas nos planos estudantil, profissional e pessoal. A ensinagem pelo *coaching* educacional ocorre por um processo de parceria, em que o professor realiza a mediação, mas o aluno se permite ser mediado e deseja alcançar a autonomia de sua aprendizagem. Nesse processo de parceria entre o professor e o aluno, o professor-*coach* viabiliza ao discente o alcance da autonomia na aprendizagem e na leitura de mundo, compreendendo a relação constante e dialética entre a teoria e a prática. O professor-*coach* envolve emocionalmente os alunos nas atividades acadêmicas, aumentando significativamente a chance de ocorrer um aprendizado real e duradouro” (ZENKER, 2014, p. 19).

Um *coach* deve observar e entender os motivos por trás dos comportamentos e sente-se realizado ao perceber o desenvolvimento de seu *coachee*. É um incentivador firme no rumo que levará seu cliente ao objetivo.

Para Vieira (2012) o professor-coach precisa ter oito características básicas, a primeira é a Comunicação: *“O professor-coach precisa saber ouvir, perguntar, estabelecer empatia, gerar novas opções e entendimentos. Geralmente, um professor autoritário não escuta seus alunos nem estabelece uma relação de confiança, mas, sim, de medo. Enquanto no coaching educacional a voz dos alunos se torna ponto de partida para a ensinagem”* (VIEIRA, 2012, apud SILVA, 2013, p. 28).

A segunda característica é a Motivação: *“O professor-coach deve ser automotivado, autotransformador e flexível, saber motivar, apoiar, entusiasmar, aumentar o nível de confiança e autoestima dos outros. Um profissional motivado é capaz de motivar seus alunos, bem como um professor desmotivado se torna espelho de desmotivação. Professor automotivado motiva. Professor autotransformador transforma”* (VIEIRA, 2012, apud SILVA, 2013, p. 28).

A terceira característica é o Planejamento: *“O professor-coach precisa gerar foco, saber planejar, segmentar sonhos e objetivos, saber lidar com propósitos, crenças e valores. A falta de planejamento pode levar à mesmice, deixando de instigar a vontade de apreender nos alunos, fazendo com que se desmotivem, criando barreiras na ensinagem. O planejamento não é apenas de conteúdo a ser trabalhado, mas, principalmente, de planos de ação de cada aluno, valorizando suas habilidades e despertando suas competências”* (VIEIRA, 2012, apud SILVA, 2013, p. 28).

A quarta característica é a Transformação: *“Para se ser um professor-coach é necessário entender o processo de mudança e transformação das pessoas, promover melhorias em si e nos outros. Torna-se indispensável que o professor reflita sua ação e reaja a partir dela, sempre executando a lógica ação-reflexão-ação, transformando sua prática pedagógica para que traga melhorias. Transformar a situação de aprendizagem de seu aluno passa a ser o foco do professor-coach”* (VIEIRA, 2012, apud SILVA, 2013, p. 28).

A quinta característica é a Visão Sistêmica: *“É imprescindível que o professor-coach compreenda as diferenças entre seus alunos e que a transformação é um processo que não ocorre em um passe de mágica. Esse professor é consciente de sua tarefa e busca alternativas para desenvolvê-las da melhor forma possível. Não desiste, sempre persiste”* (VIEIRA, 2012, apud SILVA, 2013, p. 29).

A sexta característica é o conjunto Ética e Caráter: *“É importante ao professor-coach ter ética e caráter. Como seres sociais, somos capazes de mudar, escolher e decidir; dessa forma, somos éticos. O caráter do professor pode se manifestar e se constituir enquanto profissional. Segundo o coaching educacional, esse caráter deve ser trabalhado em uma perspectiva humanista, considerando aspectos que compõem o ser humano”* (VIEIRA, 2012, apud SILVA, 2013, p. 29).

A sétima característica é o conjunto Flexibilidade e Adaptabilidade: “O professor-coach é aquele que “entende e se adequa às mais diferentes pessoas e situações, mesmo não estando de acordo com seus paradigmas”. Nesse viés, o professor deve ser flexível a ponto de se adaptar às concepções, à bagagem trazida pelo aluno, de forma a não haver segregação, mas, sim, uma união ao ensino já adquirido. Cada pessoa tem características próprias. Cada pessoa tem suas competências e habilidades” (VIEIRA, 2012, apud SILVA, 2013, p. 29).

Por fim, a oitava característica é a Resiliência: “A capacidade de superar desafios, de sobrepor-se e construir-se positivamente frente às diversidades é uma característica fundamental do professor-coach. Muitas vezes as questões emocionais são desconsideradas no ambiente escolar. Todavia, elas se fazem presentes, pois os alunos não deixam seus sentimentos em casa ao ir à escola. Portanto, o professor-coach deve ser resiliente consigo mesmo para conseguir ajudar seus alunos a superarem seus medos, suas angústias, seus traumas e tantos outros empecilhos emocionais. Para esse professor, não se pode fugir ou camuflar os conflitos, mas enfrentá-los com sabedoria e coragem” (VIEIRA, 2012, apud SILVA, 2013, p. 29).

Quando o professor-coach consegue que seu aluno desenvolva o seu potencial, sua aprendizagem se torna natural, fazendo com que a autoestima do mesmo se eleve. O papel do professor-coach é fazer com que seu aluno-coachee execute seu planejamento com as habilidades que já possui. Ou seja, o *coaching* é um desenvolvedor de habilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber durante o desenvolvimento da pesquisa, para elaboração deste trabalho, que o uso do *coaching* no âmbito educacional ainda é uma realidade distante nas instituições brasileiras, o que é penoso, O Coach poderá utilizar diversas técnicas e ferramentas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem com excelência.

O *Coaching* Educacional pode romper uma nova fronteira para potencializar o processo de ensino-aprendizado e para transformar a forma de educar, despontando do modelo padrão tradicional de educação que por vezes, pode ser até amedrontador, para começar uma nova jornada mais prazerosa, ou seja, onde os envolvidos podem acessar mais conhecimentos para transformar a sua vida e da sociedade, que possam sair de um estado de depósito de informações para um construtor de pensamentos que planeja e realiza. Sair da paralisia para o movimento.

O *coach* pode promover a participação e o envolvimento do alunado com os temas propostos, estimular a troca experiências, sensações, tensões e dúvidas com

professores e demais alunos, configura-se como parte do processo, tanto quanto a realização das atividades propostas. Leva-se em conta também que cada sujeito possui um fator motivacional diferente, o professor deve estar sempre atento para aproximar-se do grupo, a fim de identificar características pessoais dentro do coletivo.

Assim, a interdisciplinaridade, complexidade e o Coaching podem trazer reflexões e promover a conexão do conhecimento rumo ao futuro educacional mais alinhado à realidade da sociedade contemporânea. Por isso cada indivíduo precisa ser pensado como sujeito singular, cabendo ao profissional coach estar atento e preparado para lidar com as diferenças e fazer cada um atingir os objetivos almejados.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. O B.; AMBONI, N. **O professor e o ensino das teorias da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

ARAÚJO, E. MELO, J. F. A. RODRIGUES, M. S. **Coaching e educação: as competências do professor do ensino superior**. Tese (Mestrado - Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté. Taubaté, p. 19. 2014.

BELMIRO, M. **Desenvolvimento infantil: coaching para crianças**. 2016. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/desenvolvimento-infantil-coaching-para-criancas/>>. Acesso em 11jun 2018

CELESTINO, S. **A origem da palavra e da profissão de Coach**. 2011. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/noticias/carreira/origem-da-palavra-e-da-profissao-de-coach/49731/>>. Acesso em 11mai2018.

ELOS EDUCACIONAL. **Coaching Educacional**. 2016. Disponível em: <<https://www.eloseducacional.com/educacao/coaching-educacional/>>. Acesso em 20 mai 2018.

FRANÇA, S. **Benefícios do Coaching para líderes**. Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/opiniaio/2014/07/31/noticiasjornalopiniao,3290533/o-coaching-educacional-na-gestao-escolar.shtml/>>. Acesso em 10 jun 2018.

FURTADO, K. **O coaching educacional na gestão escolar**. Disponível em: <<https://www.slacoaching.com.br/artigos-do-presidente/coaching-para-lideres/>>. Acesso em 13 jun 2018.

JÓFFILLY, F. **Coaching para jovens**. 2015. Disponível em: <<http://www.rhportal.com.br/artigos-rh/coaching-para-jovens/>>. Acesso em 04 jun 2018.

MARQUES, J. R. **Quais os tipos de nichos de coaching?** Disponível em: <<http://www.ibccoaching.com.br/tudo-sobre-coaching/coaching/quais-os-tipos-de-nichos-de-coaching/>>. Acesso em 04 mai 2018.

\_\_\_\_\_, J. R. **Coaching – Conceito e Significado**. Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/coaching-conceito-significado/>>. Acesso em 04 mai 2018

\_\_\_\_\_, J. R. **O que é *Coaching* Educacional**. 2017. Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/o-que-e-coaching-educacional/>>. Acesso em 25mai 2018.

VIEIRA, P. **Curso de formação internacional em coaching integral sistêmico empresarial, pessoal e profissional**. Febracis – Federação Brasileira de Coaching Integral Sistêmico. Apostila. Fortaleza: 2012.

ZENKER, M. **Melhores práticas de coaching em instituições educacionais: perspectiva da tecnologia educacional**. 2014. Disponível em: <<http://www.metodista.br/atualiza/conteudo/material-de-apoio/didaticopedagogico/artigos/coaching.pdf>>. Acesso 08 jun2018.



## **EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS DIFICULDADES**

**Tamires Ribeiro dos Santos**

Formada em Pedagogia e em Letras, com Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora.  
E-mail: tawyribeiro3@gmail.com

### **RESUMO**

A educação especial foi criada para que todas as crianças tivessem acesso a educação, desta forma foram criadas instituições específicas para abrigar estes indivíduos, e ainda foram abertas vagas dentro do ensino regular de modo que houvesse a inclusão daqueles indivíduos que conseguissem fazer o básico sozinhos, porém aqueles que são totalmente e parcialmente incapazes, necessitam de uma entidade específica como as APAES, e ainda instituições hospitalares que consigam atendê-los de maneira adequada. Neste estudo abordaremos todas as modalidades da educação especial até que se chegue a educação inclusiva, veremos o tipo de enfermidade que cada instituição atende e ainda no processo inclusivo quais são os tipos de deficiências que são trabalhados, veremos também a importância de se ter professores e profissionais preparados dentro de cada instituição de ensino de modo que se consiga de fato promover uma educação efetiva e de qualidade, obtendo o sucesso no que tange a inserção destes indivíduos de fato no convívio social. Este estudo conta com a pesquisa e o levantamento bibliográfico pertinente ao tema em questão buscando elucidar alguns questionamentos que muitos profissionais da educação fazem, tais como, Qual a real função da educação especial? Será que um jovem que possua necessidades especiais consegue aprender? E como isso ocorre?.

### **INTRODUÇÃO**

O que nos levou a escolher este tema foi a crescente de casos de crianças com deficiência nos contextos de educação regulares, porém sabemos que a educação especial não se restringe as teorias da inclusão, muitas instituições são específicas para tratar crianças portadoras de deficiência, até porque muitas dessas deficiências não permitem que as crianças convivam tranquilamente com crianças da educação regular, uma vez que necessitam de cuidados específicos, bem como de educação direcionada contando com profissionais capacitados para isso.

Desta forma ao longo deste artigo abordaremos, as questões do ensino ocorrido em instituições específicas e ainda quais são as enfermidades mais comuns



dentro do processo inclusivo em ambiente escolar regular, de modo que possamos visualizar como funciona todo o processo da educação especial, uma vez que ela ocorre em diferentes lugares e com diferentes técnicas.

Contudo de antemão destacaremos que para haver um processo educativo de crianças portadoras de necessidades especiais seja em ambiente específico ou regular existe a necessidade de profissionais capacitados e preparados, pois é um processo lento, cheio de obstáculos porém se bem executado consegue sim obter êxito.

Desta maneira ao longo deste estudo conseguiremos visualizar que a educação vai além dos moldes que conhecemos habitualmente e que os desafios são cada vez maiores a medida em que há a modernização do mundo. Destacamos ainda que a educação especial ocorre de acordo com a lei e está garantida a todos seja ele portador de necessidades especiais ou não.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A pode ocorrer em diferentes lugares, de acordo com as novas leis indivíduos que conseguem ser educados podem ser incluídos dentro do ensino regular, e esses indivíduos possuem enfermidades variadas porém mais comuns dentro do contexto escolar regular, mas existem aqueles que não conseguem fazer parte do ensino regular uma vez que possuem um estado de dependência maior e até mesmo total, nestes casos o Brasil disponibiliza escolas específicas para indivíduos portadores de deficiência intelectual em graus mais elevados, como a escola para surdos e as APAES.

De acordo com Mantoan, (2011), a história da educação especial no Brasil teve início no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais".

Podemos, pois, afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos:

- de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado;
- de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional;

- de 1993.... – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

*“No primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854. Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte. A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das "Campanhas", que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender à outras deficiências. Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC. Temos de destacar grupo os pais de crianças com deficiência mental, que são os mais numerosos e que fundaram mais de 1000 APAE em todo o Brasil” (MANTOAN, 2011 p. 37-38).*

Segundo Mantoan (2011), só muito recentemente, a partir da última década de 80 e início dos anos 90 as pessoas com deficiência, elas mesmas, têm se organizado , participando de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma os direitos que conquistaram de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. Desta forma instaurando-se o processo inclusivo dentro das instituições regulares de ensino.

## **APAE**

A APAE é a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais tendo sido fundada no Rio de Janeiro no ano de 1955, por pais que vivenciavam o drama de não encontrar escolas específicas para o atendimento de crianças com deficiência

intelectual, ou seja, crianças especiais. *“Atualmente ela atende mais de 4 mil e 800 alunos com deficiência intelectual e síndromes associadas, dentro dos níveis graves de dependência até mesmo dos níveis intermediários, crianças essas que não podem ser inseridas dentro da educação regular”* (FONSECA, 1995 p. 19).

“A APAE promove a inclusão social de pessoas com deficiência de modo que consiga ensinar as crianças especiais para que elas possam entender um pouco do mundo que a cerca, não quer dizer que elas estarão aptas para o ensino regular, porém não estarão em total ignorância, pois terão acesso à educação especializada através de profissionais com capacitação específica, podendo atender assim as suas deficiências” (SILVA, 2010 p. 87).

Além do atendimento educacional ela oferece ao aluno áreas de conhecimento específico, como fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicólogos, fisioterapeutas, além de professores especializados em libras, neurologistas dentre outros, fazendo com que a criança tenha um apanhado de profissionais para fazer com que a mesma consiga evoluir o seu quadro de deficiência.

Quando falamos em Educação Especial a APAE está totalmente disponível para exercer serviços pertinentes à educação de crianças com deficiência, respeitando as leis que protegem essa categoria de indivíduos, e ainda conta com apoio recursos do governo tanto Municipal quanto Estadual e Federal, além de voluntários que se disponibilizam no trato das crianças portadoras de deficiência, é uma das categorias de educação específica para criança portadora de necessidades especiais (FONSECA, 1995 p. 21).

## **ESCOLAS PARA SURDOS**

A surdez profunda é uma deficiência que afeta não só a personalidade, mas também o convívio social da pessoa, crianças que possuem surdez são rotuladas muitas das vezes como tendo transtornos mentais ou até mesmo autismo fazendo com essa criança cresça isolada, porém nem sempre o portador de deficiência auditiva possui outras enfermidades, no Brasil existe cerca de 120 milhões de deficientes auditivos nos dias atuais. Nem todos os portadores desta deficiência tem o mesmo tipo de tratamento e nem todos deles tem a oportunidade de usar aparelhos ou fazer um implante coclear, é necessário investigar para saber qual o grau e quais motivos causam a falta da audição (FERNANDES, 2010 p. 13).

No decorrer dos últimos anos a surdez tem sido tema de vários estudos, hoje nem todas as pessoas precisam conviver com esta deficiência, pois já existe o implante coclear, que faz com que a pessoa saia do silêncio total para o mundo dos sons. E para entendermos o que é a surdez é necessário entender como funciona o aparelho

auditivo, o sistema auditivo é constituído por varias partes, cada uma com uma função especifica, temos ou ouvido que é a parte visível que é composto pela orelha e o canal auditivo, temos a orelha media que é composta pela membrana do tímpano e por 3 pequenos ossos: martelo, bigorna e estribo. Logo a seguir temos a orelha interna, formada pela cóclea que contem as células com pequenos pelinhos, denominados cílios que transformam as vibrações em sinais elétricos sensoriais da audição e por fim temos o nervo auditivo onde os impulsos elétricos são transmitidos ao nervo auditivo e daí conduzido ate cérebro, onde serão interpretados, quando uma pessoa que escuta normalmente todos esses sentidos funcionam em perfeita harmonia, porem quando isso não acontece a pessoa possui uma deficiência auditiva, em alguns casos podem ser reparados com o implante coclear (CARLOS, 1998 p. 31).

Existem alguns tipos de surdez, como a surdez congênita que é quando a criança adquire a deficiência durante a gestação, a surdez neurossensorial, que é uma lesão nas células nervosas e sensoriais que levam o estímulo do som da cóclea ate o cérebro, esse tipo de surdez raramente tem tratamento, existem a surdez por condução, que é quando há a perda da audição por condução ou seja quando algo bloqueia a passagem de som, da orelha externa ate a orelha interna, pode ser causado pelo rompimento do tímpano, acumulo de cera ou introdução de material no canal auditivo, surdez central que ocorre a medida que envelhecemos e faz parte do processo natural do corpo, surdez bilateral que é a perda da audição dos dois ouvidos, apenas em casos de surdez bilateral e sensorial é que se recomenda a colocação do implante coclear (FERNANDES, 2010 p. 30).

Existem no Brasil escolas que oferecem ensino direcionado para os surdos, fazendo com que eles aprendam a linguagem de sinais (libras), alguns deles são inseridos no ensino regular porem muitos deles procuram ensino direcionado e especifico, de modo que possam aprender de tudo usando uma linguagem especifica para os mesmos. *“Atual política de inclusão insiste em colocar crianças surdas junto com as ouvintes, sem haver um compartilhamento linguístico entre elas. Nesses espaços, as crianças surdas oriundas de famílias ouvintes não adquirem sua língua natural de forma espontânea, como as crianças ouvintes que compartilham a mesma língua da sua família interagindo e obtendo informações e, assim, construindo o conhecimento de mundo, que é aprofundado na escola. Como haver inclusão se não há aquisição linguística pela criança surda?”* (O GLOBO, 2011).

Apesar de termos escolas especificas em todo território nacional muitos surdos são inseridos no ambiente regular, porem atualmente já contamos com o suporte de professores específicos para auxiliar esses alunos a compreender os conteúdos passados no decorrer das aulas em escolas regulares. Sabe-se que um deficiente

auditivo pode ter vida normal desde que tenha um ensino direcionado adequado como lhe assegura a lei (SILVA, 2010 p.89).

## A INCLUSÃO

A inclusão tem como conceito principal fazer com que o indivíduo faça parte do meio em que vive seja ele no âmbito escolar ou social este termo inclusão tem sido usado como sinônimo do ato de integrar os alunos com deficiência no ensino regular de forma que se pode perceber um vínculo deste conceito com educação especial.

Porém há controvérsias quanto ao significado uma vez que já existem pressupostos consensuais que estão subjacentes a sua definição. Porém nos enganamos a inclusão serve para todas as crianças jovens e adultos portadores de deficiência ou a inclusão se refere a todo e qualquer indivíduo que possua alguma dificuldade dentro do processo de aprendizagem ou alguma dificuldade dentro do seu desenvolvimento humano? (FREIRE, 1994 p. 20).

O processo inclusivo tem como principal finalidade acabar com a diversidade humana fazendo com que as diferenças individuais sejam aceitas e respeitadas das mesmas maneiras de forma a formar uma cidadania diversa, porém totalmente acertada e valorizada nos ambientes tanto escolares quanto fora dele as pessoas concordam que incluir faz parte da necessidade de formação do indivíduo pois desta forma ele consegue evoluir e chegar muita das vezes próximo as crianças ditas normais porém é preciso que os professores se capacitem cada vez mais de forma *specialis* nada para poder fazer com que esta inclusão se de maneira efetiva uma vez que incluir não é uma tarefa fácil pois existem dentro da Educação Infantil e Ensino Fundamental ou até mesmo na vida fazer com que o indivíduo passa a parte do todo é bastante complicado uma vez que as pessoas possuem diferentes necessidades portanto é necessário que o professor tem a qualificação adequada de forma a não ignorar e nem negligenciar o aluno portador de deficiência (GOHN, 1999 p.39).

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente é a lei que ratifica a Convenção e estabelece que: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais” (Art. 5º p. 05). “*É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, colocando-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor*” (Art.18, p.08).

O texto da Declaração de Salamanca afirma que: “*enquanto escolas inclusivas fornecem o contexto favorável para atingir oportunidades iguais e participação total, no processo de ensino e aprendizagem, seu sucesso requer um esforço articulado não*

*somente entre professores e o pessoal da escola, mas também entre colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica; ela depende, sobretudo, da convicção, compromisso e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade” (UNESCO, 1994, p.11).*

Os educadores precisam ter formação específica para trabalhar em uma escola inclusiva que não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais. À reflexão individual sobre a prática em sala de aula deve se somar ao conhecimento científico já existente sobre estratégias de ensino mais dinâmicas e inovadoras. Observando as escolas no Brasil vemos que independentemente dos recursos materiais disponíveis, são usadas sistematicamente metodologias de ensino extremamente pobres e ineficientes quanto a promoverem a aprendizagem de cada aluno (SILVA, 2010 p. 57).

Assim, todas as crianças, jovens e adultos em escolarização se forem trabalhados por meio de estratégias de ensino participativas e inovadoras que possibilitam ao educando aprender a aprender autônoma e colaborativamente.

## **ENFERMIDADES QUE AS ESCOLAS REGULARES ABRIGAM**

Atualmente boa parte das escolas de ensino regular possuem alunos com necessidades especiais, porém existem algumas enfermidades que são mais comuns dentro do ensino regular, tais como o TDAH que é o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, a Dislexia que é uma dificuldade de aprender a ler e escrever, e ainda a síndrome de Down, essas três enfermidades são as mais comuns dentro do ensino regular e fazem parte do processo inclusivo dentro das escolas.

### **TDAH**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade se manifesta através de distúrbios de ordem neurológica, com sinais evidentes de inquietação, comportamento desatento, dispersão e tendência para a impulsividade. Crianças podem ser rotuladas portadoras de TDAH porque apresentam alguma agitação, nervosismo e inquietação, características estas que podem ser resultado apenas de causas emocionais e temporárias. É importante que diagnóstico de TDAH seja criteriosamente elaborado por um médico ou outros profissionais capacitados (GARCIA, 1999 p. 72).

Neste sentido, e levando em consideração da importância da identificação precoce do TDAH em uma criança, é que surgiu o interesse por esta pesquisa, partindo da premissa que o comportamento está relacionado à observação da criança por parte da família, da escola e do médico responsável pela criança, se faz indispensável conhecimento mais amplo por parte desses envolvidos em transtornos como TDAH.

Segundo Garcia, tem-se por certo que as crianças não têm comportamento padrão, e sim que estes são influenciados por variáveis ambientais, sociais econômicas, culturais e afins das famílias para então restringir-se a investigação sobre a seguinte problemática: Quais são os principais comportamentos das crianças em casa ou na escola que podem indiciar a presença do TDAH?”.

O TDAH altera o comportamento da criança na escola, em casa prejudicando seu relacionamento com professores, colegas e familiares. Este transtorno de acordo com as pesquisas de Rohde & Benczik (1999) se manifesta através das seguintes características: desatenção, agitação e a impulsividade. A criança portadora de TDAH apresenta características tais como a dificuldade de concentração o que a leva a se distrair com muita frequência, demonstra dificuldade em seguir instruções, não consegue ser organizada, fala excessivamente, interrompe, não tem paciência para esperar sua vez em situações corriqueiras, por exemplo, responde a perguntas antes mesmo de serem formuladas.

O Transtorno de Déficit de Atenção pode se manifestar por hiperatividade, impulsividade e/ou déficit de atenção, fazendo com que o portador tenha dificuldades tanto acadêmicas quanto sociais. A hiperatividade é denominada de “desordem do déficit de atenção” e se baseia nos sintomas de desatenção e hiperatividade. Para que se possa estabelecer um diagnóstico desse transtorno, os sintomas devem estar interferindo de forma marcante e evidente na vida da criança, demonstrado através de comportamento crônico, a mais de seis meses e as características devem estar presentes em mais de um ambiente, e devem estar presentes também pelo menos seis sintomas de desatenção e seis dos sintomas de impulsividade (GARCIA, 1999 p. 74).

Quase sempre os portadores de TDAH tem dificuldades em se adaptar ao sistema educacional mas não apresentam indisponibilidade para aprendizagem, também tem dificuldade de se perceberem, pois nunca acham que estão incomodando os outros, nesse sentido é importante lembrar qual é o papel da escola dentro do processo de aprendizagem, referente a criança portadora do TDAH. É muito comum nas escolas casos de TDAH, levando em conta que nem sempre a criança é tratada como portadora de um transtorno, mas sim tendo uma má conduta, neste sentido é importante que se faça um diagnóstico prévio, sabemos que é um desafio para os psicopedagogos ajustar os alunos e se ajustarem as suas dificuldades, porem se faz necessário que se descubram seus estilos, e se for possível deve-se trabalhar a ponto de modificados, lembrando sempre que geralmente as pessoas que têm alguma dificuldade para realizar essas ações têm facilidade para realizar outras. A escola precisa estar organizada para receber a todos, mas isso ainda não passa uma intenção, a neurociência é muito importante dentro desse processo de inclusão da

criança portadora da TDAH pois ela consegue estudar e analisar previamente os movimentos cerebrais dessa criança fazendo com que os níveis de tensão do TDHA consigam ser controlados, através de medicamentos e terapias (GARCIA, 1999 p 75).

## **DISLEXIA**

Segundo MASSI, (2007), a dislexia do ponto de vista clínico, é o comprometimento da linguagem no processo da fala e da escrita com impacto evidente sobre a capacidade do indivíduo na fase do desenvolvimento. Estas dificuldades estão associadas aos sons das palavras, construção de frases, troca recorrente de letras, dificuldade na absorção de informações que envolvem a fala e a escrita. Neurologicamente a dislexia compromete o hemisfério esquerdo do cérebro especificamente as áreas responsáveis pelo processamento da linguagem, em termos específicos.

Ainda segundo o autor diagnosticar a dislexia se torna extremamente difícil quando realizada apenas uma avaliação clínica, pois a expressão comportamental da dislexia pode ser muito similar ao comportamento de um indivíduo com TDAH, porém apesar de terem efeitos similares são doenças totalmente diferentes e que correspondem a áreas do cérebro distintas, e portanto a conduta terapêutica deve ser diferente de uma para outra. “Dislexia: dys, significando imperfeito como disfunção, isto é, uma função anormal ou prejudicada, elexia que do grego dá significação mais ampla ao termo palavra, isto é, como Linguagem em seu sentido abrangente”. (ABD, 2017).

Segundo Abrisqueta-Gomes e Santos, (2006) nas últimas décadas a dislexia tornou-se um tema muito comum dentro das instituições escolares bem como nos jornais e revistas dirigidos ao público da educação. Nestes estudos pode-se notar que a dislexia é um transtorno de aprendizagem hereditário, e que 80% das crianças diagnosticadas acabam tendo uma vida normal, aprendendo de forma adequada e tornam-se adultos sem nenhum tipo de sequela. Quando não são diagnosticadas as crianças disléxicas enfrentam sérias dificuldades na aprendizagem, e ficam desmotivadas se sentindo assim menosprezadas e com autoestima bastante baixa.

Os disléxicos tem uma inteligência acima da média apesar de seu desenvolvimento escolar sugerir o contrário, pessoas portadoras de dislexia mostram-se mais criativas e mais inovadoras, do que crianças ditas não disléxicas. Dentro do contexto histórico temos vários personagens importantes que eram portadores de dislexia, tais como Albert Einstein, Thomas Edison e o Walt Disney.

São muito os efeitos da dislexia no processo de ensino e aprendizagem principalmente na educação infantil e no ensino fundamental porém não devemos esquecer que esses alunos estão amparados por lei, considerados como NEE



(Necessidades Educacionais Especiais). Na lei de Diretrizes e Bases da educação- LDB, diz: Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos. 1- aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. 2- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. 3- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Existem mais algumas outras leis que podemos encontrar no site da ABD como LDB 9.394/96:

- Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua Proposta Pedagógica. V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.

- Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

- Art. 24 - V, a) avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA)

- Art. 53, incisos I, II e III “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado pelos seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.

A escola tem como o principal compromisso introduzir o aluno no mundo cultural e científico, e ainda fazer com que ele se destaque dentro do meio social em que vive, desta forma foram criadas leis que garantem a todo ser humano a recepção de um ensino igualitário, não importando o tipo de deficiência que o mesmo é portador. Mesmo sabendo que a inclusão é um desafio nos dias atuais toda e qualquer escola deve receber alunos com diferentes deficiências, e ainda promover aos mesmos,

condições para que haja absorção efetiva dos conhecimentos, e que ocorra de fato o processo de aprendizagem (FONSECA, 1995 p. 39).

Sabe-se que a dislexia no contexto escolar é uma realidade recorrente nos dias atuais de modo que é natural observar crianças disléxicas em meio a crianças teoricamente normais, porém também observamos que os profissionais da educação a cada dia estão mais qualificados para lidar com tais desafios, uma vez que sabe que a importância e a eficácia de seu trabalho farão toda a diferença mediante ao desenvolvimento desse cidadão (FONSECA, 1995 p. 40).

Sabemos também que a dislexia é melhor observada na primeira fase escolar onde existem diversas queixas de dificuldade com a leitura e a escrita à medida em que a criança avança e não consegue atingir as metas propostas pelo currículo educacional é necessário que a mesma passe por um tratamento paralelo de modo que se consiga amenizar e até mesmo resolver os problemas pertinentes a estas dificuldades (FONSECA, 1995 p. 40).

## **SÍNDROME DE DOWN**

A síndrome de Down é um conjunto de sintomas e também de sinais que dão característica a um certo tipo de atraso no desenvolvimento das funções mentais e motoras, ocorridos através de uma alteração genética que foi identificada no século passado por um médico inglês John Langdon Down, o médico descreveu alguns sintomas e características físicas de um grupo de pessoas denominada com distúrbio de mongolismo, justamente por serem portadores de olhos amendoados iguais aos habitantes da Mongólia (ANGELICO, 2004 p. 6).

De acordo com Del Frete e Del Frete, (2005) o John Langdon Down descreveu essas pessoas como amáveis, amistosas, porém, improdutivas e incapazes de manter o convívio social, somente mais tarde descobriu-se que síndrome de Down não incapacita seu portador, desde que ele tenha o direito aos estímulos necessários para que haja o desenvolvimento correto. Apenas em 1959 um cientista francês de nome Jerome Lejeun que havia feito estudos nos cromossomos de 9 pessoas portadoras de tal anomalia verificou que 46 cromossomos por células agrupadas em 23 pares tinham 47 cromossomos a mais por par de número 21, desta forma o tal distúrbio chamado mongolismo passou a receber o título de síndrome de Down ou trissomia do 21, porém a medicina não soube afirmar se as pessoas que nasciam com trissomia do 21 haviam recebido o gene defeituoso da mãe ou algum tipo de vírus ou bactéria, desta forma tendo sido afetado o desenvolvimento do feto.

A esta altura ainda não se sabia a causa correta para que houvesse tal anomalia nesse período a única coisa que se podia afirmar com clareza era que a mãe

após os seus 35 anos já não tinha saúde o suficiente para manter uma gestação saudável, correndo assim o risco de que seu feto pudesse ter algum tipo de anomalia. Neste período pode-se dizer que a trissomia do 21 apresentava três formas que foram observadas através da análise das células das pessoas com síndrome de Down essas três formas eram a trissomia livre, que ocorria quando a pessoa apresentava cerca de 46 cromossomos em todas as suas células causado por um erro na separação dos cromossomos nos gametas maternos ou paternos geralmente nesse aspecto as células são trissômicas e tem três cromossomos bem definidos, separados entre si no par de número 21, 95% das pessoas com síndrome de Down possuem trissomia livre, logo em seguida temos o mosaicista que é representado por apenas 1% das pessoas que possuem a síndrome de Down, esta forma é caracterizada por um erro genético que ocorre a partir da segunda divisão celular, isso faz com que os portadores da doença possuam células normais com 47 cromossomos e células trissômicas com 47 cromossomos, por fim temos a translocação que atualmente representa cerca de 4% de pessoas portadores do Down, que ocorre quando o cromossomo 21 extra está ligado a um cromossomo a mais unidos a outro par, a translocação pode ter sido herdado do pai ou da mãe o que ocorre em metade dos casos, desta forma é necessário que se comunique a família do tipo de anomalia genética que a família apresenta, para que se haja um controle maior para que não cause novos descendentes com síndrome de Down na mesma família, uma vez que as predisposições genéticas são bastante favoráveis para a obtenção de tal doença (ANGELICO, 2004 p. 8).

Naquele período o maior índice de crianças nascidas com tal anomalia apresentavam mães com mais de 35 anos, isso ocorria independente das condições sociais e ainda independente da raça à qual pertencia (ANGELICO, 2004 p. 8).

Segundo Pueschel, (1999), no Brasil calculou-se que havia um caso de Down para cada 600 nascidos, o que representava cerca de 8000 bebês por ano. Naquele período a identificação da criança com Down era feita através de algumas características que lhe eram peculiares tais como:

- os olhos apresentavam pálpebras estreitas e levemente oblíquas com presença de pele no canto interno;
- a musculatura geralmente era mais flácida;
- a boca era pequena e muita das vezes se mantinha aberta com a língua para fora;
- a íris frequentemente a prever apresentava pequenas manchas brancas;

- a cabeça era menor e a sua parte posterior era levemente achatada apresentando uma moleira geralmente maior e que demorava muito mais tempo para fechar;

- havia um excesso de pele no pescoço que segundo observações desapareciam com a idade;

- as orelhas eram geralmente pequenas e de implantação baixa tendo o recurso auditivo estreito;

- apresentava também dedos dos pés curtos com um espaço bastante grande entre o dedão e o segundo dedo e muitos possuíam pés chatos.

Apesar de sabermos que as crianças portadoras da síndrome ao entrarem no contexto escolar regular encontram bastante dificuldades para acompanhar a turma, e fatalmente estarão em um nível inferior das demais crianças, para qualquer criança é muito difícil este processo de aprendizagem, e ainda mais este processo de evolução das áreas cognitivas, de modo que para uma criança portadora da síndrome de Down é importante traçar alguns objetivos de modo que ela possa aprender participando e interagindo, atendendo a estímulos verbais, aprendendo a brincar de forma cooperativa e desenvolvendo a autoajuda e a autoestima, com isso causando a melhor habilidade nas práticas, tanto com relação a si mesmo como com relação aos outros e ainda criando laços afetivos com os colegas e os professores (MONTE; SANTOS, 2004 p. 17).

As crianças com síndrome de Down possuem alguns problemas para concentrar-se e ainda possuem problemas referentes a fala e a audição, desta forma é primordial que o professor crie atividades que estimulem e desenvolvam essas deficiências, e ainda cause a interação entre as crianças teoricamente normais e os portadores de necessidades especiais, sejam eles portadores de síndrome de Down ou de qualquer outra deficiência, o apoio contínuo é bastante importante para que a criança se desenvolva de maneira satisfatória isso no âmbito geral não necessariamente para as crianças portadoras de necessidades especiais, é necessário que se use algumas estratégias para que o desenvolvimento cognitivo ou correr de maneira efetiva e satisfatória (MONTE; SANTOS, 2004 p. 20).

Segundo Monte e Santos, (2004), a maioria das crianças com síndrome de Down em estágio pré-escolar estará sob o cuidado de uma variedade de profissionais e a equipe precisará trabalhar de maneira próxima a eles para garantir os melhores efeitos para a criança. A equipe poderá incluir:

- Terapeutas de fala e linguagem (fonoaudiólogos) que irão trabalhar, se possível, pois é o ideal, com a criança no seu ambiente e ajudar você a modificar a sua prática para ir de encontro às necessidades da criança. Eles também devem poder

ajudar você a desenvolver seu conhecimento e uso da linguagem de sinais, assim como em problemas de alimentação ou outros como babar e gaguejar.

– Fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais que devem poder aconselhá-lo na sua postura ao se sentar, em atividades físicas e coordenação mão-olho.

– Pediatras, médicos da escola ou médicos da família que podem estar monitorando problemas de coração, audição, visão, uso do banheiro ou outras dificuldades físicas.

– Psicólogos clínicos ou enfermeiras, que podem trabalhar com a família para reduzir problemas de comportamento que aparecem em casa.

– Psicólogos educacionais, que podem estar avaliando a criança como parte do processo de avaliação formal para uma Declaração de Necessidade de Educação Especial. Eles também podem ajudar você com dificuldades de comportamento ou de aprendizagem que aparecem na creche.

– Assistentes, coordenadores de educação com necessidades especiais, professores conselheiros da pré-escola, que podem aconselhar no planejamento do currículo, o estabelecimento de alvos, recursos, etc.

Mediante este estudo observamos que a síndrome de Down é um problema que acomete diferentes populações principalmente no Brasil, porém ela é uma deficiência que pode ter seus reflexos amenizadas se houver um treinamento direcionado para esses portadores, de forma que eles consigam ter uma vida normal, o processo inclusivo não é fácil, porém através de leis e até mesmo o esforço dos professores ele tem ocorrido da melhor maneira possível. Diferente de anteriormente que o portador da síndrome de Down era tido como um retardado que não era capaz de executar nenhum tipo de tarefa nem mesmo aquelas que serviriam para sua sobrevivência, com o passar dos anos e diferentes realizações de estudos essa visão foi modificando, e hoje um portador de Síndrome de Down possui vida normal, podendo até viver sozinho, trabalhar e constituir família, devemos ressaltar que toda essa melhoria não partiu apenas da ciência, que proporcionou técnicas para trabalhar com tais crianças, mas também contou com o auxílio dos educadores que tiveram sempre boa vontade e muita visão referente à melhoria dos mesmos (ANGELICO, 2004 p. 10).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação especial foi uma das conquistas referente à educação e aos direitos humanos em nosso país, e hoje ela ocorre de diversas maneiras, tanto em escolas regulares de maneira inclusiva, ou em instituições específicas uma vez que existem vários tipos de deficiência, e todos os indivíduos sem distinção merecem apoio

e orientação educacional, não importando o resultado, se de fato existir um problema o indivíduo deve ter a oportunidade de repará-lo.

Através das novas leis essas pessoas que antes eram marginalizadas e excluídas hoje tem a possibilidade de viver de maneira mais humano, e talvez conquistar através dos estudos algum tipo de independência. A educação especial enfrenta diferentes barreiras e dificuldades diárias, independente de onde ela seja praticada, porém devido também as novas políticas educacionais, hoje existem profissionais cada vez mais qualificados tanto para incluir quanto para ensinar fazendo com que esses indivíduos consigam ser mais felizes e se sentindo mais parte do meio em que vivem, desta forma ao termino deste estudo me sinto mais preparada para me deparar com os diferentes casos dentro da educação especial e assim tentar de todas as maneiras respaldada pelas diferentes técnicas, incluir ou apenas ensinar para que essas pessoas tenha condições de ter uma vida mais digna e fazendo assim parte atuante da sociedade a qual pretence.

## REFERÊNCIAS

ABD - **Associação Brasileira de Dislexia**. Disponível em <<http://www.dislexia.org.br>> Acesso em: 10 julho 2017.

ABRISQUETA-GOMES, J.; SANTOS, F. H. **Reabilitação neuropsicológica da teoria à prática**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

ANGÉLICO, A. P. **Estudo descrito do repertório de habilidades sociais de indivíduos com Síndrome de Down**. 2004. 126f. Dissertação de Mestrado – Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2004.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas** Especiais. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humano, 2. ed., 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CARLOS, A. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Ed. Mediação – Porto Alegre, 1998;

**DEFICIENTES VISUAIS E AUDITIVOS TEMEM POSSIBILIDADE DE PERDER ESCOLAS ESPECIAIS**. O Globo, Rio de Janeiro, 30 de março de 2011. Disponível em:< <http://oglobo.globo/>> . Acesso em: 10 julho 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005;

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**, Ed. Saberes – São Paulo, 2010;

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GARCIA, J. **Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, p. 101-108, jan./abr. 1999.
- GOHN, M. da G. **Educação Não formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999;
- MASSI, G. A. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus, 2007.
- MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>> Acesso em 11 julho 2017.
- MEC/SEESP **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, out 2007. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)> Acesso em 10 julho 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>> Acesso em: 10 julho 2017.
- MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- ONU (1989) **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. NY. UNESCO (1990) **Declaração Mundial de Educação para Todos** Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)> Acesso em: 10 julho 2017.
- PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas: Ed. Papirus, 1999.
- ROHDE L A, BENCZIK E. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.
- SILVA, A. A. da, **Educação especial e inclusão escolar – História e Fundamentos**, Ed. Saberes – São Paulo, 2010.
- UNESCO, **Arquivo Aberto sobre a Educação Inclusiva**, UNESCO: Paris – 1994 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000127.pdf>> Acesso em: 10 julho 2017.

## ARTETERAPIA NA ESCOLA: UM RECURSO PEDAGÓGICO



**Juliene Fernandes Foot Guimarães**

Formada em Pedagogia e Especialista em Arte-Educação.

E-mail: julienefoot@gmail.com



**Luís Fernando Bevilacqua**

Formado em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial.

Email: professorluisciencias@gmail.com



**Paulo Victor Cassiano**

Formado em Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Inclusão.

E-mail: prof.paulo.jfa@gmail.com

### RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo a Arteterapia e sua constituição enquanto recurso pedagógico. Apresentamos através da pesquisa bibliográfica definições de arteterapia e sua importância para a aprendizagem dos alunos. Investigamos como a sensibilidade e o imaginário, expressos através da arte, podem se constituir como recurso pedagógico interventor na saúde mental dos alunos. Abordamos os aspectos relacionados ao ensino da arte e à aprendizagem, construindo uma visão acerca da importância de se adotar a arteterapia como recurso pedagógico para transpor as barreiras do desenvolvimento, levando à uma aprendizagem significativa em arte e a apropriação de sua linguagem para desenvolver o cognitivo e superar as dificuldades de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.



## INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem, a preocupação com a alfabetização, a indisciplina são cada vez mais freqüentes nas salas de aula.

As causas desses vilões da sala de aula são muitas e podem variar desde os problemas físicos – relacionados aos movimentos –, atrasos mentais decorrentes de fatores genéticos e doenças graves, problemas sociais e crises familiares.

Os alunos que geralmente apresentam problemas de comportamento, indisciplina e agressividade têm, em suas origens, históricos de violência familiar, conflitos emocionais não resolvidos ou podem ter sofrido algum trauma.

O professor, como mediador da aprendizagem em um grupo onde reina a diversidade – não somente cultural, mas também social, mental, moral –, busca de todas as formas tornar a sala de aula um ambiente um tanto quanto prazeroso.

Nossa pesquisa permeia a arte, a aprendizagem, o fazer pedagógico e o bem estar na sala de aula. A primeira, por constituir-se como componente curricular obrigatório (LDB, art. 26, § 2º), não pode deixar de fazer parte da realidade escolar do aluno. A aprendizagem decorre do fazer pedagógico e, os recursos adotados pelo docente podem promover o bem estar na sala de aula.

De acordo com SPÍNOLA e OLIVEIRA (2008, p. 60), “A arte é um elemento fundamental na vida das crianças e dos professores. De modo especial, através dela você poderá contar com uma imensidão de recursos no auxílio das tarefas educativas, principalmente quando se acredita nas possibilidades que o fazer artístico propicia. É possível transmitir um mesmo conteúdo artístico com diversas nuances e, com isso, permitir que a criança apresente em seu repertório um variado leque de conhecimentos, tanto no âmbito da instituição como fora dela

Entendendo a arte como instrumento fundamental tanto para professores quanto para alunos, este trabalho apresenta como objeto de pesquisa a Arteterapia, entendendo sua importância e aplicação como recurso facilitador da aprendizagem.

Para elaboração dessa pesquisa, consideramos os seguintes objetivos:

### Objetivo Geral

- Descrever a arteterapia como um recurso pedagógico.

### Objetivos Específicos

- Realizar estudo bibliográfico acerca da arte e seu ensino;
- Apresentar a arte como um instrumento facilitador da comunicação entre diferentes culturas.

A metodologia adotada para nosso trabalho foi a Pesquisa Bibliográfica que, de acordo com ANDRADE (2011, p.29): *“remete-nos ao trabalho de seleção de obras que discutem ou se aproximam do tema de interesse; para isso podemos consultar arquivos de bibliotecas, índices ou catálogos bibliográficos, periódicos e revistas especializadas, bancos de dissertações e teses”*.

Nesse tipo de pesquisa buscamos a leitura e compreensão acerca de nosso tema baseando-nos em nosso referencial teórico.

Para atingir nossos objetivos passamos primeiramente a leitura das obras indicadas em nosso referencial teórico. Após a leitura, realizamos o fichamento das obras e análise dos dados levantados para a redação de nossa pesquisa.

Abordar a Arteterapia como recurso pedagógico requer um estudo, num primeiro momento, de cada termo que compõe nossa pesquisa: o que é arteterapia, a arteterapia na educação, conceber a arteterapia como recurso pedagógico.

Quando ouvimos falar em arteterapia dois termos podem ser destacados: *“a Arte e a Terapia. Num sentido amplo e geral, a arte se caracteriza por abranger: “todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou uma classe social, em função de uma práxis transformadora”* (CANCLINE, 1984).

Pela definição acima podemos entender que a arte trata da expressão artística e cultural de um povo, e que através dela busca-se o prazer, uma razão de ser e existir dos pertencentes àquele lugar e tempo.

O termo Terapia refere-se a toda intervenção que visa tratar problemas somáticos, psíquicos ou psicossomáticos, suas causas e seus sintomas, com o fim de obter um restabelecimento da saúde ou do bem-estar, conforme aponta o blog dicionário informal.

Logo nossa pesquisa consiste na investigação de como a sensibilidade e o imaginário, expressos através da arte, podem se constituir como recurso pedagógico interventor na saúde mental dos alunos.

## **O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA**

A arte é proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais como área de conhecimento, com conteúdos próprios. Para Celeste (2009, p. 12) por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.

O ensino de arte deve proporcionar aos alunos o que é definido nos PCNs como produção, fruição e reflexão. Se arte expressa a cultura de um indivíduo/povo, através dela o aluno poderá expressar também seus pensamentos, sentimentos e valores culturais que foram construídos ao longo de sua vida.

### **ARTE E CULTURA**

Muito da cultura de um povo é descoberta através da leitura que fazemos de suas músicas, danças, teatros, poesia e pintura. A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dá apenas por meio da palavra (CELESTE, 2009, p. 13).

Dessa forma, a arte pode ser entendida como uma linguagem das diversas culturas. *“Para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretar e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos. Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte. É por meio delas que poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso eu particular. Assim, mais fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e interpretação das formas sensíveis e subjetivas que compõe a humanidade e sua multiculturalidade, ou seja, o modo de interação entre grupos étnicos e, em um sentido mais amplo, entre culturas”* (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 2009, p.13).

E, se a arte é uma linguagem das diversas culturas, podemos dizer que ela é uma linguagem universal, pois pode ser compreendida por diferentes sujeitos, em diferentes lugares e tempos. Através da arte podemos desvendar o modo de viver de um povo, ainda que não tenhamos contato físico e que não estejamos vivendo no mesmo tempo.

### **ENSINO DE ARTE**

A arte e a forma pela qual o aluno expressa-se por ela deve ser algo construído. Como todo conhecimento, a arte deve ser internalizada no sujeito. E para aprender não basta saber reproduzir obras de arte, com cópias quase que perfeitas. Esse saber mecânico não leva à reflexão, tampouco instiga a criação expressão do aluno. Martins, Picosque & Guerra (2009, p.118) consideram que o que se pretende nas aulas de arte é a interação da criança com o campo da arte, o seu contato direto com ela.

Ainda a autora nos coloca que o que “decoramos” ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós. *“É um conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que, no decorrer do tempo, é esquecido. Não faz parte de nossa experiência”* (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 2009, p.118).

Nessa perspectiva, uma aprendizagem em arte só é significativa “quando o objeto de conhecimento é a própria arte. É por meio dela que o aprendiz será provocado a saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes matérias, recursos, procedimentos e instrumentos que lhe são peculiares, levando em consideração não só a arte presente nas instituições culturais, nas salas de espetáculo e de concerto, mas também a arte pública, as manifestações populares, o nosso patrimônio cultural vivo” (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 2009, p. 120-121).

Parafraseando Rubem Alves, aprendemos aquilo que nos dá prazer, e algo não vai nos proporcionar prazer se, de alguma forma não estivermos interados, ligados ao objeto que queremos conhecer. Se não se relaciona com a arte, o aluno não vai poder descobrir prazer na arte, tampouco aprenderá sua linguagem. O conhecimento é construído sobretudo pela relação entre o objeto e o sujeito que o explora.

O arte-educador deve conceber um ensino de arte que proporcione prazer, que desperte no aluno a vontade de aprender arte – fazendo, interpretando, recriando, refletindo, criticando. “Desde os mais remotos tempos, os homens registram suas marcas e percepções do mundo. Esses registros são formas de comunicação singulares e históricas, pois ultrapassam o tempo, trazendo referências a respeito de uma multiplicidade cultural. O acesso a eles, contudo, não nos é dado, mas pode ser construído. Em outras palavras, somente é possível compreender a linguagem artística por meio do aprendizado organizado e fundamentado. É a arte-educação que reúne os fundamentos teóricos, históricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos que permitem a aproximação dessa específica e singular produção humana” (PUCETTI, 2009, p. 220).

Nesse sentido, entender a arte como componente curricular remete-nos à ideia de que, como área de conhecimento, esta deve ser explorada de forma a desenvolver nos alunos habilidades de comunicação através da expressão artística e essa forma de expressar-se traduz com uma linguagem própria da arte a forma como o sujeito interpreta o mundo à sua volta.

## **LINGUAGEM, CÓDIGOS E CAMPOS CONCEITUAIS DA ARTE**

A arte traduz um pensamento, um sentimento, um posicionamento ou crítica do sujeito em relação ao seu modo de ver e conceber o mundo. Isso é possível por ser a arte uma linguagem, uma forma de comunicação através das várias formas de expressão artística. “Toda linguagem artística é um modo singular de o homem refletir – reflexão/reflexo – seu estar-no-mundo. Quando o homem trabalha nessa linguagem,

*seu coração e sua mente atuam juntos em poética intimidade*” (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA (2009 p. 123).

Diferente da linguagem verbal e escrita, as linguagens expressas pela arte não requerem do sujeito formalidades, construções de comunicação corretamente estabelecidas. Elas representam o imaginário humano. Para expressar-se em arte o homem cria códigos que podem ser facilmente interpretados, ou que apresentem mistérios, que parecem não nos dizer nada e que podem dizer tudo, que revela a realidade ou a desvela. *“Por não haver regras fixas no modo de produção da arte, o artista desvenda infinitas combinatórias num certo jogo com a linguagem. Articulando os elementos que já fazem parte de seu repertório pessoal de uso do código às novas descobertas de sua pesquisa, o artista produz sua própria linguagem da arte, revelando sua poética pessoal”* (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 2009, p.38).

A arte não é uma linguagem específica de um só povo. Diferentemente da escrita e da falada, ela possibilita a interação entre diversas culturas. “É a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas.

Para que o ensino da arte possa contribuir para a aprendizagem do sujeito, ele deve ser pensado de forma a despertar a sensibilidade nos alunos através da leitura e produção na linguagem da arte. Assim, é aconselhável que o ensino da arte seja estruturado em três campos conceituais: Criação/produção, Percepção/análise e Conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estética da humanidade.

A criação/produção em arte é a possibilidade de o sujeito poder, de diferentes formas, expressar seu imaginário sobre o mundo. Esses três campos entrelaçam-se à medida que, para criar ou criando, o homem possa perceber a arte, analisando-a, para através de sua linguagem universal, mostrar o que conhece ou conhecer a multiculturalidade presente no fazer artístico.

A percepção da arte é fruto de uma brincadeira entre o fazer e o sonhar. O homem percebe através da arte que tem o mundo em suas mãos e, sonhando – o sonho que se tem acordado – pode criar sua visão do mundo ou interpretar o sonho de outro que lhe é mostrado.

O imaginário artístico revela o mundo do criador de arte. O aprendiz também brinca com as linhas, formas e cores da linguagem visual, em produções sonhadas também por artistas que nelas buscaram a liberdade e a ousadia. Ousadia de quem nem sabe que ousa tanto (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 2009 p. 39).

## APRENDIZAGEM EM ARTE: RESPEITO AO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E À CULTURA LOCAL

“Arte, enquanto linguagem, e educação, como processo – em se fazendo – são intrínsecas à natureza humana, sendo produtos na expressão e na comunicação. Fundem o sentir e o pensar na construção e sistematização de culturas de cada comunidade, e seu interfaceamento” (CARVALHO, 2009 p. 3).

A tarefa principal da escola é promover a aprendizagem dos sujeitos que a ela chegam. Essa aprendizagem, estruturada e organizada, deve proporcionar aos alunos, dentre outras coisas, o preparo para a cidadania e também o respeito à diversidade.

Cada criança é única e a forma como aprende também, embora o currículo seja o mesmo, o professor o mesmo para todos. Nesse sentido, o respeito à diversidade tem mais a ver com o respeito à cultura (interna e externa) desse sujeito que a escola recebe e precisa ensinar. A cultura interna é individual, diz respeito ao imaginário, à forma como o aluno interpreta o mundo. A cultura externa diz respeito ao que é compartilhado pelos diferentes membros de sua comunidade, de seu bairro, país etc. Respeitar as diferenças na escola é um desafio, pois o que torna um aluno diferente do outro é justamente o imaginário, os processos psicológicos e intelectuais.

Se a arte objetiva a construção de um conhecimento que não tem fronteiras, como apontado anteriormente, ela deve proporcionar aos alunos subsídios para compreender a individualidade na coletividade. Ou seja, deve proporcionar o respeito à criação e interpretação individual e a aprendizagem de que a arte é uma linguagem para o coletivo, pois sua apreciação ou não depende de como o sujeito interpreta a visão do outro sobre determinada cultura, sendo uma visão e não uma imposição. É o que acontece, por exemplo, na música, nas telas, nos livros. A arte revela a visão do autor e não impõe que quem a observe necessariamente concorde ou discorde, mas convida à reflexão e à formação de uma nova (re) visão do mundo expresso pelo autor.

Para GOMES (2005, p.33) a construção do desenvolvimento pressupõe uma forte interação entre natureza(biológico) e cultura (sócio-histórico), entre maturação e aprendizagem. É necessária a maturação biológica de determinadas estruturas cerebrais para que ocorra uma aprendizagem onde estas estruturas biológicas seja utilizadas na formação de novos sistemas funcionais. A maturação permite a aprendizagem e cada nova aprendizagem estimula o cérebro a interconectar novas áreas.

O biológico, na visão de Gomes (2009) tem a ver com a herança genética. É a estrutura que se organiza pela maturação (andar, comer, beber, chorar etc.). O sócio-histórico tem a ver com a cultura histórica, que se organiza através da aprendizagem de um programa de funcionamento dos sinais simbólicos. “O desenvolvimento é

*complexo porque possui muitos fatores que interferem em sua direção, velocidade e qualidade. É dialético porque o entrelaçamento entre o natural (a tese) e o cultural (a antítese) resulta uma síntese, ou seja, uma nova organização com traços de suas duas raízes, mas qualitativamente distinta delas. É também periódico porque tem fases, etapas, passagens de uma forma de funcionamento para outra” (GOMES, 2009, p. 34).*

A arte deve incidir sobre o sócio-histórico do aluno. Se ela é uma área do conhecimento, sua aprendizagem requer a decodificação da linguagem simbólica. A expressão artística, das mais variadas formas – música, dança, grafite, teatro, pintura, escultura etc.- usa uma linguagem simbólica que, quando desenvolve-se no aluno, este apropria-se – lendo/produzindo – do modo de pensamento da própria arte.”*Quanto mais o aprendiz tiver a oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo” (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA 2009, p. 152).*

Analogamente ao que dizem as teorias cognitivas da aprendizagem da língua escrita, que pregam a construção de hipóteses de escrita da criança e a importância do contato com o mundo da leitura em seus mais variados gêneros, a aprendizagem da arte deve proporcionar ao aluno contato com a arte, nas suas formas de expressão artística, instigando a criação e o desenvolvimento de sua linguagem simbólica. “*A apropriação do conhecimento ocorre, de certa forma, quando o professor instiga seus alunos a perceber com mais clareza o que e como está trabalhando em arte, verificando o que aprenderam” (MARTINS, PICOSQUE & GUERRA, 2009, p. 167).*

### **ARTETERAPIA NA ESCOLA: RECURSO PEDAGÓGICO**

A arte como expressão humana representa o pensamento e o sentimento. Assim ela é uma ferramenta que permite a quem dela se utilize, representar de forma simbólica sua percepção sobre o mundo.

Não podemos negar o natural e sócio-histórico, pois ambos se completam e formam a síntese humana. Culturalmente, o aluno aprende seus costumes, tradições, regras etc. Porém, não podemos deixar de pensar a aprendizagem como processo, e que a aprendizagem escolar é mais complexa de que a aprendizagem sócio-histórica, pois na escola não é somente a arte o objeto a ser aprendido, mas outras áreas do conhecimento precisam – e devem – ser exploradas.

O conhecimento escolar nem sempre é assimilado ou apreendido – pelo menos da forma que o professor espera - pois para aquisição do conhecimento escolar entra em jogo o cognitivo. A forma como a criança aprende, as dificuldades de

aprendizagem, o papel do professor e os recursos adotados são elementos que devem ser considerados no processo de aprendizagem.

A arteterapia, nesse sentido, busca um novo olhar do arte-educador para o aluno e seus conflitos vivenciados em sala de aula, seja a indisciplina, a dificuldade de aprendizagem, a apatia.

## **ARTETERAPIA**

Silva (2007) apud Urrutigaray (2006), coloca que “A arteterapia surge como um referente transcendente às questões relativas ao desenvolvimento de habilidades, das finalidades artísticas, de instrumentos de diagnóstico e prognóstico, revestida de um valor técnico, visa, através da mediação de instrumentos plásticos, a expressão ou a comunicação de representações como as fantasias e sentimentos. Tendo como finalidade a atualização da imaginação transformadora, pela qual as imagens manifestam-se de forma ativa, conectando o sujeito com novas modalidades, vivências presentes nas imagens criadas”.

Henrique (2005) aponta uma definição de arteterapia “Como um instrumento terapêutico não-verbal de auto-análise, que leva o indivíduo a elaborar reflexões acerca de sua existência através da expressão artística. A arteterapia projeta-se como importante recurso no tratamento global do paciente, levando-o à conscientização de si mesmo como indivíduo responsável por sua própria vida e saúde. Arteterapia é reorganizadora de emoções. A vivência com arte facilita o processo de elaboração e reflexão de seus significados. Por tradição e uso, a Arte e a criatividade têm relação com o trabalho de arteterapia. para A língua escrita é uma representação gráfica da fala. No entanto, como vimos, a escrita é construída pela criança, que levanta hipóteses e não necessariamente necessitam estar relacionadas com a linguagem oral”.

A arteterapia trata da expressão do indivíduo através da arte de seus pensamentos e sentimentos derivados do inconsciente, e são expressos mais por imagens do que por palavras. Para Henrique (2005): “Muitos fatores determinam o funcionamento da aplicação da arteterapia enquanto elemento facilitador da aprendizagem. O mundo da arte combinado com a terapia pode ser usado para ajudar a criança a exteriorizar tanto seus afetos quanto suas dificuldades, facilitando seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento”.

Do ponto de vista cognitivista, o professor deve conhecer as hipóteses de seus alunos para intervir no processo de aprendizagem. A arteterapia nesse sentido constitui um importante recurso pedagógico para trabalhar as dificuldades de aprendizagem.



O diagnóstico da dificuldade é muito importante antes de iniciar um trabalho com arteterapia. Primeiro porque na escola a diversidade é grande, e cada aluno possui limitações diferentes. Segundo porque embora a arte tenha uma linguagem própria, ela pode ocorrer em diferentes níveis “*O professor arteterapeuta deve encorajar todas as formas de comunicação da criança, seja elas verbais (fala, linguagem) ou não-verbais (desenho, pintura, modelagem, música), a fim de desenvolver, na criança, e até no adulto, todas as suas capacidades de expressão, toda a sua sensibilidade, afeto, emoção, servindo a arte como explosão de todas as suas dúvidas, problemas, questionamentos e conflitos. Uma aprendizagem só se faz presente quando é possível à criança e até mesmo o adulto livrar-se de tudo o que impede seu potencial criador ser compartilhado consigo mesmo e com os outros, e nada melhor do que um trabalho artístico para libertar a criação e possibilitar aprendizagem*” (HENRIQUE, 2005 p 4).

### **ARTETERAPIA E APRENDIZAGEM**

Do ponto de vista da psicologia a aprendizagem é um processo a ser investigado (BOCK, 2008). No campo da educação as teorias da aprendizagem dividem-se basicamente em dois grupos: *teorias do condicionamento* e *teorias cognitivistas*.

Aprender é internalizar e não memorizar conceitos. As dificuldades de aprendizagem – seja na escrita, em matemática – podem ser decorrentes de fatores externos ao sujeito quanto internos. Os fatores internos podem bloquear não a aprendizagem, mas a disposição do sujeito para a aprendizagem, pois inibe sua expressão.

Fazer da arteterapia requer um trabalho do professor que contemple a expressão artística não só nas aulas de artes, mas em todas as áreas do conhecimento. Não exclusivamente um trabalho do professor de artes, mas do arte-educador.

Os benefícios da arteterapia para a aprendizagem não são garantidos pelo desenvolvimento de uma atividade ou outra. Nesse sentido, deve ser construída com o aprendente.

Segundo Henrique, “a arteterapia contribui para a aprendizagem de todas as pessoas, deficientes ou as ditas “normais”, afirmando que o ser humano é dotado de um dom singular: mais do que *homo faber*, ser fazedor, o homem é um ser transformador, sendo capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao seu redor e dentro dele. Relacionando eventos ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá significado. A matéria da Arteterapia é o ser humano e

sua capacidade de acionar processos criativos e transformadores a serviço de seu bem estar e desenvolvimento. A criatividade é um fenômeno psicológico consciente, que leva o indivíduo a fazer certas combinações, experiências, arranjos originais com elementos já conhecidos ou não, visando solução de algum problema ou satisfazer alguma necessidade. Através de cores, formas, texturas, sons, movimentos, palavras ela oportuniza às pessoas, adultos e crianças, um olhar para si, a busca do autoconhecimento e o fortalecimento da auto-estima, estimulando para que sejam ressignificadas as relações com o outro e o mundo (HENRIQUE, 2005, p. 24-25).

Para Silva (2007) “a Arteterapia nas escolas, pode possibilitar atividades preventivas tanto no âmbito psicopedagógico, já que oferece uma interação entre arte e cognição, quanto no contexto de ressignificações de atitudes pessoais.

### **RECURSOS ARTETERAPÊUTICOS**

A Arteterapia na escola não é só uma atribuição do professor de Arte. Ela deve perpassar todas as disciplinas do currículo escolar, possibilitando ao aluno o fazer artístico, visando seu desenvolvimento.

A Arteterapia deve fazer parte do cotidiano escolar, das disciplinas do currículo, de forma interdisciplinar, como o são os temas transversais, trabalhando os diferentes contextos, a fim de que possam adicionar à prática docente o uso terapêutico e profilático de recursos criativos, seja plásticos, poéticos, musicais, expressão corporal. Nesse sentido, não se trata de lançar mão da arte pela arte, ou da arte apenas como recurso para facilitar a aprendizagem, mas, sobretudo, da arte integrada a outros recursos expressivos, numa relação de ajuda.

A criatividade resulta da organização psíquica do aluno, de seu pensamento hipotético-dedutivo. SILVA (2007) ressalta a importância da utilização de materiais diversos para viabilizar o “aprender fazendo”. *“Propriedades mentais específicas desenvolvem-se pela experiência na atividade em todas as crianças quando devidamente orientadas, já que suas bases repousam nas propriedades universais comuns a todos os humanos. O “dom” que está em todos os seres humanos só se realiza se forem permitidas e estimuladas a curiosidade e a liberdade de explorar o mundo, seus objetos e fenômenos”* (GOMES, 2005 p. 9).

A arteterapia pode então se constituir como um recurso pedagógico para todas as áreas do conhecimento escolar, uma vez que, se é pela experiência na atividade que se desenvolvem as propriedades mentais, o fazer arte possibilita essa experiência e leva o aluno a expressar seu mundo pela interação com outros mundos.

Considerando a escola como meio de promoção da aprendizagem formal e a sala de aula como espaço de interação na diversidade, *“As atividades de arteterapia*

*estimulam a desinibição, o auto conhecimento, a criatividade, levando os participantes a uma sensação de integração com o mundo que instiga à resolução de conflitos pessoais, à melhoria do relacionamento social e desenvolvimento harmônico da personalidade. [...] a Arteterapia pode ser utilizada como elo de interação entre os vários campos do conhecimento, colaborando sobremaneira na construção da interdisciplinaridade no âmbito da escola, elaborando a comunicação entre as possibilidades e limites próprios da ciência e a expressiva liberdade de criação da arte; fazendo ligações entre anseios gerados pelo mundo atual com o mais remoto passado, enfim promovendo o desenvolvimento do potencial humano através de situações que favoreçam a leitura do mundo de maneira ampla, rica e profunda” (HENRIQUE, 2007).*

A liberdade é fruto do conhecimento. Através do conhecimento da arte, é possível ao aluno vivenciar outras culturas, internalizar a linguagem artística e externar sua visão do mundo, respeitando o bem comum cultural. Arteterapia, a nosso ver, tem a ver com a construção do sujeito na produção de sua liberdade. A arte, como vimos, não tem fronteiras.

O professor arte-educador tem na arteterapia “o passaporte” para levar o aluno a viajar por diferentes mundos e culturas. E, ao fazer com as próprias mãos, através da arte, a representação visual de seu mundo, o aluno convida seu interventor para entender seu mundo, seus conflitos e limites.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso intuito ao desenvolver este trabalho foi de apresentar a arteterapia como um recurso pedagógico que pode auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem. Abordamos algumas definições de arteterapia apontadas por Henrique (2005), Silva (2007) outras encontradas na Internet.

De maneira geral, a definição encontrada na Internet nos levou ao estudos dos termos Arte e Terapia. Arte, entendida como expressão cultural de um indivíduo ou povo e a Terapia como um recurso para o tratamento de uma doença (mental ou física).

Pudemos ao longo de nossa pesquisa compreender como a sensibilidade e o imaginário expressos através da arte podem se constituir como recurso pedagógico interventor na saúde mental dos alunos.

Vimos na Arteterapia a possibilidade de desenvolver no aluno seu potencial criativo. A criatividade, dentre outras coisas, contribui para o desenvolvimento cognitivo, visto que é fruto da organização mental superior do pensamento hipotético dedutivo.

Na construção do conhecimento o aluno cria suas hipóteses em contato com a tese. O mundo real (Tese) nem sempre é compreendido ou compreende o imaginário do aluno (Hipóteses). Acreditamos que as dificuldades de aprendizagem sejam decorrentes dessa incompreensão.

Fazer arte possibilita a construção de uma síntese entre o real e o imaginário do aluno, estimulando sua criatividade, seu desenvolvimento cognitivo. Mas a arte pela arte não é suficiente nesse processo de construção. Por isso vimos na figura do professor um papel importante no desenvolvimento do aluno quanto ao fazer artístico.

O professor é responsável por mediar o processo de aprendizagem. Ele deve oportunizar aos alunos o contato com a arte, em suas mais variadas expressões. Como vimos, é no contato (experiência) que a aprendizagem ocorre. Então é no contato com a arte que o aluno vai desenvolver a linguagem da arte.

O fazer artístico do aluno deve ser estimulado. A Arteterapia, nesse sentido, pode contribuir para o desenvolvimento do aluno. Através da linguagem própria da arte, o aluno vai revelar como está sua organização mental, psíquica e emocional. Arteterapia como recurso pedagógico proporciona o fazer criativo do aluno.

Como vimos em Henrique (2005), a arte associada a terapia se torna um elemento facilitador da aprendizagem, levando o aluno a exteriorizar tanto seus afetos quanto suas dificuldades.

Contudo, devemos considerar que o aluno é um ser com raiz sócio-histórica e biológica, como aponta Gomes (2005). A aprendizagem escolar aborda várias áreas do conhecimento, e o resultado do entrelaçamento dessas raízes não deve ser explorado somente pelo professor de Artes. É necessário que todos às áreas do conhecimento escolar estejam preparadas para aplicar a arteterapia como recurso pedagógico.

Assim, o currículo escolar deve ser organizado e desenvolvido por Arte-Educadores, que usam a arte e terapia como um auxílio pedagógico para mediar os conflitos coletivos e individuais em suas salas de aula, sejam eles no campo cognitivo ou comportamental.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria José Netto. **Metodologia de pesquisa em educação**. – ed. rev. ampl. – São João del-Rei, MG : UFSJ, 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia** / Ana mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. – São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de**

**escrita alfabética: ano 1: unidade 3/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília; MEC, SEB, 2012.

CARVALHO, Livia Marques. **Reflexões sobre o Ensino da Arte no Âmbito das ONGs.** p.144-152. In: *Trajetórias e Políticas Para o Ensino das Artes no Brasil: anais do XV Confaeb.* Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CAVALCANTE, Rita Laura Avelino. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem psicopedagógica.** São João Del-Rei, MG: UFSJ, 2011.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas.** Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

COUTINHO, C.P. **A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade.** In: *Educação Unisinos*, Unisinos, v. 12, n.1, jan-ab, 2008.

GOMES, Angélica Moraes. **A Criança em Desenvolvimento: Cérebro, Cognição e comportamento.** Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

HENRIQUE, Ailse da Silva. **Arteterapia como Recurso Eficaz no Ambiente Escolar.** Monografia apresentada à Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, Niterói: 2005.

PIAGET, J. **Teorias Psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

PUCETTI, Roberta. **Arte na Diversidade: da função à inclusão.** P. 277-228. In: *Trajetórias e Políticas Para o Ensino das Artes no Brasil: anais do XV Confaeb.* Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SPÍNDOLA, Arilma Maria de Almeida; OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Linguagens na Educação Infantil IV.** Arte na Educação Infantil. Cuiabá: Edufmt, 2008.

SILVA, Cristiane dos Santos Brasil. **Arteterapia e Ensino.** Monografia apresentada à Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, Niterói: 2007.

VYGOTSKII, Lev Semenivich. 1886 – 1934. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N; tradução Maria da penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896 – 1934. **Pensamento e linguagem/** L.S. Vygotski; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008. – (Psicologia e Pedagogia).



## **A APRENDIZAGEM SOB O FOCO DO MEIO AMBIENTE NOS ANOS INICIAIS**

**Andrea Cezar do Livramento de Sales**

Formada em Pedagogia e em Geografia, Especialização em Política e Sociedade, e com Habilitação em Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio.  
E-mail: andreacezar3@gmail.com

### **RESUMO**

O processo de com conscientização ambiental é fundamental no processo de educação de escolares. É importante a articulação de ações educativas voltadas para a preservação do meio ambiente, e a escola é o espaço mais indicado e privilegiado para implementação dessas atividades, uma vez que através da educação ambiental, leva o aluno a buscar valores que o conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente. Contribuir no processo de conscientização ambiental, desenvolvidos em crianças da E.E. Bernardim Ribeiro. Os alunos do 2.º ano Fundamental I foram convidados a participar desta oficina, realizada na escola E. E. Bernardim Ribeiro e desenvolvida durante três dias no mês de Junho/2012. A partir desta oficina, foi lançado na escola, uma campanha para que os alunos se dedicassem mais à defesa do meio ambiente, e cada um apresentou uma ação de proteção ao meio ambiente. Este trabalho de campo, proporcionou mudanças comportamentais e trouxe resultados positivos em vários aspectos. Dentre eles, houve o significativo amadurecimento da consciência ambiental entre os alunos. No âmbito das políticas públicas, usamos os meios governamentais para a execução do projeto ambiental na escola, bem como a aquisição da lixeira seletiva para a escola.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho vem contribuir no processo de conscientização ambiental, desenvolvidos em crianças da E.E. Bernardim Ribeiro, envolvendo a participação no ato de cultivar, preservar e reciclar tudo o que diz respeito ao meio ambiente, de forma que ao atingirem o conhecimento necessário, percebam a importância de preservar a natureza mudando suas atitudes de comportamento. O modo antropocêntrico de ensinar sobre a natureza resulta de uma visão de mundo que suas bases na filosofia, por considerar o homem como centro de tudo, foi também apropriada pela escola.

A expressão “Educação Ambiental” (E. A.) surgiu apenas nos anos 70, sobretudo quando surge a preocupação com a problemática ambiental. A partir de

então surge vários acontecimentos que solidificaram tais questões, como a Conferência de Estocolmo em 1972, a Conferência Rio-92 em 1992, realizada no Rio de Janeiro, que estabeleceu uma importante medida, Agenda 21, que foi um plano de ação para o século XXI visando a sustentabilidade da vida na terra (Dias, 2004)

É importante a articulação de ações educativas voltadas para a preservação do meio ambiente e a escola é o espaço mais indicado e privilegiado para implementação dessas atividades, uma vez que, ela através da Educação Ambiental deve levar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente, conscientizando-os de forma a tentar gerar novos conceitos e valores sobre a natureza, alertando sobre o que se pode e deve ser feito para contribuir na preservação do meio, tentando assim, estabelecer um equilíbrio entre homem e natureza na busca por um mundo melhor, e desta forma possa disseminar tal conhecimento para a sociedade.

## **DESENVOLVIMENTO**

O processo de desenvolvimento do trabalho de campo, na E.E. Bernardim Ribeiro partiu da necessidade de sensibilizar os alunos e criar uma harmonia entre os alunos, a natureza e o ambiente escolar. No Brasil, a publicação da Lei nº 6.938, em agosto de 1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente, constituiu o marco inicial das ações para conservação ambiental e incorporação do tema nas atividades de diversos setores da sociedade.

A partir daí várias normas e regulamentações passaram a disciplinar a questão ambiental, relacionadas à conservação do meio ambiente, uso dos ecossistemas, educação ambiental, água, patrimônio genético, fauna e flora, entre outras. Outro marco importante para a conservação ambiental no Brasil foi a publicação da Lei de Crimes Ambientais – nº 9.605, em fevereiro de 1998, que definiu sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente.

As ações necessárias para o alcance da sustentabilidade ambiental devem ser vistas como um conjunto único, uma vez que nenhuma ação, de forma isolada, é capaz de propiciar ganhos significativos no enfrentamento dos atuais desafios socioambientais, cada vez mais em evidência, tanto no cenário nacional como internacional. A sustentabilidade econômica, social e ambiental é um dos grandes desafios da humanidade e exige ação do poder público para que seja possível garantir a inserção da variável socioambiental no processo decisório, particularmente na formulação das políticas públicas.

## OBJETIVOS

Desenvolver a sensibilidade no aluno em preservar o meio ambiente.

Introduzir práticas da reciclagem de lixo no seu dia a dia.

Conscientizar os alunos, para que eles percebam a necessidade de preservar o planeta com atitudes sustentáveis.

## DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

Os alunos do 2.º ano Fundamental I foram convidados a participar desta oficina, realizada na escola E. E. Bernardim Ribeiro e desenvolvida durante três dias no mês de Junho/2012.

**1.º dia** – Eles ouviram a história do planeta Terra, onde foi relatada a origem do planeta, seus elementos naturais, a harmonia que o planeta se encontrava com todos seus elementos praticamente em equilíbrio, onde tínhamos atmosfera pura, rios cristalinos, solos não contaminados..., diante da produção de vários produtos, inclusive químicos e frente ao grande desenvolvimento tecnológico e o aumento do consumo, o planeta tenta se ajustar diante dessas agressões. Após contarmos essa história, houve uma interação dos alunos, com falas a respeito do seu dia a dia em relação à natureza, exemplo: O riacho que passa próximo a casa deles, hoje se encontra contaminado e exalando forte odor. Falas como esta foram observadas por eles. Continuando a atividade todos receberam folhas para desenhar a natureza ideal do seu ponto de vista

**2.º dia** – Após a sensibilização do primeiro dia os alunos receberam sementes de mamão e um vasinho com terra vegetal, cada um, para exercer o plantio das mudinhas. Ao término desta tarefa montamos um painel sobre a reciclagem do lixo.

**3.º dia** – Neste último dia de oficina, fomos caminhar em torno da escola e observar como a escola lida com a questão do lixo, alguns alunos sugeriram o uso de lixeiras seletivas, portanto iremos solicitar junto à Secretaria da Educação à viabilização desta implantação.

A partir desta oficina, lançamos na escola, uma campanha para os alunos que mais se dedicarem à defesa do meio ambiente, e cada um que apresentar uma ação de proteção ao meio ambiente ganha pontos que serão contabilizados até o dia 12 de Outubro, e quem obter maior número de pontos, receberá um diploma de “Cidadão Super. Herói do Meio Ambiente”.

A regra desta campanha funcionará da seguinte forma:

1. Quem plantar qualquer espécie vegetal ganha um ponto
2. Quem ensinar sua família a reciclar o lixo, ganha dois pontos.
3. Quem apresentar uma atitude criativa para melhorar o meio ambiente, ganha cinco pontos.



4. Quem mobilizar o maior número de pessoas em prol da reciclagem seletiva, ganha dez pontos.

Premiação:

1.º colocado – Um passeio ao parque do Carmo com cinco acompanhantes.

2.º colocado – Uma muda de Samambaia ou outra espécie semelhante.

3.º colocado – Uma caneca de plástico

Além do Diploma de Super Herói do Meio Ambiente.

### **CONCLUSÃO DA OFICINA/PROJETO: CUIDANDO DO MEIO-AMBIENTE**

Tendo em vista que esta oficina deu margem a um projeto que motivou as crianças a terem práticas favoráveis ao meio ambiente, podemos perceber que deste pequeno trabalho, surgirá grandes ideias, embora seja só concluído em 12 de outubro, a semente ecológica já foi plantada, em virtude desse projeto segue em anexo o ofício que a escola mandou para a Diretoria de Ensino, para a implantação da coleta seletiva de lixo na escola.

Etapa 1.

Encerramento do Projeto Apresentação e Premiação.

Música

Heal the Word.

Cantor Michael Jackson.

Com tradução.

“...Cure o mundo, faça um lugar melhor para você e para mim, e toda a raça humana...” HEAL THE WORD Michael Jackson

#### **Heal The World Michael Jackson**

Think about the generations and they say  
We want to make it a better place  
For our children  
And our children's children

So that they know  
It's a better world for them  
And think if they can  
Make it a better place?

There's a place in your heart  
And I know that it is love  
And this place could be  
Much brighter than tomorrow

And if you really try

You'll find there's no need to cry  
In this place you'll feel  
There's no hurt or sorrow  
There are ways to get there  
If you care enough for the living  
Make a little space  
Make a better place

Heal the world  
Make it a better place  
For you and for me  
And the entire human race  
There are people dying  
If you care enough for the living  
Make it a better place  
For you and for me

If you want to know why  
There's love that cannot lie  
Love is strong  
It only cares of joyful giving  
If we try we shall see  
In this bliss  
We cannot feel fear or dread  
We stop existing and start living  
Then it feels that always  
Love's enough for us growing  
So make a better world  
Make a better world

Heal the world  
Make it a better place  
For you and for me  
And the entire human race  
There are people dying  
If you care enough for the living  
Make a better place  
For you and for me

And the dream we were conceived in  
Will reveal a joyful face  
And the world we once believed in  
Will shine again in grace  
Then why do we keep strangling life  
Wound this earth, crucify its soul  
Though it's plain to see  
This world is heavenly, be God's glow

We could fly so high  
Let our spirits never die  
In my heart I feel  
You are all my brothers  
Create a world with no fear  
Together we'll cry happy tears  
See the nations turn their swords

Into plowshares  
We could really get there  
If you cared enough for the living  
Make a little space  
To make a better place

Heal the world  
Make it a better place  
For you and for me  
And the entire human race  
There are people dying  
If you care enough for the living  
Make a better place  
For you and for me

There are people dying  
If you care enough for the living  
Make a better place  
For you and for me  
You and for me  
(Make a better place).

Tradução da Música.  
Curar o mundo  
Cantor: Michael Jackson

Pense nas gerações e eles dizem  
Queremos torná-lo um lugar melhor  
Para nossos filhos  
E os filhos dos nossos filhos

Para que eles saibam  
É um mundo melhor para eles  
E pense se eles podem  
Torná-lo um lugar melhor?

Há um lugar no seu coração  
E eu sei que é amor  
E este lugar poderia ser  
Muito mais brilhante do que amanhã

E se você realmente tentar  
Você vai descobrir que não há necessidade de chorar  
Neste lugar você vai se sentir  
Não há mágoa ou tristeza  
Existem maneiras de chegar lá  
Se você se importa o suficiente para a vida  
Faça um pouco de espaço  
Faça um lugar melhor

Curar o mundo  
Torná-lo um lugar melhor  
Para ti e para mim  
E a raça humana inteira

Há pessoas morrendo  
Se você se importa o suficiente para a vida  
Torná-lo um lugar melhor  
Para ti e para mim

Se você quer saber por quê  
Há amor que não pode mentir  
Amor é forte  
Ele só se importa de dar alegre  
Se tentarmos, veremos  
Nesta felicidade  
Não podemos sentir medo ou temor  
Paramos de existir e começamos a viver  
Então ele sente que sempre  
O amor é o suficiente para crescermos  
Então faça um mundo melhor  
Faça um mundo melhor

Curar o mundo  
Torná-lo um lugar melhor  
Para ti e para mim  
E a raça humana inteira  
Há pessoas morrendo  
Se você se importa o suficiente para a vida  
Faça um lugar melhor  
Para ti e para mim

E o sonho que fomos concebidos  
Vai revelar uma face alegre  
E o mundo em que uma vez acreditamos  
Vai brilhar novamente na graça  
Então por que continuamos estrangulando a vida  
Ferir esta terra, crucificar sua alma  
Embora seja simples de ver  
Este mundo é celestial, seja brilho de Deus

Nós poderíamos voar tão alto  
Que nossos espíritos nunca morram  
No meu coração eu sinto  
Vocês são todos meus irmãos  
Crie um mundo sem medo  
Juntos, vamos chorar lágrimas felizes  
Veja as nações girar suas espadas  
Em arados  
Poderíamos realmente chegar lá  
Se você se importou o suficiente para a vida  
Faça um pouco de espaço  
Para fazer um lugar melhor

Curar o mundo  
Torná-lo um lugar melhor  
Para ti e para mim  
E a raça humana inteira  
Há pessoas morrendo  
Se você se importa o suficiente para a vida

Faça um lugar melhor  
Para ti e para mim

Há pessoas morrendo  
Se você se importa o suficiente para a vida  
Faça um lugar melhor  
Para ti e para mim  
Você e para mim  
(Faça um lugar melhor)  
Você e para mim.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho de campo, proporcionou mudanças comportamentais e trouxe resultados de diversos aspectos, podemos citar: maior sensibilização com a natureza, respeito pelos seres vivos, pelos colegas, espírito de colaboração, e outros... No âmbito das políticas públicas, usamos os meios governamentais para execução do projeto ambiental na escola e a aquisição da lixeira seletiva.

As relações sociais, econômicas e culturais — também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental. Ao longo da história, o homem transformou-se pela modificação do meio ambiente, criou cultura, estabeleceu relações econômicas, modos de comunicação com a natureza e com os outros. Mas é preciso refletir sobre como devem ser essas relações socioeconômicas e ambientais, para se tomar decisões adequadas a cada passo, na direção das metas desejadas por todos: o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental.


### **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas transversais**. Brasília, 1997, 146 pgs.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999. Brasília, 1999.

DIAS, J. A. Bastos, M.R.; Bernardes, C.; Freitas, J.G.; Martins, V. **Interações Homem - Meio em zonas costeiras: o caso de Aveiro, Portugal**. In: M.A.C. Rodrigues, S.D. Pereira (eds.), Baía de Sepetiba: Estado da Arte, Rio de Janeiro, Brasil, pp.215-235, 2012, Editora Corbã, ISBN: 978-85-98460-11-6.

KINDEL, E. A. I. **Práticas Pedagógicas em Ciência: Espaço, Tempo e Corporeidade**, São Paulo, Editora ELEBRA



## **GESTÃO DE PESSOAS: O PAPEL DO GESTOR NA VALORIZAÇÃO DE PESSOAS E A RESPONSABILIDADE EM SUA FORMAÇÃO PERMANENTE**

**Andrea Paixão Santos**

Formada em Pedagogia com Pós-graduação em Gestão Escolar.  
E-mail: paixaosantos123@hotmail.com

### **RESUMO**

Para gerenciar pessoas e auxiliar nas ideias, atitudes e no desenvolvimento, é necessário envolver toda a equipe gestora no processo. O gestor precisa ser o facilitador das ações individuais, para assim alcançar as metas, e valorizando cada indivíduo de acordo com suas peculiaridades, ou seja, cada indivíduo contribuirá para a construção e o desenvolvimento da instituição. Portanto, existe a necessidade de identificar as diferenças do nosso grupo, para adequar o trabalho a ser desenvolvido, e assim alcançarmos um ambiente agradável e o desenvolvimento das metas de trabalho. E assim, o gestor de pessoas, estará se capacitando e a sua equipe, mas não deixando de lado, a busca constante de conhecimento e capacitações de empresas especializadas, para auxiliar no desenvolvimento do trabalho.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem por objetivo auxiliar e identificar o papel do gestor na valorização de pessoas e assim possamos ter em nossas escolas, um ambiente alegre e prazeroso, é necessário que o trabalho com os funcionários, tanto educadores, merendeiras, serviços gerais, alunos e pais, seja realizado com motivação, ou seja, envolve-los no processo, portanto, de acordo com Ana Maria Bahia Bock, a motivação é o processo que mobiliza o organismo para a ação, uma relação entre o ambiente, necessidade e objeto de satisfação, para que todos estes itens estejam envolvidos, precisa-se desenvolver e estimular um ambiente satisfatório para o envolvimento dos profissionais, e assim tenhamos materiais pedagógicos e infraestrutura adequada para um trabalho de qualidade.

Assim, o gestor precisa conhecer a potencialidade da sua equipe, e como melhor aproveitar suas habilidades, e assim sintam-se parte integrante deste processo, contribuindo para os resultados, e neste momento o gestor é um elemento determinante, no contexto educacional.

O gestor precisa antes de qualquer coisa, ter uma boa convivência e diálogo com todos os envolvidos na instituição.

Precisa respeitar as diferenças e construir uma liderança participativa e democrática, para que todos possam crescer e aprender juntos. E de acordo com Ana Maria dos Santos, o gestor de pessoas, precisa estar em constante busca, para si próprio e sua equipe.

## **DESENVOLVIMENTO**

O gestor precisa lidar com as pessoas, como um líder democrático, em que as pessoas que estão em seu entorno deem o melhor de si, e para isso precisa motivá-los tornando o ambiente de convivência agradável e feliz.

Para ter uma boa convivência com os funcionários, o gestor precisa ter um conhecimento das pessoas com as quais trabalha. E para o desenvolvimento do trabalho, ter uma visão interdisciplinar, para a ocorrência de reflexão do desenvolvimento da aprendizagem.

Na gestão de pessoas, é necessário valorizar o que o indivíduo já sabe, para a partir deste, adquirir novos talentos. E o grupo precisa perceber que contribuem efetivamente no processo, e a necessidade de haver uma sinergia e espírito de equipe, para liderar pessoas, auxiliando no conhecimento, tendo as funções de concentrar a responsabilidade de identificar as diferenças individuais e direcionar o grupo para as metas comuns.

Deve enxergar cada um com suas potencialidades individuais e valorizar com contribuições para alcançar um conhecimento coletivo.

Para envolver as pessoas é necessário ter uma visão do todo, das partes, dos caminhos, as metas, unindo estes com a motivação de pessoas para as ações, liderando assim o processo.

É de grande importância a coerência do gestor, no que fala e nas ações, pois é como se fosse um espelho na organização, e se não tiver uma visão geral e coerência poderá prejudicar toda a equipe. Em todas as instituições nos deparamos muitas vezes com conflitos, e como cada indivíduo possui características particulares.

Precisa haver diálogo ouvir o que as pessoas têm a dizer, pois sozinho ninguém consegue desenvolver um trabalho. A visão de cada membro é importante para a conquista dos objetivos comuns, e assim as opiniões diversas serão essenciais para a construção do sucesso em conjunto.

Em gestão de pessoas a descrição de cargos de todos os envolvidos no processo é fundamental, (Luck, 2000, p.15) precisa existir uma articulação sinérgica de talento, competências, promovendo uma cultura organizacional, orientada para resultados e desenvolvimento, e que as ambiguidades, tensões e conflitos, são vistos

como situações naturais do processo social e oportunidade de crescimento e transformação.

Cabe ao gestor, alinhar as macro estratégias organizacionais, com as estratégias da área, com as propostas pessoais e a importância do resultado, com a interação da equipe. Precisamos despertar no indivíduo a necessidade de reconhecimento profissional, pessoal e valorização no trabalho que desempenha se sentindo um ser integrante no processo de construção.

O gestor precisa reconhecer o seu dever, e se dar conta que a dignidade e autoestima precisam ser preservadas. “Respeitar alguém significa respeitar sua inatividade, suas formas de expressão e imagem, suas origens, suas escolhas, suas opiniões, seus limites e seus sentimentos. Respeitar não implica em concordar com o outro ou elogiar qualquer tipo de conduta. Significa não ter o direito de desqualificar, menosprezar, ridicularizar, oprimir e/ou impor” (SERRÃO, BALEEIRO, 1999 p.32).

Para obter a melhor equipe, é necessário clareza das metas a serem alcançadas, assim profissionais envolvidos desenvolvem e implementam o plano de ação. Desta forma, incentiva-se a equipe a unir e trabalhar por um objetivo comum, assim, ajudando a cada um a se desenvolver e ficarem envolvidos no processo. É de grande importância dar um retorno as pessoas quando elas se saem bem ou mal, ou seja, dar um “feedback”, para que saibam o que esta adequado, e no que precisa melhorar, sentindo realizados e motivados pelo processo. E o gestor de pessoas, precisa estar sempre buscando conhecimentos e motivando pessoas.

De acordo com Andy Bruce, motivar o ambiente é muitas vezes um grande desafio. As condições de trabalho atuais levam constantemente muitos gestores a imaginar que a única forma de motivar as pessoas é aumentando seus salários. Mas definitivamente, existem outras formas mais eficientes de se motivar pessoas, de acordo com Sidnei Oliveira:

- Esteja constantemente entusiasmado: o humor interfere diretamente na produtividade de seus liderados, quando o gestor demonstra energia e arrojo.
- Promova o intercambio da equipe: estará apresentando perspectivas de seus liderados.
- Resolva as diferenças pessoais rapidamente: não deixe a situação chegar ao extremo, colocando todas as diferenças em discussão de forma transparente e imparcial.
- Desafiar constantemente a equipe: é importante manter o ambiente inquieto, promovendo desafios que estimulem a criatividade. Aproveitar ideias espontâneas de pessoas que estão comprometidos com a situação.



- Assuma riscos: quando se trabalha em equipe, o gestor tem que assumir riscos e responsabilidades do trabalho.
- Compartilhar experiências: sempre que possível, levar um membro da equipe para eventos, e expor para os que não foram, o que aprendeu.
- Ouça! Escute! Fique atento! Procurar ouvir a equipe, com o passar do tempo, sentiram mais seguros, cultivando aproximação entre ambos.
- Vibrar com as vitórias: todas as vitórias e conquistas devem ser valorizadas coletivamente. E quando sabemos que fazemos parte de um time vencedor é extremamente motivador.

Não devemos esquecer que para isso, o gestor enfrenta pressões e conflitos advindos do cotidiano escolar, do sistema escolar e da própria sociedade, é necessário trabalhar, numa reflexão conjunta, o equacionamento dessa situação, buscando novas perspectivas de ação, sendo o processo de capacitação, que tem como um dos princípios a questão da participação é fundamental entre outros aspectos, deter-se às situações concretas e às necessidades propostas pelo público-alvo, para articulá-las com o eixo temático, que é a gestão escolar.

O gestor ao trabalhar não pode ficar no nível de experiências e de vivências comuns, precisa ter o teórico e o real das situações apresentadas, e a partir destas, auxiliar no desenvolvimento e progresso global.

O dinâmico desenvolvimento da sociedade atual vem impondo, como indicado por Manacorda (2000), a aproximação entre estruturas produtivas e as estruturas educativo e ainda, como cunhado por Rodrigues (1998) exigindo da academia seu deslocamento de locus do ócio intelectual para uma atuação fundamental de construção e organização do conhecimento no sentido do desenvolvimento do país.

Neste sentido, assume relevância uma reflexão sobre o papel social da educação, que, segundo Frigotto (2000), tomando-se como base o campo do conhecimento: economia da educação representa especificamente a relação fortemente imbricada entre processo de trabalho e processos educativos. Vale dizer, a educação dos gestores, se gesta nas instituições de ensino e na ambiência de trabalho da administração pública.

A materialidade do trabalho como pressuposto fundante do devenir humano e como processo educativo, encontra-se estreitamente associada à modalidade de gestão adotada e as perspectivas que se atribua à educação.

A educação, segundo Frigotto (2000), quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica entre a racionalidade econômica e social. Assim, as concepções, a organização dos

processos e dos conteúdos do ensino em gestão com vistas ao desenvolvimento social do Brasil, têm, obrigatoriamente, que contemplar, além da dimensão tecnicista, a formação integral dos gestores públicos – ser humano, classe social e força de trabalho – numa dimensão de compromisso social coletivo.

Como cunhado por Saviani (1989), se é o trabalho que constitui a realidade humana e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho, o homem vai produzindo as condições de sua existência e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando o mundo humano.

Luckesi (1994:110) nos indica que: o trabalho é fator de construção do ser humano, porque é através dele que se faz e se constrói; (ii) o ser humano se torna propriamente humano na medida em que conjuntamente com os outros seres humanos, pela ação se modifica o mundo externo conforme suas necessidades, e ao mesmo tempo em que se constrói a si mesmo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O paradigma da gestão de pessoas alicerçado no reducionismo e fragmentação do ser humano enquanto força de trabalho, como preconizado pela teoria taylorista-fordista, há muito, não vem contribuindo para obtenção de níveis de excelência no cumprimento da missão e alcance dos objetivos e metas das instituições públicas brasileiras.

Como indicado por Cruz (2000), as instituições públicas brasileiras são regidas por conjunto de valores jurídicos (modelo-institucional-legal) em que a lei se contrapõe, muitas vezes, à aplicação das técnicas modernas de gestão de pessoas. Também constituem práticas correntes: inflexibilidade (tratar diferentes de forma homogênea); falsa objetividade (aparente racionalidade retratante da visão reducionista da realidade organizacional); e anacronismo (conflitante com as tendências de mudança da organização, dificultando a própria organização e criando dificuldades de gestão).

A descontinuidade governamental e institucional e o modelo de administração burocrática, também dificultam a adoção de modernas formas de gestão de pessoas. A função de staff de RH com ênfase nos registros e pagamentos, assim como a atuação meramente tecnicista, não corresponde aos apelos que lhe são feitos em busca da valorização dos servidores públicos.

No Brasil, os níveis estratégicos e táticos dos órgãos públicos – federal, estadual e municipal – nem sempre são preenchidos por profissionais especializados na área em que irão atuar ou, ainda, nem sempre correspondem aos seus constructos

existenciais em termos profissionais, vale dizer, suas motivações profissionais. Normalmente, prevalecem os critérios subdesenvolvidos de nepotismo, troca de favores políticos e clientelismo para preenchimentos das funções gerenciais.

Segundo Cruz (2000), o modelo de gestão de pessoas praticado na administração pública brasileira distancia-se da modalidade de gestão de pessoas pela valorização de seus integrantes, dentre eles incluindo-se os gestores públicos, no sentido de proporcionar-lhes satisfação motivacional e, conseqüentemente, comprometimento e auto envolvimento com a legitimação das organizações públicas.

Desta forma, o trabalho dos gestores públicos, segundo os ensinamentos legados por Marx e Gramsci, representa fator de perversa alienação e não de construção do ser humano e, ainda, o trabalho – tomando-se a educação numa dimensão de compromisso social coletivo – deixa de representar um processo educativo.

Não obstante, sabe-se que a legitimação das instituições públicas está intimamente associada à visão estratégica; à transformação da visão estratégica em ação estratégica e ao alto desempenho institucional. Sabe-se que a visão e a ação estratégicas e alto desempenho institucional são construções e realizações das pessoas. Assim, para o alcance da legitimação das instituições públicas é imperativo que a visão e a ação estratégicas deixem de ser meramente instrumental e passem a entrar na mente e no coração de seus colaboradores. Para tanto, é fator determinístico que a classe trabalhadora em todos os níveis hierárquicos das instituições públicas vislumbre possibilidades de alcançarem sua satisfação motivacional do corpo gerencial.

Nesse sentido, entende-se como imperativo a ruptura dos modelos tradicionais de gestão de pessoas adotados pelas instituições públicas brasileiras por modalidades conducentes à valorização humana, como força estratégica para promoção da satisfação motivacional do corpo gerencial.

Definitivamente, estamos vivendo em um mundo de constantes mudanças, portanto, os gestores de pessoas devem reavaliar todas as suas atitudes e buscar meios para auxiliar e valorizar a sua equipe, e não deixando de valorizar a si mesmo, em uma busca constant.

## REFERÊNCIAS

- BRUCE, Andy. **Como usar o pensamento estratégico**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- BOCK, Ana Maria Bahia. **Psicologias: Uma Introdução ao Estado de Psicologias**. São Paulo: Editora Saraiva, 1994.
- CRUZ, Francisca de Oliveira. **Gestão pela Valorização Humana: Força Estratégica para Legitimação das Instituições Públicas de Ensino Superior**. Florianópolis ENANPAD, 2000.

CHALITA, Gabriel. Educação: **A solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. São Paulo. Loyola,1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Cortez,1994.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx a Pedagogia Moderna**. São Paulo. Cortez,1991.

MELO, Guiomar Namó de. **Competências técnicas ao compromisso político**. São Paulo. Cortez, 1982.

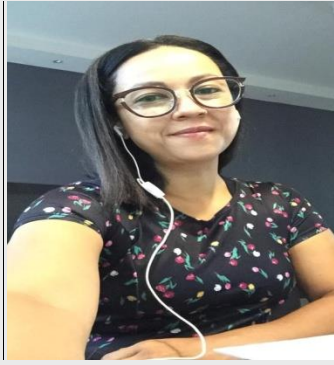
MILANI, Feizi. **Convivência na Escola: o papel do gestor**. PROGED, 2009.

MORENO, Montserrat. **Falemos de Sentimentos**. São Paulo. Moderna, 1999.

NOSELA, Paola. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, Sidnei. **Chefe e Funcionário**. São Paulo. Editora Érica, 1995.

SANTOS, Marisa de Fátima Poças Alves. **Gerindo Pessoas**. In Internet, 2009.



## **LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR EM AMBIENTES ESCOLARES**

**Tatiana do Carmo Yamamura**

Formada em Pedagogia, com Pós-graduação em Educação Especial e em Educação Infantil.

E-mail: [tatianayamamura@yahoo.com](mailto:tatianayamamura@yahoo.com)

### **RESUMO**

As crianças necessitam de educadores que estejam atentos a seus avanços, que saibam explorar as melhores técnicas para uma boa aprendizagem escolar. Neste cenário no qual sobre a ludicidade na educação infantil, a pesquisa aumenta as possibilidades lúdicas de aprendizagem, utilizando essa técnica como um bom recurso para o desenvolvimento infantil. Assim, resgatar a importância do brincar na escola, como a criança aprende por meio do lúdico, podendo desenvolver suas habilidades e conhecimento de mundo. Portanto, utilizando os estudos dos autores: Jean Piaget (1971), Paulo Nunes Almeida (1998), Gilda Rizzo (1986), Altino José Martins Filho (2006) e Tizuko Morchida Kishimoto(2003), que contribuíram para a pesquisa de uma forma relevante e notória para complementação do estudos e aprofundamento do tema. A importância do papel do educador, no qual deve planejar com sensibilidade suas atividades, para que sejam significativas e possam contribuir para o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança.

### **INTRODUÇÃO**

Compreende-se que o desenvolvimento da Educação infantil é de suma importância para o professor. A educação infantil utiliza técnicas inovadoras e prazerosas, estas que são elaboradas e utilizadas visando o enriquecimento da aprendizagem.

A técnica que será abordada nessa pesquisa, contribui para um ensino dinâmico e eficaz, que procura a realização da aprendizagem de maneira prazerosa e significativa, desenvolvendo assim atividades divertidas com intenção de aprendizagem. É brincando que a criança constrói sua identidade, assim, conquistando sua autonomia e descobrindo o mundo em que se vive, diz Piaget.

A intenção dessa pesquisa é analisar as contribuições que essa técnica pode proporcionar aos alunos da Educação Infantil, como ela pode ajudar as crianças em seu processo de desenvolvimento, estudando a importância que os jogos e brincadeiras trazem para as crianças.

Compreender que a ludicidade é muito importante no processo de aprendizagem, e saber se os educadores estão preparados para apresentar o lúdico às crianças. Explorar o papel da ludicidade nos ambientes escolares e suas contribuições para o avanço das crianças na Educação Infantil, e entender quais são as contribuições do ato lúdico frente ao desenvolvimento da criança. Abordar a importância do ato lúdico na infância, realizar a análise da relação do ato lúdico com aprendizagem e desenvolvimento infantil. Apontar os jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos auxiliares no processo de ensino aprendizagem.

## **INFÂNCIA E SEU DESENVOLVIMENTO**

Sempre se ouve dizer: criança precisa ser criança! Essa frase nos indaga criança sempre foi criança? Não, infelizmente o conceito de infância nem sempre foi o mesmo. A infância é fruto de uma concepção social. Foram-se vários tempos, cada um com sua concepção de criança, assim, evoluindo até chegarmos em uma sociedade que a criança ganha importância, atenção e zelo. A infância precisa ser interpretada como um processo histórico, que diante do passar do tempo foi se adequando, ganhando forma e valorizando à criança e sua infância.

Antigamente as crianças eram vistas como um adulto em miniatura, seus cuidados primordiais eram oferecidos pela mãe. Sendo, que não se falavam sobre o sentimento de infância, segundo Ariés (1981), relata que por volta do século XVI, não se pensava nas peculiaridades das crianças, muito menos sobre a consciência do universo infantil.

A concepção de criança, baseava-se na pobreza, descuido, favor e caridade, até então, o atendimento era precário para as crianças. Nessa concepção, o falecimento de crianças era interpretado como algo comum, até porque era algo ocorrente por causa das péssimas condições de higiene e saúde. Não havia sentimento durante a gestação, como hoje existe o cuidado e preocupação. Quando havia óbito, não havia nenhuma lamentação, pois, logo era substituída por outra, afirma *Ariés (1981)*, que a família, daquela época, entendia que caso a criança morresse não faria falta e qualquer outra ocuparia o seu lugar.

Os adultos tinham a imagem da criança como um mini adulto, elas se vestiam com roupas de adulto, porém, do tamanho delas. Precisavam trabalhar para ajudar os pais, não havia preocupação com os estudos, até atingirem a maior idade e já poderem se manifestar por si só. *Àriés (1981 p. 60)*.

Nos próximos séculos, XIX e XX, começou a notarem a criança como aspectos diferenciados dos adultos. Pensando nesse ser como alguém que necessita de cuidados, zelo, atenção lugar e espaço. Como consequência, surgem as primeiras

instituições voltadas para a crianças, assim denominada Educação Infantil, que para aquele século era direcionada às crianças órfãs, abandonadas, vítimas de guerra e que sofreram durante o movimento migratório. (ARIÉS, 1981 p. 65).

Durante o século XX, a educação foi ganhando diferentes formas e influências de grandes pedagogos, Froebel, conhecido por implantar os jardins de infância (kindergarden), assim, enfatizando o olhar diferenciado pelo jogo e brincadeira no processo do desenvolvimento infantil.

Futuramente em 1875, no Brasil, surgem jardins inspirados na ideia de Froebel pensando na criança e sua infância. E assim, a educação infantil foi ganhando espaço, o reconhecimento como um direito da criança e não apenas um dever do pai.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9394/96, art. 29)

Hoje necessitamos de um olhar atento e preocupado com a criança da educação infantil, partindo da ideia que a infância é tempo de construção, a partir da contemplação das vivências as crianças passam a interagir com o mundo, fazendo parte dele. Diferente da antiguidade, a criança precisa de afeto e atenção, precisa contemplar a desenvoltura das necessidades físicas, emocionais e sociais.

O conceito de criança e infância é uma noção mutável ao longo da história. A trajetória do indivíduo percorre durante sua vida toda. Do nascer ao crescer, se inicia uma transformação de dependência total para independência e autonomia. Tudo está relacionado às condições biológicas e aquelas oferecidas pelo âmbito familiar, social e escolar.

O desenvolvimento de uma criança não acontece de forma linear, e sim, por uma série de mudanças, estímulos e aprendizagem. As mudanças tornam-se visíveis com o decorrer dos períodos. Durante a evolução, a criança passa por avanços e retrocessos, vivendo seu desenvolvimento de modo particular (Piaget, 1971, p. 75).

Segundo Piaget, a criança aprende construindo e reconstruindo o seu pensamento, através da assimilação e acomodação das suas estruturas. Essa construção do pensamento Piaget chamou de estágios (PIAGET, 1971, p. 54).

De acordo com o autor, no estágio sensório-motor, que vai de zero até 2 anos de idade, a criança inicia o desenvolvimento da coordenação motora, onde descobre a diferença dos objetos e seu próprio corpo. Seu pensamento é vinculado ao concreto, a consciência da criança sobre o ambiente externo irá se expandir lentamente. Começam a conhecer o mundo externo pelos objetos e os exploram.

Estágio Pré-Operatório, aproximadamente dos 2 aos 6 anos. Neste período a criança já interioriza o meio, sendo capaz dessa fase de representá-lo mentalmente. Inicia-se o desenvolvimento da linguagem, sua habilidade de edificar símbolos possibilita a aquisição dos significados sociais existentes no contexto que a criança vive. Assim, neste estágio também se inicia a noção lógica, desenvolvem-se conceitos como conservação, porém, ainda não consegue manipular informações mentalmente. Seu pensamento é egocêntrico, tendo dificuldade de se colocar no lugar do outro.

Estágio Operatório Concreto, ocorre geralmente entre os 6 e 12 anos. Neste período se observa o desenvolvimento cognitivo da criança, vão-se formando estruturas lógicas, operações mentais, possibilitando o avanço das operações concretas para o abstrato. Sua capacidade de combinar, separar, ordenar e transformar se sustentam, bem como seu raciocínio e noções sobre reversibilidade. Diante dessa evolução percebemos uma queda do seu sentimento egocêntrico, começando a socialização em grupo. Compreende regras, estabelecem compromissos. Assim, por meio do desenvolvimento os conhecimentos vão se transformado em conceitos. Estágio Operatório Formal, aproximadamente aos 12 anos e se prossegue adiante. Nele, são desenvolvidas as capacidades do pensar, assim, seu conceito abstrato se constrói no próprio processo do pensamento. Há presença do pensamento hipotético e dedutivo, sua linguagem está desenvolvida por completo, possibilitando discursos lógicos. Nesse período se forma a maturação do indivíduo, sua inteligência, a capacidade de pensar diante dos conflitos, podendo pensar e modificar o meio que o cerca.

Piaget oferece grandes contribuições para o conhecimento do desenvolvimento. Sua teoria permite uma compreensão mental da criança, pois é de extrema importância conhecer como o organismo do sujeito reage ao seu desenvolvimento. Diante desse estudo, analisamos as etapas do desenvolvimento infantil, por meio disso, permitir ao professor a repensar e analisar suas abordagens com as diferentes etapas do desenvolvimento infantil.

A construção do desenvolvimento infantil, aborda que durante a evolução a criança desenvolve avanços, que precisamos respeitar cada indivíduo em sua personalidade e particularidade. Cada idade tem seu jeito próprio de se manifestar, tanto antecipar ou estimular demais podem desencadear futuros conflitos. Cabe a escola e a família respeitar o desenvolvimento infantil (Martins Filho, 2005, p. 01).

Quando a criança inicia a vida escolar, ela encontra um mundo novo antes não visto. O ingresso na Educação infantil representa um passo muito grande, exigirá um momento para sua adaptação, de acordo com Martins Filho (2006), o processo de adaptação, é um processo de socialização construído entre pares educativos (pais,



crianças, professores e instituição), é um espaço de relações mediadoras e interações dialógicas para todos os envolvidos diretos e indiretos no processo.

É preciso interpretar a adaptação como um processo, no qual a afetividade e a intervenção dos adultos se interagem em um bloco de motivações, analisando e aceitando o processo maturativo de cada criança. Assim, para Ujiie (2005), a sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam e a infância é a fase emocional por excelência. Dessa forma, a instituição de educação infantil, proporciona o convívio das situações de conflito, cabe ao professor uma atitude mediadora.

A função do ambiente escolar é receber as crianças em seu processo de adaptação, saber mediar seus conflitos emocionais e sociais. É necessário o acolhimento em sua singularidade, apresentar um ambiente seguro e estimulante. O professor está à frente de proporcionar um contexto de adaptação, e assim, ir estimulando a confiança de seus alunos, a adaptação é um processo de frequente mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento para todos os envolvidos.

A instituição de Educação infantil deve realizar planejamento para que o processo de concepção direcione a prática. Necessita de uma organização sala-ambiente, um ambiente agradável, estimulador e caracterizado para as crianças. Nesse âmbito vemos que as crianças precisam de uma atenção específica, como deixa claro o autor (OLIVEIRA, 2002, p. 135).

Deve ser oferecido para a criança um ambiente motivador, com jogos, brinquedos e brincadeiras que fazem parte do mundo infantil. Nesta fase se inicia a exploração do conhecimento, a criança precisa interagir e se apropriar do meio que existe. É papel do educador da infância estudar e analisar o desenvolvimento de cada criança, partindo de uma ideia de construção. Abordar projetos, colocar em prática atividades e aproveitar o ato lúdico para que o desenvolvimento infantil seja contemplado de forma privilegiada.

## **O ATO LÚDICO**

O lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim ludos que remete jogos e divertimento. Assim, uma atividade lúdica é aquela que tem entretenimento, que proporciona prazer e divertimento entre as pessoas relacionadas. O conceito da ludicidade está relacionado com o ato do brincar. Por sua vez, a função do jogo e a brincadeira oportuniza à criança a construir melhores condições para sua aprendizagem.

Do pressuposto de que a criança necessita de um ambiente incentivador que irá proporcionar a ela um melhor desenvolvimento, pensamos sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil. Segundo Feijó (1992) “O lúdico é uma

necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”.

A importância da ludicidade vem sendo discutida na área da educação, principalmente na Educação Infantil. Segundo Almeida, a criança está usando a ludicidade para sua alfabetização, e está atingindo bons resultados, pois aprende brincando (Almeida, p.98,1998).

Porém, os professores não podem oferecer às crianças jogos e brincadeiras apenas para passar o tempo ou distrair o aluno, é preciso oferecer esses materiais com um objetivo direcionado. Pois, é na brincadeira que a criança forma suas habilidades, "... É importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca" (Maluf, 2003, p. 20).

Frente ao exposto, é importante que o professor saiba abordar a dimensão lúdica, que a brincadeira tem uma proposta pedagógica e seu objetivo é permitir que as crianças vivenciem no concreto. A brincadeira é um momento privilegiado de interação entre as crianças, pois nesse momento que elas se socializam, descobrem muitas vezes que por meio das regras e conduta dos jogos/brincadeiras ela aprende. Portanto, existe a necessidade de que professor, enquanto mediador entenda a dimensão lúdica e sua essência, de forma que saiba utilizar essa abordagem para aperfeiçoar sua prática pedagógica. *“A ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante para qualquer aula”* (CAMPOS,1986, p.10).

Faz necessário mencionar que ensinar por meio do ato lúdico, é proporcionar às crianças uma aprendizagem rica e prazerosa. O lúdico na educação infantil tem sido um bom instrumento para uma aprendizagem de qualidade, os reflexos dessa prática proporcionam um melhor desempenho escolar para as crianças.

Essa atividade pode oferecer uma aprendizagem intensa e significativa, com o foco em desenvolver as habilidades das crianças: ação motora, atenção, concentração, memória, percepção, sensações, ensinar a lidar com liderança, lidar com perdas, como se comportar diante do social, entre outros aspectos benéficos. Vygotsky (1984) atribui um importante relato sobre o ato de brincar, ao proferir que o ato do lúdico tem um grande papel na formação do pensamento infantil. É brincando, jogando que a criança constrói seu pensamento e atribui um relevante papel para aprendizagem, visual, auditiva, tátil, motora, seu modo de interagir com o social influenciará suas aprendizagens futuras, oferecendo grandes oportunidades de avanços. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

No contexto da aprendizagem a criança precisa que seu educador tenha um olhar atencioso para realização de seus planejamentos e planos de ação. A escola precisa estar preparada, e preparar seus educadores para saber direcionar a ludicidade. Além de oferecer às crianças brincadeiras e jogos com intuito de aprender, devem também se preocupar em saber quais as habilidades e conceitos que devem ser explorados para cada faixa etária. *“Para Piaget ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos”* (KISHIMOTO, 2000, p.32).

Trabalhar o ato lúdico exige do educador uma boa dimensão teórica/prática, para que as atividades tenham uma abordagem direcionada para o grupo, ao qual ele vai interagir. Na Educação infantil esse ato estimula a capacidade de criação, fantasia, abstração, modificando e evoluindo a cognição da criança. Segundo Carneiro: *“Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho”* (CARNEIRO, 2007, p.91).

Na Educação infantil esse ato estimula a capacidade de criação, fantasia, abstração, modificando e evoluindo a cognição da criança. Faz-se necessário mencionar, que muitos de nós temos uma abordagem errônea do brincar, de achar que a brincadeira não é séria, algo fútil, mero passatempo, algo apenas para criança. No poema de Cecília Meirelles, *Ou isto ou aquilo*, aponta para o dilema: *“Não sei se brinco, não sei se estudo... não sei o que é melhor.”*

Utilizando uma abordagem mais abrangente, o ato lúdico é um instrumento que precisa ser esclarecido, que o brincar é sim, um movimento que estimula a aprendizagem, que favorece o ensino e tem sua suma importância embasada teoricamente.

As brincadeiras precisam ser direcionadas, para que o objetivo seja alcançado. Nessa situação o papel do educador é de extrema importância, ele deve proporcionar um momento de encantamento, prazeroso, deixando as crianças à vontade, respeitar o tempo de cada uma, entender que estão em um processo de aprendizagem e não em apenas em uma simples brincadeira. Pois, o brincar é o aprender sem levar a sério, sem imposição.

É na brincadeira que a criança pode especular suas vivências sobre o cotidiano, como mostra Rossini: *“... aprender tem que ser gostoso... a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses.”* (p.11,2003).

Como afirma a autora, quando a criança brinca está relacionando e criando seus próprios princípios sociais, entrando em uma educação transformadora, gerando as relações interpessoais que o brincar oferece.

Diante desse pressuposto, para que a criança tenha desejo de aprender, o professor é o principal veículo para mediar essa aprendizagem. Hoje, o professor que cativa seus alunos, que desperta a diversão e estimula a aprendizagem é lembrado pelos mesmos.

Brincando com a fantasia, constrói inúmeras possibilidades de entender e interpretar o mundo, é um tipo de vivência que possibilita diversas pontes revivendo o passado, se preparando para o presente e projetando o futuro. Diante do ato de brincar a criança transita por um mundo inconsciente, onde pode especular a realidade e testar seus comportamentos.

O brincar com o corpo também tem sua validade, os educadores devem propor que as crianças vivenciem inúmeras atividades, que envolvam sentidos, movimentos e socialização. Segundo Feijó “ O lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana” (Feijó, p. 112.1992)

O jogo por sua vez oferece um espaço privilegiado para que a criança saiba lidar com regras, com frustrações, saber perder, saber ganhar e aprender a respeitar o outro. Em situações como brincadeiras coletivas, a criança participa de novas experiências, que oportunizam o pensar, usando a criatividade e a imaginação. Assim, oferecendo estratégias para saber lidar com situações inusitadas. Para Velasco, o brinquedo é capaz de estimular a criança a desenvolver muitas habilidades na sua formação geral e isso ocorre espontaneamente, sem compromisso e obrigatoriedade.

Faz-se necessário ressaltar, no momento das atividades, a criança só aprende se estiver fazendo o que lhe é interessante e ao mesmo tempo desafiador, algo que desenvolva seu pensamento e suas ações potencialmente. Caso contrário, será apenas uma atividade rotineira e mecânica. Para que isso não aconteça há necessidade que o professor resgate a ludicidade em seu dia-a-dia, como prática pedagógica. É preciso que valorize os momentos lúdicos e os transfira para seu caminhar. Segundo Feijó “O brincar é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Portanto é importante que o professor descubra e trabalhe a dimensão lúdica que existe em sua essência do brincar, no seu trajeto cultural, de forma que venha aperfeiçoar as práticas pedagógicas” (FEIJÓ, 2000, p. 36, 1992).

O professor não deve se adaptar às realidades que vivemos, e sim assumir o papel de transformador, de oferecer o brincar, sendo capaz de colocar mais cor e sabor

no que propõe fazer. Pois, a brincadeira é uma atividade saudável da infância, como mostra a Lei Federal nº 8069/90, que toda criança tem o direito de brincar, a compreensão desse assunto por meio dos educadores facilitará a aprendizagem e tornará o brincar significativo.

## **RELAÇÃO DO BRINQUEDO, JOGO E ATIVIDADES LÚDICAS NA APRENDIZAGEM INFANTIL**

A criança sente necessidade de brincar sem que seja algo imposto a ela, sente precisão de ousar de sua imaginação, pois isso, é o ligamento que fornece meios para esta assimilar o real aos seus interesses e desejos. Como Lima (1993), relata o quão necessário que as crianças brinquem e enquanto brincam expressam suas fantasias e desejos, vivendo experiências e emoções.

Nessa vertente, faz necessário entender que o brinquedo representa uma função social, e considerá-lo como um instrumento de estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

A criança utiliza o brinquedo para aprender a atuar numa esfera cognitiva que dependerá de uma motivação interna. Utilizando materiais que servirão para essa representação, tais matérias que são os brinquedos.

Além disso, na infância é comum criar situações imaginárias, usar uma vareta como espada, transformando a boneca em filho, utilizando os brinquedos para simular um café da tarde, simular uma corrida de carros em uma pista, montar castelos com blocos lógicos, etc. Nesses casos ela será capaz de imaginar, abstrair as características dos reais objetos. Mediante a essas situações simbólicas, a criança atinge a imaginação, a fantasia, o faz de conta e aprende brincando.

Por meio dessas situações, está aprendendo como funciona o social, aprende a lidar com frustrações, vivenciar funções individuais e em grupo, aprende a esperar, superar perdas, a falar no momento certo, construir vínculos, respeitar o próximo e muitas outros fatores importantíssimos para o convívio social e desenvolvimento interno.

Faz-se necessário mencionar a importância também do jogo para a criança. Quando Costa (1991), investiga o jogo, observa que diante do exposto, ocorre com prioridade na infância e corresponde a um impulso natural da criança, assim, satisfazendo uma necessidade interior do indivíduo. A autora acredita que ao decorrer do manuseio do jogo a criança conquista autodomínio, autonomia de ação e reação, e constrói avanços para a sua imaginação lógica, que no ato de jogar ela inconscientemente busca compreender e interpretar a própria realidade. *“O jogo caracteriza a atividade lúdica do homem com uma certa superioridade indo além de*

*uma simples necessidade biológica, ou seja, o jogo infantil constitui-se em uma atividade em que as crianças sozinhas ou em grupos procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente” (COSTA, p. 188, 1991).*

O jogo está presente na vida da criança, se observar uma criança saudável jogando segue uma ampla trajetória, assim, representa diferentes papéis e representa diferentes situações.

O jogo lúdico está muito presente na infância, está sendo usado como uma importante estratégia do desenvolvimento infantil. Negrine, reafirma que o jogo desenvolve grandes habilidades nas crianças, constitui um completo veículo educacional para a formação, portanto, favorece o conhecimento e controle corporal e possibilita uma organização perceptiva, desenvolvendo a noção de tempo e espaço (p. 165, 1994).

Compreende-se que trabalhar com o ato lúdico é bom e necessário, pois o professor pode explorar como instrumento de diagnóstico, mediação, intervenção ou prevenção. Pode ser abordado no individual ou em grupo. Mas para que isso aconteça, deve haver um planejamento criterioso, para efetivar trabalho lúdico com uma proposta de aprendizagem significativa. Deve-se assim, pesquisar cuidadosamente a faixa etária, saber analisar suas características e propor atividades tais para cada desenvolvimento que se quer atingir e o que se pretende alcançar.

Piaget aborda os estágios operatórios, que analisam o desenvolvimento em cada período da infância.

Crianças de 0 a 2 anos, atuam no período sensório motor, são curiosas, iniciam o conhecimento do nome, nessa idade se antecipa a linguagem, pois, ainda estão adquirindo a fala e relacionam-se com o próprio corpo. Para essa faixa etária deve-se desenvolver atividades como: explorar o sensório motor, sensações e sentidos, abordar espessuras variadas, jogos de encaixe, caminhar pela fita como um desafio motor e desenho em papéis grandes colados no chão.

Crianças de 2 a 3 anos, são ativas, estão descobrindo o mundo, baseiam-se em esquemas motores para suas resoluções de problemas. Deve-se propor atividades que explorem o conhecimento de mundo, atividades que possibilitem a classificação de cores, blocos lógicos, brincadeiras com fantoches, jogos de imitação, leitura de histórias diversas, exploração de materiais artísticos, entre outros.

Crianças de 4 a 6 anos, estão no período simbólico, têm capacidade de imitação, a aquisição da linguagem está completa, seu comportamento é egocêntrico, são ativas, questionadoras e conseguem se concentrar por mais tempo que a faixa etária anterior. Deve-se trabalhar atividades de regras, jogos com movimentos, com

representação, atividades em grupo, dramatização de histórias, recortes, massinhas, criação de brinquedos recicláveis, dobraduras e brincadeiras de roda.

As atividades precisam ser planejadas pelos educadores, sempre visando a etapa de desenvolvimento no qual a criança se encontra e propor desafios para seus avanços.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar descobrimos o quão importante é para a criança ter contato com brinquedos e jogos, estes que são desafiadores, que ensinam a lidar com a perda e ganhos, com frustrações e regras. Que podem oferecer para a criança foco, atenção, ação motora, concentração, memória, percepção, sensações, ensinar a lidar com liderança, como se comportar em um ambiente social, frustrações, entre outros aspectos benéficos. É jogando que a criança estrutura seu pensamento sobre o mundo, pois, o brincar é capaz de estimular a criança, porém essa ação precisa ser desafiadora, pelo contrário será apenas uma atividade rotineira.

O trabalho lúdico exige da criança a capacidade de imaginação, fantasia, abstração, explorando assim sua cognição o que propicia a sua evolução.

Conclui-se que para explorar essa técnica tão rica e tornar-se uma realidade escolar é preciso mudar a visão das instituições e seus educadores, estes devem respeitar a ação e o currículo escolar, entender que necessitamos de mudanças para que nossas crianças tenham a transformação necessária na educação, refletindo e construindo mudanças. Se dedicando à oferecer sempre possibilidades inovadoras para que a construção da aprendizagem pela criança seja prazerosa. O professor é capaz de colocar cor e sabor na vida escolar da criança, pois o brincar é saudável e benéfico, a dimensão lúdica pode oferecer a essência do brincar com a prática do aprender, assim, aperfeiçoando as práticas pedagógicas. A aprendizagem deve ser significativa, facilitadora, o professor resgatará a ludicidade em seu dia-a-dia, que transforma o caminhar da criança na escola em algo significativo.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores**. In: ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A.. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004, v. 01, p. 31-42.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Dinâmica lúdica: jogos pedagógicos** 4<sup>o</sup>ed, São Paulo: Loyola, 1984.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica – técnicas e jogos pedagógicos** 9<sup>o</sup> ed, São Paulo: Loyola, 1998.

ARIÉS, Philippe: **História Social da Criança e da Família**, Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (lei 9394/96), São Paulo: Avercamp, 2003.

CAMPOS, D. M. S. – **Psicologia da Aprendizagem**, 19º ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

COSTA, Santa Maria Pires – **A sala do jogo**: São Paulo: Estação Liberdade, 1994.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**; Trad. Dayse Batista, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

FEIJÓ, O. G. – **Corpo e Movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 1992

GRASSI, Tania Mara. **Oficinas psicopedagógicas**. 2ª ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª edição São Paulo. Cortez, 2003

MARTINS FILHO, Altino José. (et. al.). **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006

NEGRINE, Airton, **Recreação na hotelaria: o pensar e o lúdico**, Caxias do Sul: Edusc, 1994.

PIAGET. Jean . **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971

RIZZO, Gilda. **Educação Pré-Escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

VIGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984



## A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DOS ALUNOS

**Ester Rodrigues Bastos**

Formada em Matemática, com Pós-graduação em Metodologia da Física e Matemática.

E-mail: ester\_bastos@hotmail.com

### RESUMO

O presente artigo estuda como a resolução de problemas interfere no desenvolvimento intelectual do aluno, onde a estratégia didática/metodológica tem papel preponderante sobre em que nível chegarão quando deixarem o banco escolar para enfrentarem o mundo que os espera. O estudo baseou-se na coleta de informações de órgãos e pesquisadores sobre esta temática. Desta análise ficou evidenciado que, na sala de aula, os professores não entendem a matemática como resolução de problemas, pois, há um uso excessivo de regras, com resoluções por meio de procedimentos padronizados, empregando-se problemas rotineiros que não desenvolvem a criatividade e a autonomia dos alunos. A consequência disto são alunos desinteressados, que não veem a matemática como uma ferramenta que possa auxiliá-los futuramente.

### INTRODUÇÃO

A Matemática foi criada e vem sendo desenvolvida pelo homem em função de necessidades sociais (Ernesto Rosa, p.7). Estas necessidades geravam interrogações, que para serem respondidas, eram traçados vários caminhos, até chegar a uma conclusão plausível.

Na aprendizagem da matemática, os problemas são fundamentais, pois permitem ao aluno colocar-se diante de questionamentos e pensar por si próprio, possibilitando o exercício do raciocínio lógico e não apenas o uso padronizado de regras.

Partindo destas constatações, caberá ao professor, traçar planos de aula, que estimulem o aluno a pensar produtivamente e, para isso, nada melhor do que apresentar-lhe situações-problema que o envolvam, o desafiem e o motivem a querer resolvê-las (DANTE, 2003 p.11).

## O QUE É PROBLEMA?

Problema é uma situação nova: quando o aluno é forçado a buscar a solução de algo desconhecido por ele, sendo que, se ao aluno for questionado algum problema semelhante ao já aprendido, este será exercício. O professor deve mostrar ao aluno que existe diferença entre a resolução de problemas e exercícios.

Segundo Mercedes Carvalho, em seu livro: Problemas? Mas que problemas?! “Ao falar sobre resolução de problemas, ela lembrava-se da cena do filme do Walt Disney, Pato Donald no País da Matemática, quando a personagem atravessa por um corredor cheio de portas, algumas abertas, outras não. As portas são os problemas que o homem já resolveu com a ajuda da matemática, e as fechadas são os problemas para os quais o homem ainda terá que encontrar as soluções para poder abri-las”.

A efetivação de um processo de aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias para aprender e aplicar problemas está diretamente ligado ao ensino, ou seja, ao professor, sendo este o intermediador do conhecimento ao aluno. Ao redefinir o papel do aluno frente seu aprendizado, também é preciso rever os conceitos em relação ao professor (PCN, 2000). Este ao optar em usufruir da resolução de Problemas como metodologia de ensino deve compreender seu papel na educação e rever seus conceitos e paradigmas quanto ao ensino e aprendizagem.

É possível verificar e constatar que a resolução de problemas tem sido confundida com a resolução de meros exercícios onde o aluno de forma mecânica aplica uma fórmula ou um processo operatório.

Para Pozo (1998, p.16), “são atividades distintas, cujos limites nem sempre são fáceis de estabelecer: na resolução de exercícios, os alunos dispõem de algoritmos que propiciam a obtenção de resultados, enquanto na Resolução de Problemas tal fato não ocorre. Uma mesma situação pode ser considerada exercícios para determinados alunos e um problema para outros em função dos conhecimentos prévios do grupo”.

Segundo Polya (1981), “considera que um aluno estará diante de um problema ao se confrontar com uma questão à qual não possa dar resposta imediata ou com uma situação que não saiba responder utilizando-se dos conhecimentos imediatamente disponíveis, ou seja, que não disponha de método imediato de resolução”.

Segundo Dante (2003), “problema é qualquer situação que exija o pensar do indivíduo para solucioná-la”. “Será especificamente um problema matemático quando exigir uma maneira matemática de pensar e conhecimentos matemáticos para solucioná-la”.

## **POR QUE ENSINAR O ALUNO A RESOLVER PROBLEMAS?**

O tema Resolução de Problemas encontra-se presente em todos os currículos de Matemática da Educação Básica, não sendo somente objetivo de ensino da Matemática, mas, também um caminho para reflexões, elaboração de hipóteses e procedimentos. O Ministério da Educação realiza avaliações aos alunos pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB, onde o tema Resolução de Problemas está presente. Os resultados obtidos em tais avaliações não são satisfatórios. Estes resultados têm o objetivo de serem importantes instrumentos norteadores da qualidade do ensino, subsidiando a tomada de decisão e o estabelecimento das políticas públicas no campo da educação, em termos de demandas de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ação, com vistas de melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar.

A Resolução de Problemas apresenta características de resolução muito próprias, que passam pela particularidade da situação de partida e pelo papel a ser desempenhado pelo aluno ao longo da atividade. A existência de vários processos envolvidos, como os de comunicação (falar, escrever, explicar, questionar, concordar), de raciocínio (analisar, refletir, compreender) e de registro (desenhar, escrever), conferem um caráter importante ao tema.

Ao ensinar o aluno a resolver problemas, o professor estará desenvolvendo o raciocínio lógico e, por conseguinte, motivando-o ao ensino da matemática. Segundo Dante (2003), “Um dos principais objetivos do ensino de Matemática é fazer o aluno pensar produtivamente e, para isso, nada melhor que apresentar-lhe situações-problema que o envolvam, o desafiem e o motivem a querer resolvê-la”.

Entre as muitas finalidades que estimulam as mudanças educacionais em desenvolvimento, talvez a que melhor reflita o espírito psicopedagógico da reforma educacional seja a de promover nos alunos a capacidade de aprender a aprender. Nas diversas etapas e áreas, especialmente na Educação Básica, destaca-se a necessidade de que os alunos adquiram não somente o conjunto de conhecimentos já elaborados que constituem a cultura e a ciência de nossa sociedade, mas também, e de maneira muito especial, que adquiram habilidades e estratégias que lhes permitam aprender naturalmente, novos conhecimentos. Dessa forma, a solução de problemas deveria constituir um conteúdo necessário das diversas áreas do currículo obrigatório”.

Segundo Roland Charnay (in: Mercedes Carvalho, 2005, p. 11), “O aluno deve ser capaz não só de repetir ou refazer, mas também de ressignificar em situações novas, de adaptar, de transferir seus conhecimentos para resolver problemas”.

A resolução de problemas, na perspectiva indicada pelos educadores matemáticos, possibilita aos alunos mobilizar conhecimentos e desenvolver a

capacidade para gerenciar as informações que estão a seu alcance. Assim, os alunos terão oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca de conceitos e procedimentos matemáticos bem como de ampliar a visão que têm dos problemas, da Matemática, do mundo em geral e desenvolver sua autoconfiança SCHOENFELD, A. H., 1985 (apud PCN-1998).

A própria História da Matemática mostra que ela foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens e contextos, motivadas por problemas de ordem prática (divisão de terras, cálculo de créditos), por problemas vinculados a outras ciências (Física, Astronomia), bem como por problemas relacionados a investigações internas à própria Matemática.

A resolução de problemas, como eixo organizador do processo de ensino e aprendizagem de Matemática, pode ser resumida nos seguintes princípios: A situação-problema é o ponto de partida da atividade matemática e não a definição. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las (PCN -1998).

A resolução de problemas é uma importante contribuição para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, criando no aluno a capacidade de desenvolver o pensamento matemático, não se restringindo a exercícios rotineiros desinteressantes que valorizam o aprendizado por reprodução ou imitação.

Hoje todos os alunos aprendem a resolver problemas matemáticos. Ao mesmo tempo, a resolução de problemas vem contribuindo para o insucesso escolar. De modo geral, os problemas trabalhados em sala de aula são exercícios repetitivos para fixar os conteúdos que acabaram de ser estudados, motivando o uso de procedimentos padronizados para serem utilizados na resolução de problemas semelhantes. Essa atividade não desenvolve no aluno a capacidade de transpor o raciocínio utilizado para o estudo de outros assuntos.

Porém, como a abordagem de conceitos, ideias e métodos sob a perspectiva de resolução de problemas ainda é bastante desconhecida da grande maioria e, quando é incorporada à prática escolar, aparece como um item isolado, desenvolvido paralelamente como aplicação da aprendizagem, a partir de listagem de problemas cuja resolução depende basicamente da escolha de técnicas ou formas de resolução memorizadas pelos alunos (PCN 1998).

É comum encontrarmos nas escolas, alunos desinteressados e desmotivados em relação à Matemática, apresentando dificuldades em conceitos básicos, falta de hábitos de leitura e investigação, resultado de inadequados métodos de ensino. Um ensino sem a resolução de problemas não possibilita o desenvolvimento de atitudes e

capacidades intelectuais, pontos fundamentais para despertar a curiosidade dos alunos e torná-los capazes de lidar com novas situações.

A capacidade de resolver problemas é requerida nos mais diversos espaços de vivência das pessoas. Por ser considerada uma habilidade fundamental, os programas que realizam avaliações para conhecer o nível de conhecimento matemático da população, organizam seus testes contemplando a resolução de problemas como prioritária na avaliação.

O professor deve ter em mente os objetivos que deseja alcançar para que possa fazer o uso adequado da resolução de problemas, seja para aplicar alguma técnica ou conceito desenvolvido, trabalhar com problemas abertos nos quais há mais de uma solução possível, suscitando o debate e a argumentação em defesa de cada resolução, trabalhar com problemas gerados a partir de situações de jogo ou da interpretação de dados estatísticos. A seleção do problema deverá ser decorrente dos objetivos a serem alcançados.

Ao contrário de algumas características dos métodos essencialmente tradicionais, na Resolução de Problemas, o professor precisa estar atento e considerar os conhecimentos já existentes nos alunos e usá-los como base para avançar no ensino matemático. Uma situação-problema pode ser um problema para uma pessoa e não ser para outra pessoa, depende do conhecimento já adquirido do indivíduo. Onuchi e Alevatto (2009, p. 221) definem um problema como sendo “tudo aquilo que não sabemos fazer mas que estamos interessados em fazer”, ou seja, uma situação problema só será definida como um problema, se ao ser proposto, o aluno não tem regras memorizadas e não se dispõe de meios específicos para a solução do problema.

Segundo Soares & Bertoni Pinto (2001), o papel de professor será de incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e a gerarem seus próprios conhecimentos. Souza & Nunes (2004) confirmam que, ao utilizar a metodologia de resolução de problemas, o papel do professor muda de “comunicador de conhecimento” para o de observador, organizador, consultor, mediador, controlador, incentivador da aprendizagem. Portanto, o professor terá que enfrentar situações inesperadas em sala de aula e em algumas oportunidades, deverá alterar aquilo que tinha planejado, ainda mais, terá que estar atento às dificuldades apresentadas pelos alunos. (RODRIGUES, 1992, apud SOUZA & NUNES).

Diante do exposto, nota-se a importância de que o professor conheça essa metodologia, pois sua proposta é de um trabalho centrado no aluno, onde ele possa

desenvolver sua aprendizagem, construir seu conhecimento, onde o professor apenas mediará essa construção.

## **ESTRATÉGIAS PARA AJUDAR OS ALUNOS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**

É necessário fornecer experiências que façam os alunos dar valor à Matemática, ganhar confiança nas suas capacidades matemáticas, tornar-se solucionador de problemas matemáticos, comunicar-se matematicamente. Para que essa comunicação realmente exista, o professor deve estabelecer estratégias.

O professor na sala de aula é um líder, pois procura influenciar seus alunos para que esses se interessem pelas suas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares.

Nesse contexto, importa analisar que fatores podem permitir aos professores influenciar os seus alunos ou, no mesmo sentido, o que é que leva os alunos a deixarem-se influenciar pelo professor.

Na linha de French e Raven (1967), podemos distinguir quatro grandes fatores de influência do professor sobre os alunos: o reconhecimento o estatuto do professor pelos alunos; o reconhecimento pelos alunos da capacidade de recompensar ou de punir do professor, através das avaliações e das estratégias de gestão da indisciplina; o reconhecimento pelos alunos da competência do professor nos conhecimentos que pretendem ensinar; o reconhecimento de certas qualidades pessoais e interpessoais, apreciadas pelos alunos.

É importante buscar construir, na escola, um ambiente no qual o aluno possa efetivamente construir sua competência na leitura, interpretação e produção de vários tipos de textos. A partir de "Histórias Matemáticas", que serão introduzidas no rol desses textos, os alunos passarão a conviver com os "textos matemáticos" de forma tão natural quanto natural é para eles ler, interpretar e construir qualquer outro tipo de texto. Em vários momentos, textos envolvendo a disciplina, tais como: curiosidades, história, pensadores, personalidades da matemática e etc.; mostraram para os alunos, uma nova maneira de encarar a Matemática, seu ensino e sua aprendizagem.

No papel de professor, este deve criar um ambiente pleno de experiências dinâmicas e aprendizagens e a resolução de problemas como um elemento facilitador de interação e diálogo.

Para que isto seja implementado, é fundamental a discussão de conteúdos e de procedimentos metodológicos no ambiente escolar em todos os momentos possíveis e, para tanto, as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) desempenham papel importante para capacitação de professores, para que estes

possam formular problemas que incentivem o aluno a ler e interpretar as informações nele contidas, criar estratégia de solução, aplicar e confrontar a solução encontrada.

Com isso, as interações sociais na sala de aula passaram a desempenhar um papel fundamental no processo ensino/aprendizagem, e desta forma, o trabalho em grupo deve ser destacado com o objetivo de uma aprendizagem cooperativa com reflexos no desenvolvimento da comunicação e na sociedade.

Lembrando que os problemas devem ser colocados adequadamente para os alunos, seguindo uma ordem crescente de dificuldade.

O ensino atual da Matemática, muitas vezes não permite que o aluno questione, discuta e descubra o gosto de aprender por si mesmo. Existe uma visão errônea e distorcida em relação à mente dos alunos, dando somente valor à memorização. E assim, tudo se aprende de uma forma fragmentada.

O ensino da Matemática, segundo a concepção construtivista, propõe uma metodologia centrada no aluno, na qual o professor deve questionar provocar o aluno, para que este se desequilibre e busque um novo equilíbrio. O próprio aluno pode verificar se a equação que elaborou é verdadeira ou não, pois a verdade está na própria Matemática. Ao tentar explicar o que fez, o aluno se organiza mentalmente, procura ordenar o seu ponto de vista com o de seu colega. Discutindo, ele é capaz de entender seu próprio raciocínio, construindo seu conhecimento e relacionando-se com suas estruturas mentais, com o mundo físico e social, ideia essa confirmada por Lopes (1996: p. 11).

Sendo assim, tomamos como exemplo as citações de Dante (2003) e os seus exemplos para as séries iniciais, que assim diz: “É preciso fazer com que a linguagem seja apropriada a cada série e o vocabulário o mais próximo possível da vivência da criança. O que importa é dar as informações da maneira mais clara e simples possível para permitir um completo entendimento”.

É relevante que o professor explore as sugestões dos alunos, os ajude a avaliar e refletir sobre elas, levantando dúvidas e aplicações e hipóteses. A comunicação deve ser realizada de forma que os alunos ouçam, respondam, comentem e usem argumentos para determinar a validade das ações, convencendo e convencendo-se.

Segundo Mercedes Carvalho (2005), “É muito importante que o aluno aprenda quais são os componentes do problema, o que está sendo pedido, e não busque uma forma mecânica de resolução. Para que o aluno possa ler e entender o problema é interessante que, durante as aulas, os problemas sejam explorados oralmente, trabalhando-se as diferentes maneiras de se encontrar a solução; lembrando que

também é importante trabalhar com problemas que envolvam o cotidiano do aluno, de modo a torná-lo mais interessante”.

Estas ideias de sequências são semelhantes às do Matemático George Polya (1887-1987), nascido em Budapeste (Hungria) e autor da famosa obra “How to solve it”, traduzida para o português como “A arte de resolver problemas”, que diz que, para se resolver um problema há quatro etapas principais, que são:

#### Compreensão do problema:

- Para compreender um problema é necessário estimular o aluno a fazer perguntas: O que é solicitado? Quais são os dados? Quais são as condições? É possível satisfazê-las? São suficientes? Redundantes? Contraditórias?

#### Construção de uma estratégia de resolução:

- É importante estimular o aluno a fazer conexões entre os dados e o que é solicitado, a fim de obter um plano de resolução: Já encontrou algum problema semelhante? Ou já viu o mesmo problema proposto de maneira um pouco diferente? Conhece algum problema relacionado a este? Conhece algum teorema que possa lhe ser útil? Olhe a incógnita com atenção e tente lembrar um problema que lhe seja familiar ou que tenha a mesma incógnita, ou uma incógnita similar.

- Este é um problema relacionado com o seu e que já foi resolvido. Você poderia utilizá-lo? Poderia empregar o seu método? Considera que seria necessário introduzir algum elemento auxiliar para poder utilizá-lo?

- Poderia enunciar o problema de outra forma? Poderia apresentá-lo de forma diferente novamente? Refira-se às definições.

- Se não pode resolver o problema proposto, tente resolver primeiro algum problema semelhante. Poderia imaginar um problema análogo mais acessível? Um problema mais geral? Um problema mais específico? Pode resolver uma parte do problema? Considere somente uma parte da condição; descarte a outra parte. Em que medida a incógnita fica agora determinada? De que forma pode variar? Você pode deduzir dos dados algum elemento útil? Você pode pensar em outros dados apropriados para determinar a incógnita? Você pode mudar a incógnita? Pode mudar a incógnita ou os dados, ou ambos, se necessário, de tal forma que a nova incógnita e os novos dados estejam mais próximos entre si?

- Empregou todos os dados? Empregou todas as condições? Considerou todas as noções essenciais concernentes ao problema?

#### Execução de uma estratégia:



- Ao executar o seu plano de resolução, comprove cada um dos passos.
- Pode ver claramente se é correto? Pode demonstrá-lo?

#### Revisão da solução:

- Pode verificar o resultado? Pode verificar o raciocínio?
- Pode obter o resultado de forma diferente? Pode vê-lo com apenas uma olhada? Você pode empregar o resultado ou o método em algum outro problema?

A partir deste momento, o professor pode, também, utilizar o que Polya diz em seu artigo “Os dez mandamentos para professor” que diz: “Para ser um bom professor de matemática você tem que vibrar com a sua matéria, conhecer bem o que vai ensinar, ter um bom relacionamento com os alunos para entender os problemas deles e dar a esses alunos a oportunidade de (pelo menos algumas vezes) descobrir as coisas por si mesmos”, para que, a partir desta integração, o professor possa elaborar aulas mais interessantes e desafiadoras aos alunos, onde eles possam verificar que a Matemática vai além de só fazer contas, que ela está presente no dia-a-dia de todo ser humano.

Fazendo algumas citações propostas por Dante (2003), que diz: “O professor não deve dar respostas a perguntas como: este problema é uma equação do primeiro ou do segundo grau? É um problema que envolve soma, subtração, multiplicação ou divisão? A resposta é 9? Pois, do contrário, o problema já estará resolvido e o aluno não pensará mais nele, passando a executar as contas rápida e automaticamente.

Algumas possíveis respostas a essas perguntas são: vamos pensar juntos, pense um pouco mais, é realmente o que o problema está pedindo para fazer, discuta isso um pouco com seu colega, mostre ao seu colega o que você fez e peça para que ele também lhe conte como planeja resolver o problema. Com essas respostas do professor os alunos continuam envolvidos com o problema e pouco a pouco vão perguntando menos e tornando-se independentes.

Enquanto os alunos trabalham, o professor percorre as carteiras ajudando, encorajando, dando ideias, pequenas “dicas” (sem contar como se chega à solução), deixando claro quais são os objetivos, os dados do problema, as condições etc.

Depois que a maioria dos alunos solucionou o problema, o professor pede que alguns façam a resolução no quadro-negro (um de cada vez) explicando o que fizeram e como fizeram, e por que a sua estratégia funcionou.

O professor pode também, ele mesmo, ir registrando no quadro as sugestões dos alunos. É comum aparecerem maneiras diferentes de resolver o mesmo problema,

inclusive algumas erradas, e é interessante que todas sejam discutidas e analisadas, pois isso incentiva os alunos a sempre tentarem vários métodos.

Deve-se observar que um problema não está necessariamente resolvido quando o aluno encontrou a resposta certa. Para estar necessariamente resolvido, o aluno precisa saber o que e como fez, e por que sua ação foi apropriada. E isso deve ser parte integrante da resolução do problema, na etapa de revisão da solução. Seguindo estas dicas, “a aula tornar-se-á mais dinâmica e motivadora do que a que segue o clássico esquema de explicar e repetir”.

O aluno precisa ser o autor do seu conhecimento e o professor o incentivador, criando um ambiente facilitador e estimulando o aluno a desenvolver a melhor estratégia para solucionar o problema proposto. Discutir possíveis resultados e indagar o aluno com questões que o levem a pensar é o caminho para obtenção de resultados favoráveis.

Muitos professores já perceberam que não são os únicos educadores. A sociedade inteira participa direta ou indiretamente do processo de aprendizagem dos indivíduos. A educação eficiente exige clareza de ideias, reflexões constantes sobre a prática educativa. Quando o professor sabe o que ele está fazendo e pode justificar sua atividade com uma teoria científica, os pais passam a acreditar em seu conhecimento e em seu juízo profissional. Assim como eles acreditam no treinamento científico dos médicos, eles acreditam nos professores que baseiam suas atividades em pesquisas contemporâneas.

Compreende-se a necessidade de um posicionamento com fundamento numa linha filosófico-pedagógica que tenha uma base consistente e construtiva diante dos alunos e da sociedade que espera e precisa de mudança e transformações visíveis, por parte daqueles que estão dispostos e comprometidos com a educação dos indivíduos.

Em várias circunstâncias do cotidiano, quando surge o novo, os professores entram em conflitos, internos ou externos, quanto às hipóteses e desafios a serem percorridos. O professor, quando faz opção por traçar suas aulas de matemática relacionando o conteúdo com o cotidiano do aluno, ou seja, com a realidade, mostrando a importância de cada conteúdo na vida futura do aluno ele está usando argumentos sociais para a democratização da matemática.

O professor precisa quando faz essa opção tornar-se um pesquisador em ação e construção de sua fundamentação pedagógica, compreendendo que o aluno constrói seu próprio conhecimento, e o professor acompanha e avalia o que está acontecendo com ele.

Segundo Mora (2003, p.49) A Matemática somente será entendida, aprendida e dominada, pela maioria das pessoas, quando sua relação com elas estiver baseada,

em primeiro lugar, no trabalho, ativo, participativo e significativo dos sujeitos atores do processo educativo; em segundo lugar, como parte da estrutura formativa geral básica de todo o ser humano.

A postura do professor nesse processo deve transcender o seu tradicional papel de transmissor do saber, para tornar-se o mediador das relações entre o aluno, o conhecimento e o mundo. Professor e aluno buscam saber o que fazer com os conteúdos para viverem melhor e terem aprendido a ser autônomos, criativos e livres para construir e reinventar suas aspirações e expectativas quanto ao conhecimento quantitativo e qualitativo do seu universo.

O compromisso que o professor pretende ter diante da qualidade do ensino precisa de desafios constantes para vencer as tendências pedagógicas que oprimem aqueles que buscam mudanças e transformações na ação pedagógica.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações feitas ao longo deste artigo tiveram a intenção de destacar a importância da resolução de problemas como estratégia didática para um ensino que desencadeia no aluno um comportamento de pesquisa, estimula a curiosidade e prepara o aluno para lidar com situações novas sendo motivado a pensar, conhecer, ousar e solucionar problemas matemáticos dentro e fora da escola.

Destacando a importância de buscar construir, na escola, um ambiente no qual o aluno possa efetivamente construir sua competência na leitura, interpretação e produção de vários tipos de texto.

A partir de “Histórias Matemáticas”, que possam ser introduzidas junto com a matéria, para que os alunos possam conviver com as curiosidades, histórias, pensadores, personalidades da matemática e etc.

Desenvolver nos alunos a capacidade de resolver problemas e a resolução de problemas como ponto de partida fundamental da atividade Matemática são finalidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que visa construir referências nacionais comuns ao processo educativo para que os alunos possam ter acesso ao conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania.

Destaca-se a importância de se estruturar os cursos de licenciatura em matemática sobre o olhar da resolução, pois os futuros professores de Matemática ao vivenciarem experiências de resolução de problemas, poderão proporcionar aos seus alunos, uma experiência de construção efetiva de conhecimentos.

Porém, para que isto ocorra é necessária uma mudança nas práticas pedagógicas e nos procedimentos metodológicos a partir de mudança profissionais e

peçoais dos professores e para isto, não basta unicamente à aquisição do conhecimento.

Para que ocorram mudanças, é necessário que sejam proporcionadas condições que possibilitem aos participantes incorporar novas propostas e coloca-las em prática, mas tal movimento somente ocorrerá se essa proposição for do interesse do docente. Portanto, o professor deve atuar como investigador em relação aos fatores que interferem no processo de aprendizagem dos alunos. Se há um aluno com dificuldade para elaborar um conceito ou solucionar um problema envolvendo determinado conceito, é tarefa do professor investigar os fatores que podem estar associados a essas dificuldades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC (1998) **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais – 1998**. Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, DF.

BRASIL. **Letramento em leitura, matemática e ciência**. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Ministério da Educação e do Desporto, Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/default.htm>>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; **Resultados do Saeb 2003. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. (SAEB), Brasília-DF.

CARVALHO, M. **Problemas? Mas Que problemas?** Petropolis: Vozes, 1991.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2003.

INAF. Instituto Paulo Montenegro (2004). **Avaliação de habilidades matemáticas**. IV Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, São Paulo- SP. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/download/inaf04.pdf>>. Acesso em 18 de outubro de 2017.

NETO, E.R. **Didática da matemática**. 11. ed. São Paulo: Ática.

ONUCHIC, Lourdes de La Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. **Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Matemática através da Resolução de problemas**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

POZO, J.I. **A Solução de problemas**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**Revista**

# AUTÊNTICOS

**Instituto P2G Educacional**  
**Rua Marquês de Lages, 729 - Ipiranga**  
**CEP 04162-001- São Paulo - SP**

**Nossos Contatos:**

**Fone: 11-2947-3283**

**Whatsapp: 11-95123-9337**

[www.revistaautenticos.com.br](http://www.revistaautenticos.com.br)

E-Mail: [contato@revistaautenticos.com.br](mailto:contato@revistaautenticos.com.br)

Rua Marquês de Lajes, 729 – Ipiranga – São Paulo-SP – CEP 04162-001 – Fone: (11) 2947-3283.