



v. 1 | n. 3 | 2016
ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP



Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores
(GEPFIP)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Aquidauana



Revista Diálogos Interdisciplinarios

GEPFIP

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

© 2016 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Produção Editorial

(Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa)

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Ilustração da capa (Adaptação)

“Mapa Aquidauana - Regionalismos”

Anelise Godoy - 2016 – acrílica sobre tela

© 2016 by Anelise Godoy

Imagens da segunda capa e das seções (Adaptação)

GEPFIP - 2016 - imagem color

Colaboração

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Isabel Cristina Ratund (UFMS/CPAQ, Brasil)

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica

Contato Principal

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: lucia.gomes@ufms.br

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

Praça Nossa Senhora da Conceição, 163, Centro, Aquidauana/MS - CEP: 79200-000

E-mail: revistagepfip@gmail.com Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

Contato para Suporte Técnico

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

E-mail: evandro.aristimunha@gmail.com

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2016-

v. 1, n. 3, p. 1-204, dez. 2016.

Anual

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5
CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.

As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana

Profa. Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva

Dirigente da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP (UFMS/CPAQ)

Marcelo Augusto Santos Turine

Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Camila Ítavo

Vice-reitora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Auri Claudionei Matos Frubel

Diretor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)

Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)

Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP)

Dra. Mariana Aranha Moreira José (UNITAU/SP)

Conselho Executivo

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Isabel Cristina Ratund (UFMS/CPAQ, Brasil)

Conselho Editorial

Dra. Ana Lucia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. Auri Claudionei Matos Frubel (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Eva T. dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Esp. Ironilde Gomes Frazão (SED/MS, Brasil)

Me. Isabel Cristina Ratund (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. João Fábio Sanches Silva (UEMS/Campo Grande, Brasil)

Esp. Mareide Lopes Arruda (PMAQUID/MS, Brasil)

Me. Maria do Carmo Fajreldin Paim (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Maria Neusa G. Gomes de Souza (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Nara Hiroko Takaki (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Roseli Peixoto Grubert (UEMS/Jardim, Brasil)

Dra. Souzana Mizan (USP/São Paulo, Brasil)

Pareceristas Internos

Dra. Nara Hiroko Takaki (UFMS/CPAQ)

Me. Nosimar Ferreira dos Santos Rosa (UFMS/CPAQ)

Dra. Eva T. dos Santos (UFMS/CPAQ)

Me. Adriana da Silva Ramos (UFMS, CPAQ)

Me. Mário Márcio Godoy Ribas (UFMS/CPAQ)

Dra. Ione Vier Dalinghaus (UFMS/CPAQ)

Pareceristas Externos

Dra. Denise Silva (UNESP)

Dra. Neide Pena Caria (UNIVAS/MG)

Me. Eduardo dos Santos Magalhães (PUC/SP)

Dra. Celi Corrêa Neres (UEMS/CG)

Me. Luciana Pasqualucci de Lima (PUC/SP)

Esp. Rosângela Ap. Garcia da Silva (CLÍNICA/CG)

Me. Sandra Novais Sousa (UEMS/CG)

Esp. Ironilde Gomes Frazão (SED/MS, Brasil)

EQUIPE DE PRODUÇÃO EDITORIAL Produção Editorial

(Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa)

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Colaboração

Dra. Ana Lucia Gomes da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Evandro Lopes Aristimunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Me. Isabel Cristina Ratund (UFMS/CPAQ, Brasil)

Thaís Duarte Stauffer (UFMS/CPAQ, Brasil)

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5-6
Maria Sueli PERIOTTO	

Artigos

O PROFESSOR E SEU PAPEL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS.....	8-20
Daniela Cristina Barros de Souza MARCATO	

CRIANÇA E INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ UMA PROFESSORA.....	21-36
Janaína Nogueira Maia CARVALHO	
Janaina Passareli ROCHA	

LUDICIDADE E O CONTEXTO CULTURAL DIVERSIFICADO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO PROCESSO ENSINAR & APRENDER...37-49	
Franchys Marizethe Nascimento SANTANA	
Care Cristina HAMMES	
Neidi Liziane Copetti SILVA	

O PAPEL DO AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO DO AUTISTA.....	50-65
Regina Ribeiro de Paulo OSÓRIO	
Vera Lucia GOMES	
Rita de Fátima SILVA	

O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO MST E A ESCOLA DO ASSENTAMENTO SÃO MANUEL.....	66-79
Antonio Martins da CUNHA	
Rosalina Brites ASSUNÇÃO	

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS CLASSES HOSPITALARES.....	80-94
Adriana da Silva Ramos de OLIVEIRA	
Rodrigo Rieff MARIN	

AÇÕES INTERDISCIPLINARES EM PROJETO INTERCULTURAL: NORTE AMERICANOS E INDÍGENAS TERENA.....	95-108
Maria Neusa G. Gomes de SOUZA	

A INTERFERÊNCIA DA INTERCULTURALIDADE NA PRÁTICA DA CULTURA INDÍGENA TERENA NA ESCOLA GUILHERMINA DA SILVA EM ANASTÁCIO – MS.....	109-122
Elisangela Castedo Maria do NASCIMENTO	
Evelin Tatiane da Silva PEREIRA	

NARRATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E TENSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....123-138

Lourdes Casanova de Almeida
Marta Rodrigues Urbieta
Josué Cabral da Silva

ANÁLISE DO CRESCIMENTO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO EM RELAÇÃO A EXPANSÃO DA DENSIDADE DEMOGRÁFICA NO MUNICÍPIO DE MOGI DAS CRUZES.....139-153

Hamilton de Oliveira TELLES JUNIOR
Carla Mayumi OLIVEIRA
Orientadora Profa. Dr^a Renata Jimenez de ALMEIDA-SCABBIA
Orientador Prof. Dr Ricardo SARTORELLO
Orientadora Profa. Dr^a Rosália Maria Netto PRADOS

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA.....154-168

Aparecida de Sousa SANTOS

UNIVERSIDADE NA ESCOLA: POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES COM RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL MARIA CORRÊA DIAS – ANASTACIO/MS.....169-178

Ariane da Silva CASTRO
Ana Lúcia Gomes da SILVA

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES COM FOCO NA ARTE, NA LÍNGUA E NA CULTURA INDÍGENA TERENA.....179-193

Ana Lúcia Gomes DA SILVA
Franchys Marizethe Nascimento SANTANA
Isabel Cristina RATUND

Relatos de Experiência

O DESENHO E SEUS SIGNIFICADOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....195-204

Sandra Adorvino Nepomuceno



PREFÁCIO

Na construção sem fim do saber acadêmico, experiências significativas marcam nossa trajetória. Participar do Encontro Interdisciplinar e Intercultural da UFMS/CPAQ na Diversidade Pantaneira, ação do GEPPFIP (Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores) enriqueceu minha bagagem, ampliando as possibilidades de novos conhecimentos, dali agregados. À organização do evento, na pessoa da educadora Ana Lúcia Gomes da Silva, apresento minha gratidão pela feliz oportunidade em somar experiências ali deixadas e também captadas, das discussões e oficinas pedagógicas diversificadas que abrilhantaram o evento.

A Dra. Ivani Fazenda, referência da Interdisciplinaridade em nosso país, indicou-me para o honroso momento da abertura. Pude agradecer, em Aquidauana, em nome dela, a lembrança de sua indicação para um encontro que expressa de maneira coerente a eficácia da ação interdisciplinar como instrumento de dinamização, capaz de dar asas a uma construção fortemente idealizada e que caminha com pernas fortes na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Coube-me apresentar a proposta de educação da rede de ensino da LBV (Legião da Boa Vontade), elaborada por seu dirigente, José de Paiva Netto, que sugere que na Educação tenhamos uma visão além do intelecto.

Como falar de questões interdisciplinares e interculturais na diversidade Pantaneira (ou nas múltiplas diversidades que envolvem as localidades/regiões/países) sem considerarmos que é preciso aguçar nosso entendimento para os aspectos implícitos, que fogem à nossa percepção, quando olhamos somente pelas lentes da intelectualidade? Para possibilitar essa visão ampla, pode ser necessária uma postura de intencionalidade por parte dos professores, direcionando esforços que objetivem sensibilizar os estudantes a uma análise mais aprofundada, com maior receptividade diante de diversificadas propostas, estimulando a visão crítica dos discentes, motivando-os a ultrapassarem as fronteiras do que lhes seja oferecido, diante das concepções que subliminarmente estão invadindo as pautas midiáticas na atualidade.

A possibilidade de intersecção entre Ciência e existência é abraçada pela proposta de Educação com Espiritualidade Ecumênica, da LBV, compartilhada com os educadores presentes ao evento, por sua linha educacional, formada pela Pedagogia do Afeto



(direcionada às crianças até 10 anos de idade) e Pedagogia do Cidadão Ecumênico (a partir dos 11 anos). Considera não serem suficientes os saberes intelectuais para o desenvolvimento integral dos educandos, por entender que conteúdos pedagógicos podem ser enriquecidos se forem permeados por valores éticos na sala de aula, uma vez que a soma do aspecto racional com a subjetividade existente em cada indivíduo pode impactar positivamente na visão estudantil sobre os diversificados campos do saber, levando em conta que incentivar o acesso exclusivo ao conhecimento científico pode não ser totalmente produtivo, da mesma forma que uma caminhada pode não alcançar resultados eficazes, se percorrida apenas pela estrada da subjetividade. Daí Paiva Neto propor uma visão além do intelecto, provocando os educadores a motivarem os estudantes a pesquisarem sempre, não contentando-se com as primeiras impressões acerca de quaisquer temáticas.

O encontro do GEPFIP/2015 é significativo e de importância acadêmica, uma vez que pensar caminhos interdisciplinares e interculturais na diversidade que nos cerca requer do professor ações que motivem o estudante, preparando-o para desempenhar o papel de cidadão global, de sujeito planetário. O evento alerta que iniciativas educacionais não devem restringir-se ou reproduzir de forma sistemática conteúdos historicamente organizados nos currículos, sem que sejam direcionados esforços que possibilitem receber, aprender e apreender a herança das gerações anteriores (nas ciências, nas artes, nas línguas, etc.). Cabe aos professores em formação e aos docentes que já atuam no ensino superior ou na educação básica uma maior e efetiva preparação dos estudantes para a valorização de nossa cultura, reconhecendo a riqueza que cada localidade possui, visando sempre as novas possibilidades de expansão do respeito à diversidade.

Assim, saímos de Aquidauana desejosos que os esforços dos professores entusiasmem os alunos e resultem em seu empoderamento, ao construírem espaços nas aulas para reflexão acerca do legado que essa geração vai deixar para o futuro. Parabéns, GEPFIP!

Maria Sueli Periotto



Artigos





O PROFESSOR E SEU PAPEL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

Daniela Cristina Barros de Souza MARCATO¹

RESUMO

O ingresso na educação básica tem avançado no Brasil, mas ainda há crianças e adolescentes fora da escola. Aqueles que se encontram matriculados nem sempre têm acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, ao passo que, quando se fala em como progredir em termos educacionais, especialmente em relação à inclusão, logo se pensa na figura docente. Este artigo objetiva discutir sobre uma alta responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino. O docente pode realmente ser o desencadeador da mudança, contudo, para que esta ocorra, não basta que o professor revise sua prática, é preciso priorizar a educação e valorização desse profissional. Como método, optamos por uma perspectiva teórica de abordagem do tema, fruto de um estudo bibliográfico sobre escola, docência e educação de qualidade para todos. Neste sentido, discutimos a questão docente repensando em quais são suas reais demandas e papéis, especialmente diante da proposta de efetivar a educação inclusiva no Brasil. Como resultados, identificamos que os saberes experienciais dos professores assumem um lugar de importância tanto quanto os acadêmicos, podendo inaugurar importantes mudanças. Por meio do suporte adequado, os saberes compartilhados entre professores de escolas comuns e professores de educação especial podem trazer inúmeros benefícios e resultados efetivos não apenas em termos de acesso à escola, mas de ensino.

Palavras-chave: Educação de qualidade. Papel do Professor. Escola Inclusiva.

ABSTRACT

This research has as objective to analyze the MST's speech on the proposal for basic education for the population of the settlements, seeking to understand the relations between discursive formations of the movement and the Rural School São Manoel. Its analysis of the object MST speech embodied in the text "Movement of Landless Education: monitoring the school" and the discourse of the school community school of the settlement "São Manoel," located in the municipality of Anastacio / MS. It is a discourse analysis of analytical-descriptive approach whose theoretical assumptions are based on the French

¹ Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Campo Grande. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente com Inclusão Escolar, Práticas Educativas, Currículo, Alfabetização, Educação Infantil. E-MAIL: danicbs@yahoo.com.br



Discourse. Thus, we sought theoretical foundations in scholars such as Foucault (2009), Pêcheux (1988), Brandão (2004). The research was conducted in two stages. At first, it was an analytical-descriptive text that embodies the discourse of the MST. Secondly, there was a field research in the school of settlement through questionnaires, interviews with the school community, to confront the ideal of education that permeates the movement education proposal with the education that is actually offered in school and concern for the construction of identity Landless. The survey results show that most teachers do not know MST's Educational proposal, and that the school curriculum is organized according to the State and City's Department of Education Curriculum Framework. Enrolment in basic education has advanced in Brazil, but there are still children and adolescents out of school and those who are enrolled do not always have access to inclusive and quality education, whereas, when it comes to how to progress in education, especially in relation to inclusion, then you consider the teaching figure. This article aims to discuss on a high accountability of teachers in relation to teaching practice and the quality of education. The teacher can really be the trigger of the change, however, for it to occur, it is not enough for the teacher to review his practice, it is necessary to prioritize the education and appreciation of this professional. As a method, we opted for a theoretical perspective to approach the theme, the fruit of a bibliographic study about school, teaching and quality education for all. In this sense, we discuss the educational issue by rethinking what are their real demands and roles, especially in view of the proposal to implement inclusive education in Brazil. As results, we identify that the experiential knowledge of the teachers assume a place of importance as much as the academics, being able to inaugurate important changes. Through appropriate support, the knowledge shared between teachers in ordinary schools and special education teachers can bring countless benefits and effective results not only in terms of access to school but of teaching.

Keywords : Quality education. Role of the Teacher. Inclusive School.

1 INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional internacional tem colocado o Brasil como um país cuja educação ainda está muito aquém do que se considera adequado em termos de qualidade. Seguindo uma linha histórica e considerando que a escola brasileira sempre teve uma avaliação insatisfatória de seus resultados efetivos, emergem muitos debates acerca de melhorias para a educação.

Apesar de superar progressivamente problemas de ingresso dos alunos na educação básica, ainda há muitas crianças e adolescentes fora da escola. Dos que se encontram matriculados, nem todos têm acesso a uma educação de qualidade, ao passo que, quando



se propõe pensar em como progredir em termos educacionais, rapidamente o foco recai na figura docente.

Sacristán (1995) aponta que existe no discurso pedagógico dominante uma “hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino” (SACRISTÁN, 1995, p. 64), cenário que expressa a realidade de um sistema escolar cujo centro é a figura do professor como um executor da educação. Ainda, há a constatação de que

[...] grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas atuações, desenhando ou projetando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação” (Ibidem, p. 64).

Em contrapartida, o autor relembra que a prática tem relação com os professores, mas não depende unicamente deles.

Tanto se tem feito e publicado acerca do ofício de professor, de sua profissionalização, e de tantas competências esperadas dessa função, que se faz necessário refinar o discurso: o professor pode realmente ser o desencadeador da mudança, não porque basta que ele revise sua prática pedagógica para que as coisas mudem, mas porque a mudança tem potencial para ocorrer quando há valorização do docente e da educação.

Isto posto, neste artigo pretendemos discutir sobre a questão docente repensando em quais são suas reais demandas e papéis, à luz das reflexões de Sacristán e outros autores, especialmente diante da proposta de efetivar a existência de uma educação de qualidade e, de fato, inclusiva, no Brasil.

2 O PROFESSOR E SUAS MÚLTIPLAS FUNÇÕES

É comum haver muitos depoimentos sobre professores que fazem a diferença em seus contextos sociais, em suas escolas, em sua região. Geralmente são casos de situações adversas que aumentam a convicção de que um trabalho bem feito pode surtir muitos resultados. Isso estimula a inferir que apenas com uma dose de esforço, as coisas podem melhorar. No entanto, ao avaliar esses casos não podemos deixar de perceber que, apesar de sua relevância, muitos são situações isoladas. Não basta haver casos pontuais de práticas de escolas bem-sucedidas neste ou naquele aspecto. É preciso que algo ocorra



para que de uma forma geral, a educação de todo o país mude. Exemplos de outros países, como China e Finlândia, fornecem princípios para compreender que não se muda a situação sem haver valorização e estrutura para tal. É preciso uma mudança cultural. “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1995, p. 66), como evidenciam os exemplos dos países reconhecidamente bem-sucedidos na educação.

Contudo, deparamo-nos com muitas demandas para a figura docente. O autor pontua que o pensamento e as pesquisas contribuem para a elaboração de imagens exigentes e atrativas de como deveriam ser os professores nas suas múltiplas facetas e funções.

Nesse sentido, a função dos professores acaba por se definir pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, tornando-se função da educação, em especial do docente, fazer aquilo que a sociedade quer e precisa para determinado momento. Sacristán (1995) alerta, ainda, que a evolução da sociedade tende a dar à escola um conjunto cada vez maior de funções e as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, conduzindo a uma “indefinição de funções que influenciam sua visão como profissional” (Ibidem, p. 67).

Práticas docentes mais eficazes estão relacionadas com a profissionalidade. Sacristán entende esta como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Ibidem, p. 65).

No caso dos professores, a definição exata do conceito de profissionalidade não é fácil. Do ponto de vista sociológico, a docência é considerada uma semiprofissão se comparada com algumas profissões liberais clássicas. O conceito de profissionalidade docente está em constante elaboração e deve ser analisado levando em consideração o contexto.

O conhecimento da prática pedagógica, e a possibilidade de a alterar, implica a compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes: a) o contexto propriamente pedagógico; b) o contexto profissional dos docentes; c) o contexto sociocultural, que proporciona valores e conteúdos considerados importantes (SACRISTÁN, 1995, p. 65).



Quando o Brasil é comparado com outros contextos socioculturais, percebe-se ser importante o reconhecimento do professor como um profissional cuja função é valorizada. De acordo com Beatriz Rey, em entrevista concedida à Revista Educação, de agosto de 2011, honrar essa profissão é algo fundamental para um país. A entrevistada ressalta que a atitude favorável à educação provém de aspectos culturais que precisam ser construídos no Brasil, diferentemente de um país como a Finlândia, onde o profissionalismo e responsabilidade da profissão fazem o professor ser visto com respeito.

Os professores possuem, como coletivo social, um certo status, que varia segundo as sociedades e os contextos. É inegável que a imagem social interfere na escolha da profissão, mas apesar das frequentes declarações sobre a importante missão dos professores, estes não usufruem de uma posição social elevada (SACRISTÁN, 1995).

Diante disso, o cenário brasileiro não oferece estímulo aos profissionais da educação. O autor relembra que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. “Os programas de formação de professores [...] têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão dos que nas dimensões pessoais e culturais” (Ibidem, p. 67), pretendendo valorizar a função da profissão docente, mas não o profissional.

3 SABER ACADÊMICO E SABER EXPERIENCIAL

No A análise sobre a profissão docente é indispensável, uma vez que a mudança é desencadeada pelo processo reflexivo, especialmente diante de uma situação em que predomina a incerteza. Dewey (1959, p. 22) postula que:

O pensar reflexivo, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: 1. Um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e 2. Um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.

O autor defende que somente uma sensação de “desconforto” diante de uma situação gera uma investigação, uma vez que “o pensamento tem como ponto de partida o que se denominou apropriadamente uma bifurcação de caminhos, uma situação ambígua, que apresenta um dilema, que propõe alternativas” (DEWEY, 1959, p. 23). Assim, “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo



da reflexão” (Ibidem, p. 24). O processo de reflexão torna-se imprescindível para visualizar como pensar e rever problemas educacionais. Esse é princípio da mudança.

Contudo, concordamos com as ideias de Nóvoa (1999, p. 13), sobre ser preciso sair dos extremos entre o “excesso do discurso científico-educacional e a pobreza das práticas pedagógicas”. O autor, entretanto, não sugere uma oposição entre discursos e práticas. “Quero demonstrar de que forma os ‘discursos’ induzem comportamentos e prescrevem atitudes ‘razoáveis’ e ‘corretas’ (e vice-versa)”.

Práticas consideradas ideais, ou mesmo a reflexão de alguns membros isolados, não respaldam uma mudança educacional. É preciso estar a par das demandas dos docentes e das situações de ensino. Tardif (2002) expõe que geralmente o saber, a estrutura, as condições de trabalho são produzidas por esferas dominantes, compostas por membros acadêmicos ou de governo, mas que o professor faz o papel de executor. Essa dicotomia não permite que as duas esferas se encontrem, como se nunca houvesse saber nas práticas dos professores e não fosse possível descobrir elementos de vivência pedagógica no campo teórico acadêmico.

Sacristán (1998) defende ser pertinente compreender o ensino e ensinar para a compreensão. A compreensão da instituição, de seu currículo, didática, conteúdos, avaliação, da função da escola e do professor bem como de sua formação, encaminhará para uma possível transformação. Não é possível transformar o que não se compreende e vivencia.

Hoyle (1987) expõe que as dificuldades com a profissão docente e seu possível desprestígio se relacionam a fatores como: a origem social do grupo (que provém das classes média e baixa); o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria do salário; a proporção de mulheres (que faz este ser um grupo socialmente discriminado); e a relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino.

Diante desse diagnóstico, a valorização da profissão docente como um meio de melhoria educacional requer formação, remuneração, melhoria das condições de trabalho e carreira. Atualmente, o Brasil se posiciona por uma política de escola inclusiva, cujo princípio é garantir educação com padrões de qualidade e excelência para todos. Ao pensar em condições de trabalho para proporcionar tal qualidade educativa em uma escola inclusiva, surgem problemas reais e que especificamente requerem um suporte estrutural



ao processo, não sendo cabível responsabilizar apenas a atuação do professor ou aludir que a escola para todos se faz somente com o ato da matrícula dos estudantes.

4 DIFICULDADES DA ESCOLA INCLUSIVA

Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento. (PADILHA, 2007, p. 96)

Fontana (et. al., 2007) ressalta que enquanto no âmbito acadêmico a inclusão tem produzido debates acalorados, (que colocam em questão seus fundamentos políticos, epistemológicos e pedagógicos, bem como faz reflexões sobre normalidade e diferença), no cotidiano, alunos e professores que tentam dar materialidade à inclusão, enfrentam o drama de uma convivência perturbadora, em que o que ocorre foge àquilo que eles sabem fazer e explicar. “Os professores têm vivido a materialização da inclusão como drama. O encontro face a face com esse ‘outro enquanto outro’, que lhes escapa, tem afetado profundamente [...] seus saberes e fazeres docentes, mergulhando-os em incertezas” (FONTANA et. al., 2007, p. 150).

Por isso, Padilha (2007, p. 97) ressalta que é violento deixar jovens com deficiências

[...] na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: os professores que saibam do que realmente essas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física dos prédios adequada; possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens.

Não é possível pensar, portanto, em inclusão sem mudanças de estruturas. Inclusão precisa de suporte físico, uma drástica diminuição do número de alunos em sala de aula e da valorização do professor, já citada.



Fontana (et. al, 2007) ressalta que se vê duas imagens sobre a inclusão: primeiramente, uma culpabilização dos professores pela integração escolar perversa que tem resultado do regime de tolerância instaurado nas escolas, mas que não progride em termos de acolher/incluir e aceitar os sujeitos com deficiência; e em segundo lugar, da vitimização dos docentes “por uma política de subjetivação que os responsabiliza, como indivíduos, a estarem dentro da escola inclusiva e a materializarem essa escola, ainda que seja de uma forma incompleta, ineficiente ou deficiente”. (FONTANA, 2007, p. 150).

O professor é responsabilizado pela inclusão não ser feita de forma mais humanizada, mas ao mesmo tempo, torna-se vítima de uma política existente que o obriga a realizar a inclusão de qualquer forma, sob quaisquer circunstâncias, mesmo sem conseguir atender aos estudantes incluídos, especialmente em salas numerosas. A citação supracitada de Padilha (2007) permite refletir que haver uma diminuição do número de alunos por sala em decorrência da inclusão não é a única necessidade apresentada. É pertinente exigí-la, por ser direito de professores e alunos, mas não é suficiente para garantir melhoras efetivas. Isso evidencia que a educação brasileira precisa mudar globalmente, e uma das iniciativas não é apenas reduzir o número de integrantes (retirando um ou dois dos matriculados na turma em decorrência da existência de um estudante com deficiência), mas desde a sua concepção, compor classes com um menor número de estudantes.

Um processo inclusivo e educativo em geral mal conduzido pode interferir diretamente na saúde dos professores. Um estudo quali-quantitativo (GASPARINI, et. al., 2005) com 163 docentes do ensino fundamental de Santa Maria (RS) investigou o estresse e os principais agentes desencadeadores, diante da inclusão escolar. Entre os agentes estressores cotidianos elencados pelos professores estão a falta de preparo dos docentes para o processo de inclusão, além de outras demandas estruturais, como:

[...] A inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo (GASPARINI et. al., 2005, p. 194).



Sob esse prisma, um princípio que pode auxiliar nesse processo inclusivo é a colaboração, por defender que todos são responsáveis pela proposta educacional, sem sobrecarregar o professor.

De acordo com Mendes (2006), o maior desafio é construir uma cultura colaborativa na escola. Na visão da autora, “a ideia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão” (MENDES, 2006, p. 114) e para tal, demanda esforços.

A colaboração necessita ser aprendida na escola porque no ensino colaborativo os professores de ensino geral e ensino especial amadurecem suas funções. Eles precisam:

[...] compartilhar um trabalho educativo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala pertencem à equipe, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes (RABELO; MENDES, 2012, p. 5609).

Há a necessidade, portanto, de pensar não só no professor inclusivo, mas na escola inclusiva.

As escolas que querem ajudar todos os alunos a atingir seus objetivos acadêmicos em um nível mais alto de maturidade têm características especiais. Essas escolas adotam a inclusão, estabelecendo, assim, um compromisso com cada aluno em particular. Enfatiza-se o ajuste do processo acadêmico às várias necessidades dos alunos, de modo que cada um deles possa estudar com seus colegas em uma sala de aula geral. Deve-se enfatizar que as soluções especiais que podem ser necessárias para um único aluno ou para um pequeno grupo de alunos geralmente são úteis para muitos ou até mesmo para a turma toda (PACHECO, 2007, p. 97-98).

Realizar mudanças em prol do coletivo requer rever a estrutura organizativa das escolas. Libâneo (2001, p. 65) ressalta que “não é possível a escola atingir seus objetivos e suas propostas curriculares sem formas de organização e gestão”. Nesse sentido, apresenta argumentos para justificar a necessidade de revisão da escola integralmente sendo preciso compreendê-la no contexto da educação inclusiva. O autor ainda defende que há relação entre o contexto da organização escolar e o que ocorre nas salas de aulas. Logo, a escola inclusiva não se faz sozinha, a mudança precisa do respaldo de um sistema que se proponha organizar a educação municipal, estadual ou federal de forma inclusiva, com os recursos necessários para tal.



No intuito de a inclusão se efetivar, atendendo as necessidades de todos os alunos, é preciso alcançar um trabalho “o mais colaborativo possível”, amparado pela gestão e unindo professores do ensino comum e de educação especial. Zerbato et. al. (2012, p. 3454) aponta que o trabalho conjunto entre esses docentes enfrenta dificuldades porque historicamente fazem parte de “um sistema que separou os professores da mesma maneira que isolou e categorizou os alunos”.

A autora ainda defende que

[...] apesar da importância do serviço do AEE² oferecido ao aluno com deficiência, é necessário pensar uma forma de trabalho em que os dois professores, o da sala comum e o da educação especial, trabalhem em forma de colaboração, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos (ZERBATO et. al., 2012, p. 3454).

Abordar a formação de professores é recorrente quando se fala em inclusão. Um trabalho de fato colaborativo revê as práticas formativas e muda a forma de atuação do professor da sala regular e da educação especial, que passam a trabalhar juntos, em prol da educação de toda a turma.

As pesquisas de Wood (1998 apud ZERBATO et.al., 2012) relatam sobre a tensão existente no trabalho em conjunto entre professores da educação especial e do ensino regular. Em várias ocasiões, estes não se sentiam preparados para tomar decisões sobre a escolarização das crianças incluídas. Eram admirados pelo fato de abrir suas portas para os alunos com deficiências, mas não era esperado que cumprissem seus deveres relacionados com a inclusão desses sujeitos. Concluiu-se que os professores acreditavam haver diferentes papéis a serem assumidos na inclusão de crianças com deficiências severas e certamente, não conseguiam identificar o que fazer diante de uma situação com a qual não estavam acostumados.

² Atendimento Educacional Especializado, que é uma forma de atuação da Educação Especial. Na proposta da Política de Educação Inclusiva, a Educação Especial se caracteriza como uma modalidade que perpassa todos os outros níveis da educação escolar, auxiliando a inclusão dos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Nesta perspectiva, a Educação Especial atua por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O ensino oferecido no AEE é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode se caracterizar como um espaço de reforço escolar ou de complementação das atividades escolares (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010).



Cada novo papel exigido pelos programas de inclusão pode provocar estresse e tensão entre os professores, tanto de educação especial como de ensino comum. Preparar salas de aula e encorajar a aceitação por parte dos dois professores de seus novos papéis requer a consciência das dificuldades inerentes às mudanças de papéis, sensibilidade para as demandas dos professores, clareza das funções e comunicação dos professores. (ZERBATO, 2012, p. 3448).

A partir dessas ideias, rompe-se com qualquer conotação assistencialista que a educação inclusiva possa ter – no sentido do professor da sala comum achar que cumpre seu papel pedagógico apenas por aceitar os estudantes com deficiências, como se esse fato já fosse o suficiente e o classificasse como um bom professor ou “boa pessoa” por aceitar a diferença, mas que a educação daqueles sujeitos, de fato, fosse responsabilidade do professor especial, apenas – e chama a atenção para o seu papel educacional de garantir o ensino e de oferecer condições profissionais para que os professores atuem da melhor forma possível diante dessa realidade, respaldados por uma gestão presente e por um sistema de ensino que dê subsídios estruturais para tal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste artigo cujo intuito foi discutir sobre a questão docente repensando em quais são suas reais demandas e papéis, à luz das reflexões de Sacristán e outros autores, especialmente diante da proposta de efetivar a existência de uma educação de fato, inclusiva, no Brasil, podemos tecer algumas considerações, não conclusivas, mas que nos levem certamente à necessidade de elaborar e pesquisar novas questões.

Diante das melhorias esperadas para a educação, especialmente dando ênfase a uma concepção inclusiva, podemos encerrar essa discussão concordando com as ideias de Sacristán de que os professores têm a chave da mudança, mas não detêm sobre si todas as responsabilidades para o sucesso do processo. No entanto, os saberes dos professores, tão importantes quanto os acadêmicos, podem inaugurar importantes mudanças.

Em síntese, “os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional” (TARDIF, 2002, p. 55). Em relação à inclusão, a proposta não é diferente. A partir do suporte adequado, os saberes compartilhados entre professores de escolas regulares e



professores de educação especial trarão inúmeros benefícios e resultados efetivos não apenas em termos de acesso à escola, mas de ensino.

Todo esse processo pode garantir o respaldo para a promoção de um ensino de qualidade e inclusivo, contribuindo conjuntamente para o aumento do prestígio e da valorização da docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº09/2010 – **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília – DF, 9 de abril de 2010.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC/SEESP**, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Capítulo I. O que é pensar? São Paulo: Editora Nacional, 1959. p.1-25.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação.; FURGERI, Denise Krahenbuhl Paula.; PASSOS, Lorena Valsani Leme. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 149-165.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

HOYLE, E. Teachers social backgrounds. In: The internacional encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford: Pergamon Press. 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405. 2006.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan/jun.1999.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 93-120.



RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante.; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo como proposta alternativa de formação continuada de professores para a inclusão escolar. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 5, São Carlos. Anais... São Carlos: PPGEES/UFSCar/ABPEE, 2012, p. 5602-5616.

REY, Beatriz. **Os segredos da Finlândia:** Os motivos que levam a educação do país a ser uma das mais reconhecidas do mundo. E os problemas que a aproximam de outras nações. Revista Educação. Seção: Educação no Mundo. Helsinque. Agosto/2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. Capítulo 3. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995. p.63-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. PAULINO, Vanessa Cristina. O professor de educação especial na proposta de Co-ensino no município de São Carlos: diagnóstico inicial. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 5, São Carlos. Anais... São Carlos: PPGEES/UFSCar/ABPEE, 2012, p. 3444-3457.



CRIANÇA E INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ UMA PROFESSORA

Janaína Nogueira Maia CARVALHO¹
Janaina Passareli ROCHA²

RESUMO

Pensando na criança pequena, na sua infância e no seu espaço/tempo (a Educação Infantil) e por meio das discussões permeadas no GECIC - Grupo de Estudos do Projeto de Extensão Criança e Infância no Cinema: Diferentes Olhares este artigo emerge como possibilidade de uma discussão/reflexão. Nosso objetivo é analisar o que diz uma professora da Rede Pública de Aquidauana/MS sobre a criança, sua infância e a Educação Infantil e suas implicações para o processo educacional das crianças, diante do Currículo. Dessa forma, apresentamos uma discussão de caráter exploratório, que tratará da compreensão de alguns autores que pesquisam sobre esse segmento e ainda o que escrevem sobre a criança e sua infância. O estudo assume a forma de uma pesquisa bibliográfica que possibilitou uma fundamentação teórico-metodológica para a construção dos saberes apresentados, e a análise documental que nos possibilitou conhecer o modo como o assunto é concebido nos documentos oficiais acerca da Educação Infantil. Este estudo é de abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados foi utilizado à entrevista semiestruturada. Em tal contexto, será apresentada a análise da entrevista, sendo possível perceber que, na concepção da professora, a Educação Infantil é estimular a capacidade da criança e favorecer sua formação e seu desenvolvimento, sendo um direito da criança e um dever do poder público e tem que ser educativo e não de assistencialismo.

Palavras-chave: Educação infantil. Criança. Infância.

RESUMEN

Pensando en los niños pequeños, en su infancia y en su espacio/tiempo (la Educación Infantil) y por medio de las discusiones permeadas en lo GECIC – Grupo de Estudios del Proyecto de Extensión Niño e Infancia en el Cine: Diferentes Miradas este artículo emerge como posibilidad de una discusión/reflexión. Nuestro objetivo es analizar lo que dice una profesora de la Red Pública de Aquidauana/MS sobre el niño, su infancia y la Educación

¹ Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-CPAQ, Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP/UFMS/CPAQ e integrante do GEPDI – (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Docência na Infância - UCDB). E-MAIL: maiajanaina@hotmail.com.

² Graduanda em Pedagogia 8º semestre, Pibidiana (2 anos-Escola Estadual), membro do Projeto de Extensão Criança e Infância no Cinema – Diferentes olhares. E-MAIL: janainapassarelirocha@hotmail.com.



Infantil y sus implicaciones para el proceso educacional de los niños. De esa forma, presentamos una discusión de carácter exploratorio, que tratará de la comprensión de algunos autores que pesquisan sobre ese segmento y aún los que escriben sobre el niño y su infancia. El estudio asume la forma de una investigación bibliográfica que posibilitó una fundamentación teórica-metodológica para la construcción de los saberes presentados, y la análisis documental que nos posibilitó conocer el modo como el asunto es concebido en los documentos oficiales acerca de la Educación Infantil. Este estudio es de abordaje cualitativa y como instrumento de colecta de datos fue utilizado la entrevista semiestructurada. En tal contexto, será presentada la análisis de la entrevista siendo posible percibir que, en la concepción de la profesora, la Educación Infantil es estimular la capacidad del niño y favorecer su formación y su desarrollo, siendo un derecho del niño y un deber del poder público y tiene que ser educativo y no de asistencialismo.

Palabras-Clave: Educación infantil. Niño. Infancia.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta a análise de uma entrevista feita com uma professora que trabalha com a Educação Infantil. O objetivo maior é analisar o que tange à compreensão do que seja a Educação Infantil, bem como a criança e a infância e de que maneira esse conhecimento está inserido no processo educacional das crianças. A pesquisa detalhada vem em um aporte qualitativo, pois, “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33). O referencial teórico é composto de autores que fazem um resgate histórico da criança, da infância e da Educação Infantil no Brasil e, ainda, de algumas leis que asseguram os direitos da criança, refletindo sobre o currículo e suas implicações na Educação Infantil.

Por esse viés, de entendermos um pouco sobre a Educação Infantil, a criança, a sua infância e, na constante, permear o currículo, registramos o pensamento de Moreira e Silva (1995, p. 7-8): “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, por isso é necessário que evidencie o interesse na criança e, principalmente, em sua/s infância/s, o que a oferta da Educação Infantil como direito possibilita.

Nessa perspectiva, acreditamos que o currículo não pode negligenciar os processos de educação que pretendem considerar as características culturais das crianças a quem se



destina. Pela multiplicidade de significados, currículo não pode ser reduzido simplesmente a um conceito único, mas sim, instigar olhares diferentes para o modo como os saberes produzidos pela sociedade está organizado, selecionado, classificado, transmitido, avaliado e distribuído. Em tal contexto, buscamos registrar a história do currículo da Educação Infantil e como esse pode fazer, ou não, parte do currículo escolar.

2 INFÂNCIA, DIREITO DE A CRIANÇA ESTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança sempre existiu, mas o conceito de infância não: a compreensão da infância conforme a conhecemos surgiu há pouco tempo, mais precisamente no século XVII. Para Kuhlmann Junior. (1998), poucas foram e são as pesquisas sobre a infância; por isso, o autor faz uma análise histórica registrando acontecimentos importantes para que possamos entender um pouco mais sobre esse fundamental momento da vida da criança. Para ele, “[...] é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança.” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 15). O autor, nessa perspectiva, empreende a construção das relações entre a história das crianças pequenas e a estrutura social. Assim, “[...] o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações sociais da infância, etc.” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 15).

Ariès (1981) ressalta a infância como a especificidade da criança, elemento que a diferencia do adulto. Nas palavras de Ariès (1981), a ausência de representações da vida da criança na Idade Média teve como motivo tirar a criança de cena deixá-la invisível, mostrando uma instabilidade, mas, ao mesmo tempo, representativa. O autor manifesta a ideia de coexistência entre sentimentos de indiferença e insensibilidade em relação à criança e um sentimento novo em relação à infância.

Maia (2012) apresenta em seus estudos que a criança é hoje um sujeito social e histórico, constituído no seu presente, cidadão, ator e produtor de cultura. Já a infância passa a ser vista não mais como um tempo de desenvolvimento, mas como um tempo em si, tempo de brincar, jogar, sorrir, chorar, sonhar, desenhar, colorir... Ou seja, um tempo que incorpora tudo o que a criança é e faz nesse período de sua vida, um tempo em que ela vive como sujeito de direitos. Na verdade, a infância é um direito inerente à criança e, nessa perspectiva, para Kuhlmann Junior (1998), a infância não é um mundo imaginário na vida da criança, mas sim a interação da criança com o mundo real, pois é a partir daí



que as crianças se desenvolvem, participam de um processo social, cultural e histórico, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, sendo as relações sociais parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. Nesse sentido,

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 31).

Segundo Maia (2012), foi com o estudo de Áries (1981) que se começou a problematizar o conceito de infância e, hoje, a imagem de infância remete à criança, que é ator social, partícipe da construção e da determinação de sua própria vida e da vida daqueles que a cerca. As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas. Para se entender a importância de se ter infância, precisamos pensar nos relacionamentos entre adultos e crianças, no envolvimento do exercício de poder. É necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder.

Ainda analisando os estudos de Maia (2012), o sentimento de infância como uma consciência da criança decorre de um processo histórico, e não uma herança tradicional. Essa concepção descrita por Ariès (1981) marcou grandes mudanças no que se considera infância, que, segundo ele, reserva outra vertente deste sentimento de infância, marcada por uma busca da moralidade na base da educação das crianças, por um interesse psicológico, unindo a razão das ações a certa docilidade.

Nessa constante da história da Infância, Maia (2012), registra que para Ariès (1981) foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destaca-se, entre eles, o processo de escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos. O segundo fator é a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família. Pelo mesmo viés, a intenção deste é esclarecer a diferença entre os conceitos de “criança” e “infância”, aguçar o questionamento de que se toda criança tem infância e, principalmente, fortalecer a ideia de que toda criança precisa de infância.



Diante das palavras de Maia (2012), pensamos então na necessidade de a criança ter infância, momento em que certas ações devem prevalecer sobre outras, uma vez que opções mais saudáveis garantem a existência da infância, como brincar mais do que assistir televisão, jogar bola a jogar vídeo game, tomar banho de mangueira, brincar de bonecas, carrinhos, sorrir muito, enfim, ter infância. Reforçamos esse pensamento registrando o que Larrosa (1998) indaga sobre o poder do adulto para com a criança:

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no campo a alteridade da infância nos leva a uma região que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (LARROSA, 1998, p. 232)

Com esteio nas ideias de Larrosa (1998), podemos observar como o tempo e o espaço em que a criança está inserida a leva a ter ou não uma infância. Em tal perspectiva, apontamos mais uma vez as contribuições de Kuhlmann Junior (1998, p. 15), “[...] o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações sociais da infância, etc.” Assim, nas abordagens do autor, as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais são mais do que representações dos adultos. Nesse caso, o autor propõe a ideia de que é preciso saber como ocorreram ou ocorrem as representações de infância, pensar nas crianças, localizá-las na sociedade e reconhecê-las como produtoras da história:

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.16).

Diante dessa contribuição, as experiências vividas pelas crianças em diferentes momentos são mais do que uma representação dos adultos. O autor pontua também em sua obra que a história seria uma maneira de contar, de narrar, de ligar tempos diversos a um tempo da humanidade, de construir sentidos, de modo a configurar processos históricos, e assim ele fez com a história da infância.



O autor destaca ainda que a criança não escreve sua própria história, mas é o adulto que a escreve, então é uma história sobre a criança. Nessa constante, relembramos que a infância é inerente à criança e, como também afirma Marita Redin (2007, p. 12), “[...] a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos.”

Porém, ainda há muitos casos em que a criança não usufrui deste direito de forma adequada, pois vive em condições precárias. Lajolo (2006) enfatiza que esses saberes historicamente construídos marcam as concepções atuais:

[...] Alguns registros mais antigos, quando comparados a outros contemporâneos ensinam que infantes e infância foram diferentemente concebidos, tratados de maneira diferente em distintos momentos e lugares da história humana (LAJOLO, 2006, p. 230).

Nessa perspectiva é interessante o que nos aponta a autora em relação ao significado da palavra infância. Segundo a mesma, há uma oscilação conceitual e, dessa forma, podemos perceber que infância não significa a mesma coisa, aqui, lá e acolá, ontem, hoje, amanhã, “[...] sendo tantas quantas forem as ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem.” (LAJOLO, 2006, p. 231).

Pensando com Lajolo (2006), vimos circular, então, muitas concepções de infância, desde os primórdios, em que se via a criança como um adulto em miniatura, depois como um ser diferente do adulto, como uma tábula rasa, predeterminada pelo adulto, pela sociedade; enfim, percebemos que tais concepções foram criadas, ou seja, constituídas ao longo do tempo, e que continuam presentes em muitos espaços/tempos.

Marita Redin (2007, p. 15) acredita na criança como narradora da sua própria história, das coisas que ela descobre e das coisas que ela faz. Para a autora, a criança não chega a ser ouvida nos estudos que investigam “o que é ser criança”, ou “como é ser criança” em um mundo tão complexo em que vivemos atualmente.

Em conformidade com as relevantes ideias de Marita Redin (2007), as concepções sobre infância como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto civilizado e da criança como um ser que não precisava ser ouvido fazem parte, historicamente, do nosso imaginário social. Na mentalidade da maioria dos adultos “[...] a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada, precisa, inclusive, passar antes pela escola.” (MARITA REDIN, 2007 p. 15).



3 EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO/TEMPO DA CRIANÇA

No contexto histórico e social percorrendo a legislação voltada à criança descobrimos que nem sempre foi assim, nem sempre na história, a criança teve voz, teve vez, ou seja, foi um "sujeito de direito". Para tanto, buscamos apresentar, por meio da análise das leis, quando e como se iniciou um olhar voltado para a especificidade da Educação Infantil para a faixa etária de crianças de zero a seis anos, denominada pela lei de “criança pequena”³, pois para esse referido período ela necessita ter infância, mesmo sendo nos espaços de aprendizado escolar.

Iniciamos com a lei maior, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabeleceu a responsabilidade do poder público – do Estado – para com a Educação Infantil, em creches e pré-escolas (Art. 208, inciso IV); garantindo o direito dos trabalhadores homens e mulheres, à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas (Art. 7º, inciso XXV) e atribuiu aos municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, a responsabilidade pela manutenção de programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental (Art. 30, inciso VI).

Em seguida garantindo ainda mais à “criança pequena” seus direitos, citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), apontado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF como uma das legislações mais avançadas do mundo no que se refere à garantia dos direitos da criança e do adolescente à vida, educação, saúde, proteção, liberdade, convivência familiar e lazer. No entanto, o que mais marca a exigência em relação à educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN⁴ n.º. 9.394/1996, Artigo 4º, inciso IV - “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1996, p. 9).

Diante disso, na LDBEN, a Educação Infantil compete aos municípios. São eles que devem, segundo o Artigo 11º, inciso I, “[...] organizar e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos

³ Denominamos “crianças pequenas” o segmento etário até 4/6 anos.

⁴ Refere-se à Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aplica ao campo da educação os dispositivos constitucionais, sendo uma referência fundamental da organização do sistema educacional do país.



educacionais da União e dos Estados.” (BRASIL, 1996, p. 14). Ainda segundo a LDBEN, Artigo 11º, inciso V, os municípios devem:

[...] oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados, pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, p. 14).

O Parágrafo Único desse inciso complementa: “Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.” (BRASIL, 1996, p. 14).

Para Maia (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) são primordiais para compor o currículo da criança e sua infância na Educação Infantil, pois constituem-se nos Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que objetivam orientar as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, de acordo com o Parecer nº 22/1998 (BRASIL, 1998) e a Resolução nº 1/1999 (BRASIL, 1999).

Ainda segundo Maia (2012), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998, publicação desenvolvida com o objetivo de servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos respeita os diversos estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. O Referencial pretende contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país.

No aporte da legislação sobre a Educação Infantil no Brasil, não podemos deixar de mencionar também o Parecer CNE/CEB⁵ nº. 022/1998, que conferem às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DNEI, para os programas “[...] que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas conseqüências para a Educação Infantil no âmbito público e privado.” (BRASIL, 1998, p. 1).

⁵ CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica.



Importante documento que prioriza as propostas pedagógicas nas instituições é a Resolução CNE/CEB nº. 01/1999, que regulamenta as DNEI a fim de que sirvam de base para nortear a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, considerando princípios éticos, estéticos e políticos, bem como o Parecer CNE/CEB 04/2000, que objetiva esclarecer dúvidas geradas pela LDBEN/1996 relativas à Educação Infantil. Tal Parecer contempla aspectos normativos, considerando: vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino; proposta pedagógica e regimento escolar; formação de professores/as e outros/as profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil.

Diante de todos os documentos referentes à Educação Infantil de qualidade, que é o espaço/tempo da criança viver a sua infância, registramos a importância dos/as professores/as em conhecerem tais documentos, pois a instituição tem um papel imprescindível para que as crianças sejam ouvidas, tenham vez e voz, sejam vistas como sujeitos de direitos, pois, “[...] inegavelmente, as crianças já nascem situadas numa cultura, que circunscreve o seu lugar social a partir do qual se construirá sua identidade, seus valores, sua forma de ver, de sentir e de refazer o mundo.” (SOUZA, 2000, p. 86).

Neste aporte legal, temos ainda o Plano Nacional da Educação - PNE - Lei nº. Lei nº 13.005/2014, que propôs a mobilização de organizações da sociedade civil. Decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade de Educação Infantil e, nessa constante, tem como meta principal universalizar a educação infantil na pré-escola, até 2016, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a sua oferta em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE 2014/2024.

E, finalizando esse contexto, destacamos a Lei 11.114/2005, que altera a LDB/1996 para incluir a criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 8 anos, pela Resolução CNE/CEB nº 03, de 3 de agosto de 2005, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos. Na organização do Ensino Fundamental de nove anos, a Educação Infantil fica com a seguinte nomenclatura: Creche, com a faixa etária até 3 anos de idade, e Pré-escola, com a faixa etária de 4 e 5 anos de idade. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, para a



faixa etária de 6 a 10 anos de idade, tem duração de 5 anos e os anos finais do Ensino Fundamental, destinado à faixa etária de 11 a 14 anos de idade, a duração de 4 anos.

4 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ UMA PROFESSORA

O Currículo é um documento importante para o processo de desenvolvimento infantil e, nesta abordagem, apresentamos um diálogo sobre o currículo da Educação Infantil segundo autores/pesquisadores da área e uma professora que faz parte do quadro efetivo do município de Aquidauana/MS. Baseamo-nos em Ludke e André (1986, p.33) quando diz que “[...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” Para as autoras, “[...] a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre variados tópicos.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Neste caso, uma Professora⁶ da Educação Infantil há cinco anos, sempre em sala de pré-escola⁷, com formação em Pedagogia (Licenciatura Plena) e Especialização em Educação no Campo. Tem 55 anos e a escola na qual atua fica no centro do município de Aquidauana/MS.

De acordo com os estudos referentes às especificidades do currículo na Educação Infantil, Kramer (2003) coloca em evidência a questão central do currículo na Educação Infantil, ou seja, o binômio cuidar e educar:

[...] do meu ponto de vista, não é possível educar sem cuidar [...] Há atividades que uma criança pequena não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil, contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar! [...] Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social divide entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que Cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais [...] já não será hora de assumir o educar, entendendo que abrange as duas dimensões. (KRAMER, 2003, p. 76)

Pensando junto com a ideia de Kramer, perguntamos para a professora sobre a indissociabilidade do cuidar e educar, nos deixando a clareza de que ela entende a importância desse binômio recorrente à Educação Infantil:

⁶ Professora será o termo adotado por nós para referendarmos a fala na íntegra da entrevista realizada no dia 02/08/2016.

⁷ Pré-escola= Faixa etária 4/5 anos.



Essa pergunta agora é difícil hein, a diferença do cuidar e educar, meio complicado, mas vou tentar explicar, eu entendo assim a ação de cuidar e educar para mim estão interligadas uma completa a outra, educar é propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas, elas contribuem para o desenvolvimento da capacidade infantil. Na Educação Infantil o cuidar é parte integrante da educação então uma coisa esta ligada a outra, o que não pode acontecer é só cuidar deixar lá cuidar pra não machucar e pronto, aí está a diferença do cuidar e educar, mas pra mim elas estão interligadas. (PROFESSORA, 2016)

Temos aqui uma professora que percebe o educar e o cuidar como parte integrante do currículo da criança pequena. No viés de Moreira e Silva (1995), o Currículo é um elemento de produção que se estabelece por meio da relação entre pessoas, contrapondo-se às concepções que o percebem como uma coisa ou como uma ideia, como algo pronto, um “pacote”, pois “[...] o currículo é aquilo que os professores e os estudantes fazem com as coisas e também aquilo que as coisas que são feitas fazem aos seus autores [...] Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 162).

Vale lembrar neste momento o Artigo 3º das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009), pois trata especificamente dos saberes da criança pequena:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

No entanto, quando perguntamos para a professora como ela elabora o seu plano para desenvolver com as crianças, ela afirma: “Na nossa escola, no nosso município a gente já recebe pronto pelos coordenadores, por outra equipe, na verdade a gente não participa do planejamento anual e aí a gente apenas elabora as aulas, do dia a dia” (PROFESSORA, 2016). E nesta mesma perspectiva ela responde sobre o significado do currículo escolar:

O jeito que eu vou ensinar para as crianças, pois às vezes posso saber para mim e não saber passar para eles e acho que currículo escolar seria uma união, por exemplo, quando uma criança minha mudar de cidade, ela vai estudar o mesmo, é um jeito de ficar igual no Brasil inteiro. (PROFESSORA, 2016).

Podemos dizer que a professora perde a sua autonomia para desenvolver atividades que levem a criança ser criança e presenciar um currículo dela e para ela. Pensamos também que, dessa forma, o fato de o planejamento ser elaborado pela Secretaria de



Educação é um elemento que irá comprometer o ensino aprendizagem, que precisa ser voltado ao ser criança, principalmente porque, como afirma a professora, currículo é “o jeito que vou ensinar para as crianças”.

Sob essa ótica, uma vez que o Currículo consiste em um documento com elementos de ações desenvolvidas por sujeitos, movimentando-se em um contexto que tenciona e, ao mesmo tempo, dinamiza o binômio cuidar e educar da criança de zero a cinco anos, pensamos em uma concepção curricular que está longe das abordagens mais tradicionais e positivistas de currículo, nas quais o “como fazer” está presente nos planejamentos e nas ações do dia a dia das instituições, e assume, assim, uma abordagem curricular que abrange o “como” do fazer cotidiano como um dos aspectos do processo educativo e não o único aspecto. E, ao perguntarmos para a professora o que ela considera importante ao planejar, responde com o pensamento nas especificidades que a criança tem:

O que se deve ser observado ao se fazer o planejamento? Bom, eu acho que a realidade social em que vive a criança deve ser considerada, as peculiaridades, as especificidades de cada criança, a rotina, as diferenças, a diversidade, tudo isso deve ser observado durante o feitura do planejamento. (PROFESSORA, 2016).

Percebemos que a professora acredita na capacidade da criança enquanto sujeito que vive em seu mundo social e particular, e que também pensa na importância do meio em que ela vive. Acreditamos que este pensar da entrevistada remete ao conhecimento que ela adquiriu ao longo do seu trabalho na Educação Infantil como etapa importante da vida da criança, pois, em suas palavras, a Educação Infantil adquire um caráter de direito necessário para a continuidade dos estudos, aliás, ela acredita no valor educativo que esta modalidade tem, conforme grifamos em sua fala: “Como se define a Educação Infantil? É um direito né, é um direito da criança e um dever do poder público e tem que ser educativo e não de assistencialismo.” (PROFESSORA, 2016).

Observamos que a professora compreende a Educação Infantil como um direito da criança, como um espaço em que pode usufruir de elementos de produção do conhecimento e de momentos para a expansão de sua cultura e de seu pleno desenvolvimento como presente na lei.

Diante do que preconizam as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as instituições devem promover o estudo sobre as especificidades das crianças pequenas, sendo necessário que na elaboração de suas propostas pedagógicas



sejam levadas em consideração as concepções sobre tal desenvolvimento, de forma a expressar esses conhecimentos no cotidiano das atividades das professoras, como explicitado a seguir:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, reconstrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1)

Corroboramos com a ideia de se entender a questão curricular como uma questão multidimensional e complexa que envolve distintas áreas do conhecimento e que devem se estabelecer como base para as ações realizadas no dia a dia das instituições. Sobre tal assunto, encontramos suporte nas palavras de Zabalza, quando escreve:

A pergunta sobre o que deve ser a Educação Infantil não pode ser objeto de uma única resposta, completa e definitiva. As finalidades que lhe são atribuídas dependerão daquilo que se pensa sobre o mundo, o ser humano, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem e o seu desenvolvimento, mas depende também do momento histórico e do contexto social e cultural no qual se propõe a pergunta. (ZABALZA, 1998, p. 144)

Nessa abordagem, um currículo para a Educação Infantil precisa então atender dimensões biológicas, cognitivas, sociais, culturais e lúdicas da criança em pleno desenvolvimento, como um sujeito de direito, vivenciando a infância em sua plenitude. Dessa forma, o/a professor/a precisa ser um profissional que considere essas dimensões, bem como os dois eixos que devem ser vistos como complementares na Educação Infantil: o cuidar e o educar. Assim, Redin (1998) destaca:

O profissional da educação infantil deverá ter um preparo especial, porque a infância se exige o melhor do que dispomos [...] Deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicológica, antropologia, história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações especiais). Precisa ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos. (REDIN, 1998, p.51)

Pensando então na Educação Infantil, centro deste artigo, como situar o professor da infância neste contexto? Parafraseando Berticelli (1999, p.159) “Currículo é construção, é tempo, espaço e lugar”, insistimos dessa forma em registrar que a Educação



Infantil é o espaço para a criança ter infância, pois é um espaço cheio de possibilidades. E ao perguntarmos para a professora o que é ser criança, ela prontamente responde:

O que é ser criança para mim? Nossa que linda essa pergunta, adorei! Olha ser criança pra mim é ter na cabeça fantasias, nos olhos o brilho da poesia, no corpo o movimento e a música, ser criança pra mim é ter curiosidade, fazer muitas perguntas, brincar de faz de conta, ter sonhos muitos sonhos, ser espontâneo, ser verdadeiro. (PROFESSORA, 2016)

Percebemos que a professora tem a concepção de criança como felicidade a ser construída ao longo do seu desenvolvimento. Não aponta a criança como sujeito de direito e ator social e produtor de sua cultura e de sua história, mas, entende a importância dessa criança ter infância. Quando a indagamos o que é infância e se toda criança tem infância, responde:

O que é ter infância? Infância pra mim é principalmente e primordialmente brincar muito. Se toda criança tem infância? Não sei, acredito que não, tem muita criança que não tem infância, não brinca, ou depende muito do ponto de vista de cada pessoa, acho que é pra mim a infância é brincar e brincar bastante e se as crianças hoje não fazem isso pra mim elas não têm infância. (PROFESSORA, 2016)

Tendo em vista a concepção da professora de que a criança que brinca muito é aquela que tem infância, podemos dizer que ela entende a importância de toda criança ter infância e que o brincar é parte fundamental do desenvolvimento infantil. Observamos isso, ainda, quando relata que algumas crianças não brincam, perdem o momento de fantasiar, imaginar, observar, narrar, questionar, experimentar, desejar, aprender, construir, enfim, perdem o que nos propõe as Diretrizes da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Finalizamos este texto com a observação da professora entrevistada quando questionada por nós se suas crianças brincam: “As minhas crianças na escola brincam muito sim, acredito que sim, e talvez algumas brincam muito mais do que nas suas próprias casas.” (PROFESSORA, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser criança é sorrir mais do que chorar, é brincar, pular, correr, chupar picolé, andar de bicicleta, subir em árvores, tomar banho de chuva... é ter seu direito reconhecido como ator social, histórico, produtor de cultura e ter infância é poder viver esses



momentos plenamente, é poder dizer quando adulto, nossa, minha infância foi maravilhosa! Eu brinquei! E a Educação Infantil é o espaço de possibilidades de a criança viver a sua infância que historicamente nem sempre existiu.

Acreditamos, portanto, que, a mudança no Currículo escolar passa a ser uma alternativa pedagógica voltada para uma Educação Infantil lúdica e dialógica, um Currículo comprometido com a “infância” da “criança pequena”. E ao refletirmos sobre a trajetória desta modalidade no âmbito legal, almejamos que o acesso e a permanência aconteçam na realidade, pois, de nada adiantará projetos, decretos, documentos e pareceres, se a história não mudar, se a instituição não estiver comprometida com a infância, quiçá a infância ser prioridade absoluta e a criança a personagem principal no processo educacional da nossa sociedade.

Diante dos aspectos abordados que envolvem a criança, a infância e a Educação Infantil, bem como seu Currículo, declaramos ser urgente uma mudança na formação de seus profissionais enquanto concepções históricas e pedagógicas e adquiram a compreensão e a percepção de que criança precisa de infância, ou melhor, precisa viver a sua infância, e que a Educação Infantil, é a possibilidade, é um espaço único da criança, sendo este, um espaço então, de se viver a infância com um Currículo voltado especificamente para ela.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio, 2005.



_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº. 022/1998 de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº. 3/2005 de 3 de agosto de 2005. Diretrizes curriculares nacionais para educação fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros & Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz, Tadeu da. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo: cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca! 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

ZABALZA, Miguel Angel. **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



LUDICIDADE E O CONTEXTO CULTURAL DIVERSIFICADO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO PROCESSO ENSINAR & APRENDER

Franchys Marizethe Nascimento SANTANA¹

Care Cristina HAMMES²

Neidi Liziane Copetti SILVA³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo tratar sobre a ludicidade no processo do aprender, reunindo dados que indiquem conceitos e concepções sobre o tema proposto. Pesquisas realizadas constataam a relevância da linguagem lúdica na socialização e educação da criança pois, por meio de brincadeiras, brinquedos, jogos e ouvindo contos de sua realidade social ela estabelece vínculos, ajustando-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças nas atividades. Realizamos pesquisa bibliográfica em publicações contidas na Base de Dados Scientific Electronic Library Online (Scielo), sites de temas educacionais, acervo bibliográfico e da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC). Dos resultados apresentados destacam-se o conceito e a relevância da ludicidade no processo educacional como meio de revitalizar a própria cultura na qual o educando está inserido.

Palavras-Chave: Ludicidade, Diversidade, Educação.

ABSTRACT

This work aims to discuss ludic (playful) activities in the learning process based on gathering data that indicate concepts and conceptions about the theme proposed. Research shows the relevance of ludic language in children's socialization and education, through games, jokes, toys and listening to tales that talk about their social reality. The child then establishes relations, adapting herself to the group and accepts other children in the activities. It is held a bibliographic research with published papers in the Database of Scientific

¹ Franchys Marizethe Nascimento Santana: Professora Doutora efetiva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/*Campus* de Aquidauana, Coordenadora do Curso de Pedagogia, Psicopedagoga, Especialista em Didática, Coordenadora do Laboratório de Artes e Culturas Lúdicas na Diversidade UFMS/CPAQ, Coordenadora de área do PIBID.

² Care Cristiane Hammes: Doutora em Educação (UFMS), Mestre em Educação (UNISINOS), Especialista em Educação (PUC/RS, Graduada em Geografia e Pedagogia, Professora do curso de Pedagogia na UNIGRAN e dos cursos de Pedagogia, Letras e Química da UFGD (substituta). Atua na área de formação de professores, prática docente, Educação Infantil e ensino de Geografia.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Especialista em Psicopedagogia (2012). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Professora da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS e professora colaboradora no curso de Pedagogia da Anhanguera Educacional - Unidade I. Experiência docente nas áreas de: Ludicidade, Jogos e Brincadeiras, Literatura Infanto-juvenil, Educação de Jovens e Adultos, Gestão Educacional e Estágios Supervisionados.



Electronic Library Online (SciELO), educational theme sites, and bibliographic collection of Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC). The results presented point out the concept and relevance of ludic activities in the educational process as a way to bring back the culture in which the student takes part.

Key Words: Ludic, Diversity, Education

1 INTRODUÇÃO

Destacamos que nosso objeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação em Educação, curso de Doutorado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul é a o contributo da ludicidade e dos contos na revitalização da cultura da criança na região do Pantanal.

A pesquisa visa revelar o mundo vida e os conhecimentos culturais por meio dos significados das imagens simbólicas da ludicidade e dos contos com o objetivo de revitalizar a cultura e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem nos aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, físico e social da criança na região do Pantanal. A partir dessa compreensão, podemos afirmar que os jogos, os brinquedos, as brincadeiras e os contos cumprem função educativa, por auxiliarem na construção de umas práxis emancipadora e integradora ao tornar-se um instrumento do ensinar/aprender na cultura formativa da criança, que significa valorizar seus conhecimentos e vivências do contexto no qual está inserida. Nestes termos, torna-se relevante saber o significado do brincar e das histórias da diversidade lúdica que envolve os contextos: pantaneiro, indígena, quilombola, ribeirinha e da zona rural. Assim os conhecimentos e produtos auxiliarão na construção de novas práxis dos professores que atuam em instituições de ensino em que essas crianças estão inseridas.

2 ESCOLA E DIVERSIDADE LÚDICA

No processo de educação assistemática, informal e difusa, acreditamos que a criança aprende a crescer, ter autonomia, criar vínculos pessoais e afetivos, autênticos e duradouros encontra condições de agir por conta própria, conviver afetuosamente e



vivenciar as tradições culturais de sua família e do contexto onde mora, de forma participativa.

Segundo relatos, o dia a dia da criança na região do pantanal tem características peculiares antes de ingressar na escola. Neste sentido, tal estudo poderá contribuir para a compreensão lúdica no cotidiano diversificado apresentado e confirmar a relevância desta estratégia no processo ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto que o professor precisa ter consciência de que ministrar aula não é somente ter conhecimento teórico, mas conhecer a realidade na qual seu educando está inserido para que sua prática pedagógica realmente possa atingir seus objetivos, oportunizando uma aprendizagem significativa, que conseqüentemente resultará num ensino de melhor qualidade

Nas leituras realizadas destacamos que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições de ensino, pois como todo ser humano é um ser que está se construindo no processo formativo da sua história, ao perceber que faz parte de um contexto que a cerca rico dos mais variados aspectos que contribuem na sua formação de vida.

Segundo Oliveira (2006) toda criança constrói seus conhecimentos culturais lúdicos, brincando. Tal fato inicia-se ainda quando bebê. Posteriormente essa experiência é ampliada pela participação em jogos, os quais se utilizam principalmente do próprio corpo.

Merleau-Ponty (1971, p.158) afirma que “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo”, principalmente porque somos construídos a cada instante de nossas vidas, estando apto às infinitas e inexploradas possibilidades. Para isso é necessário realizarmos uma expansão de percepções e valores, o que possibilitará compreender a realidade por meio do corpo, quando representamos o que captamos na realidade ou no restante do universo.

Então podemos afirmar que a ludicidade está presente na vida de toda criança independentemente da época, cultura ou classe social como fator indispensável à saúde física, emocional e intelectual. Esses fatores quando bem desenvolvidos contribuirão para a eficiência e o equilíbrio da pessoa adulta. No brincar é oferecida à oportunidade de desenvolvimento, pois é o momento em que ela experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia,



proporciona também o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção (KISCHIMOTO, 2008).

O desenvolvimento da criança se apresenta de forma acelerada e se caracteriza basicamente pelos progressos que faz a partir das conquistas das fases anteriores. A capacidade de simbolização progride nesta fase, por meio da linguagem, da imaginação e da brincadeira em situações cada vez mais diversas. A criança faz uso de um repertório cada vez mais rico de símbolos, imagens e conceitos que tem significados de acordo com sua realidade.

A criança, marcada pelo mundo que experencia tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, uma base estrutural da multiplicidade de interações vitais estabelecidas no grupo e/ou no coletivo. Possuem ainda uma natureza singular, que se caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo propriamente. (ROJAS, 2007).

Neste sentido torna-se necessário considerarmos que as crianças já trazem de casa um acervo de informações que podem ser utilizados a partir de uma construção significativa. Para isso, basta que o professor valorize os conhecimentos significativos que ela traz consigo para a escola, proporcionando boas vivências e experiências, preparando um espaço criativo que a instigue e a leve à construção de conhecimentos, partindo de sua realidade.

Em qualquer época da vida as brincadeiras devem estar presentes. Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao fragmentar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o jogo da brincadeira, do sonho e da fantasia. Do outro, o mundo sério do trabalho e do estudo. Independente do tipo de vida que se leve, todos os adultos, jovens e crianças precisam da brincadeira, do jogo, do sonho e da fantasia para viver. As escolas precisam reconhecer a ludicidade e sua relevância enquanto fator de desenvolvimento.

Para a autora a ludicidade é fator relevante na vida da criança, independentemente de sua origem, cultura e classe social, pois os jogos, as brincadeiras e os brinquedos constituem parte de suas vidas. Para que elas brinquem é suficiente que não sejam impedidas de exercitar sua imaginação. Pois é um instrumento que permite relacionar seus interesses e suas necessidades com a realidade de seu mundo que poucos conhecem; é o meio que possuem para interagir com o universo dos adultos, universo que



já existia quando elas nasceram e que somente aos poucos podem compreender. (ROJAS, 2007).

Como todo ser humano, em seu pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, físico e motor aprende a formar, desenvolver, cultivar e expressar manifestações simbólicas. Portanto sua aprendizagem não pode se restringir por meio de atividades sem significados e de exercícios repetitivos e automáticos. A criança deve ser vista e compreendida pela família e pela escola, como alguém capaz de pensar, criar, imaginar, sentir, revelando o seu mundo vida.

Acreditamos que quando a aprendizagem se faz presente com significado para o educando, possui grande valor e tem possibilidades de ser assimilada. Ao nos utilizarmos do lúdico como fio condutor no trabalho escolar esse se reveste de sentido e significado. Logo, as brincadeiras, os jogos, os brinquedos e os contos estão centrados na busca do novo, do simbolizar, do imaginar e do criar.

Rojas (2006) destaca em importante abordagem,

[...] que na questão da prática educativa cuja ênfase recai na linguagem, cognição e cultura, buscamos a fenomenologia como suporte teórico para sugerir a construção de novas posturas, atitudes e ações educativas. Destarte refletiremos sobre os fenômenos presentes em toda ação humana e concomitantemente no próprio Ser humano. Pretendemos envolver as práticas de novos significados tendo como base o olhar, o pensar, o fazer, o estar e o Ser fenomenológico. (p.1)

A Fenomenologia vista sob esse olhar pode proporcionar um novo pensar e contribuir com novas práticas pedagógicas que possam aprimorar o processo ensino-aprendizagem.

Freller (1999) em seus estudos argumenta:

[...] partindo destas considerações refletiremos sobre como o professor pode facilitar a interação criativa, e não submissa, do indivíduo com o mundo. Para isso precisa contribuir para ativar, ampliar e explorar o espaço potencial da criança, e até ajudar a constituir-lo, se for preciso. Também deve apresentar ao seu aluno o conhecimento historicamente acumulado, considerado relevante pela escola, no momento e da forma adequada. O professor precisa se preocupar em receber seu aluno, especialmente no início do processo de escolarização e em outras etapas críticas, de forma sensível, preocupado em conhecê-lo melhor e facilitar a transição para a cultura escolar. Falamos de transição, passagem e não de adaptação, submissão e ajuste. Mais do que procurar transmitir conteúdos, impor regras, ajustar a criança à lei da escola, é preciso saber quem é



cada aluno. De onde vem? Qual seu ritmo, seu estilo, suas crenças, seus valores, seus hábitos, suas necessidades e concepções? O que já sabe? Como construiu esse saber? Como o utiliza? Onde e como utilizará a cultura escolar? Enfim, olhar para o aluno como um ser humano e não como coisa. Pensar em comunicação entre pessoas e não em transmissão de conhecimento para a recepção passiva do aluno. Procurar investir no espaço potencial entre indivíduo e mundo externo, no processo, na passagem e não valorizar exclusivamente os conteúdos objetivos já construídos. E, principalmente, ouvir seu aluno. (FRELLER, 1999, p. 5)

Nessa perspectiva o brincar é considerado uma forma de comunicação, pois quando as crianças interagem com as atividades lúdicas e com os outros sujeitos estão tendo a oportunidade de ampliar seus conceitos e conhecimentos. O brincar está intrinsecamente no contexto cultural das crianças, pois muitas brincadeiras apresentam características do lugar onde estão situadas.

Brougère (1997) ressalta que durante a brincadeira a criança tem a capacidade de se apoderar do universo no qual está inserida harmonizando-o com sua própria dinâmica. Durante este tempo manipula o brinquedo livremente, relacionando-se com criatividade, utilizando sua imaginação com enorme significância que lhe é peculiar de acordo com a realidade da qual vivêcia.

Polleto (2005) ressalta que um dos aspectos relevantes da ludicidade é o brinquedo:

O brinquedo deve ser considerado em sua especificidade. A criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e, ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações. Quanto mais ativa for a apropriação, mais forte ela se torna. O valor lúdico reforça a eficácia simbólica do brinquedo. Isso é que faz a especificidade do brinquedo em relação a outros suportes culturais: a relação ativa introduzida pela criança. A representação é transformada diversas vezes e posteriormente é personalizada. Através do brinquedo a criança constrói suas relações com o objeto, relações que constituem esquemas que ela reproduzirá com outros objetos de sua vida futura. Sendo esse objeto permeado pelo adulto, toda relação com o brinquedo pressupõe uma relação com ele e com as imagens dos discursos (produzidos pelos adultos e pelas crianças). (p. 2).

Os brinquedos são considerados relevantes aliados no processo de aprendizagem da criança. Por meio das brincadeiras a criança desenvolve elementos fundamentais na formação da personalidade, visto que aprende, experimenta situações, organiza suas emoções, processa informações, constrói autonomia de ação, entre outros.



Baseado em seu nível de desenvolvimento a criança apresenta habilidades motoras íntegras e com isso tem iniciativa de ir até o brinquedo e explorá-lo de diversas maneiras. A questão do brincar é tão séria, que um dos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança diz que: “Toda criança tem direito à alimentação, habitação, recreação e assistência médica! ”. É essencial que pais e profissionais que fazem parte da formação da criança, tenham consciência do quanto é importante repensar na forma de apresentar, oferecer ou proporcionar certo brinquedo ou uma brincadeira à criança, avaliando o que poderá lhe proporcionar para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e motor.

Para Kichimoto (2008) “o brinquedo, objeto manipulável é o suporte da brincadeira” (p. 23). Manipulando-o explica o real para a realidade infantil, pois brincando ela desenvolve sua inteligência, sensibilidade e oportuniza que suas potencialidade e afetividade se harmonizam. Ao se relacionar-se com o brinquedo num determinado contexto histórico-social, estando só ou acompanhada, ela integra-se com o ambiente em que está emergindo comportamentos espontâneos e improvisados.

Carvalho e Pedrosa (2002) apresentam em seu texto o conceito de cultura em relação à microcultura do grupo de brinquedo. Considerando a criança como agente de criação e transmissão de cultura e o grupo de brinquedo como espaço de informação onde esses processos ocorrem. “Mesmo em crianças bem pequenas pode-se observar a construção coletiva de conteúdos culturais tais como enredos de brincadeiras, com potencial de persistência no grupo” (p.1). Tal concepção está relacionada ao reconhecimento do ser humano como o único ser sócio-cultural.

Os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (1998) afirmam que a criança como todo ser humano é constituído como sujeito social e histórico, pertencendo a uma organização familiar que está inserida conseqüentemente em uma sociedade, tornando-se assim, marcada pelo meio social em que se desenvolve, nas interações que estabelecem desde cedo com a comunidade composta pelos pais, avós, primos, irmãos, tios, amigos dentre outros. Observamos que as mesmas realizam grandes esforços para compreender e apreender os ensinamentos do dia a dia no contexto na qual estão inseridas.

Asseveramos que essa experiência não é simplesmente transferida para a criança, considerando que ela tem a capacidade de interar-se com as significações do universo lúdico que a cerca, reconstruindo uma interpretação dos significados de cada brincadeira,



brinquedo, jogo ou contos que ouve. Logo, a cultura lúdica é resultado de uma experiência vivenciada pelo sujeito social no contexto em que está atuando.

Os fatores que caracterizam uma sociedade e a diferencia das outras, partem do princípio do que se tem a considerar sobre as diferenças culturais e sua influência na formação dos indivíduos que nela convivem. A diversidade de modelos culturais nos remete para a importância do entendimento destas diferenças e da influência de alguns elementos na dinâmica social. “Os rituais, festas, costumes, traduzidos nas mais diferentes formas de comemorar, entristecer, lidar com o cotidiano, nos mostram que as sociedades são extremamente diferentes, embora com alguns elementos bastante parecidos. ” (SILVA, et. al., 2005, p.2)

Melo (2005) discute as funções das atividades lúdicas com depoimentos de professores,

Assim, as atividades lúdicas [...] possibilitam à criança o contato, a compreensão e a “manipulação” da realidade, graças aos elementos sociais presentes nessas atividades. Dessa forma, a criança não se sente tão limitada e pequena diante de um mundo complexo, e aprende a linguagem dos símbolos muito presente e necessária na sociedade. Outro mérito das atividades lúdicas é que essa formação simbólica ocorre de forma prazerosa ao misturar realidade e fantasia, razão e emoção.

Diante dessa relação entre atividades lúdicas e cultura, e da sua relevância para a formação cultural, social e psicológica da criança, é que consideramos necessário estarmos empenhados em possibilitar condições sociais concretas para que as crianças possam vivenciar tais atividades e assim possam se fazer sujeitos de sua história. (p. 81-82).

A partir dos depoimentos constatamos que a incorporação do elemento lúdico na escola requer que se reflita em várias convicções sobre a sua função. O papel exercido por professores/as e alunos, o que de alguma forma, justifica a resistência desses/as profissionais a um trabalho pautado na ludicidade. Diante dessa resistência, secundariza-se a o papel da ludicidade e das atividades lúdicas e, quando esses aspectos se encontram presentes, trazem o caráter de reforço ou avaliação de conteúdos.

Observamos uma falta de coesão quanto aos aspectos que acreditavam necessários a serem abordados numa proposta pedagógica, o que evidencia a necessidade de um aprofundamento e análise na investigação de como esses professores realizam suas propostas pedagógicas, quais critérios, quais enfoques, quem participa e os questionamentos com relação à idealização e a prática efetiva. Isso sugere a necessidade



de um repensar sobre os conteúdos e ações no que tange ao espaço reservado ao elemento lúdico e ao "fluir artístico" de forma consciente.

No artigo de Pedrosa (2005) é apresentado o processo de aprendizagem e a subjetividade no aspecto lúdico. Na concepção da autora, a subjetividade é um processo do indivíduo como sujeito psicológico concreto, que pensa e age por suas convicções. Portanto, concebe a aprendizagem na interação com o professor, o qual é responsável pela organização dessa relação para desenvolver, simultaneamente com o intelectual, aptidões sociais. Assim o educando torna-se um ser ativo, capaz de assimilar a realidade externa de acordo com suas estruturas mentais. Entendendo, como reporta Piaget que este processo de assimilação do mundo é transformá-lo, representando-o de forma subjetiva. A aprendizagem deve, portanto, despertar o interesse, estimulando a curiosidade e a criatividade.

Os aspectos discutidos acima tem como meta criar um espaço para trabalhar atividades lúdicas, para que alunos e professores se relacionem de maneira diferente em sala de aula, criando um espaço que promova o exercício da autonomia, dentre outros aspectos relevantes. Sendo assim a utilização do lúdico não seria simplesmente um instrumento didático para auxiliar a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Mas, principalmente, ampliar a percepção dos educadores em relação à brincadeira, mostrando a importância desta nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, podendo ser utilizada como fonte de diálogo, possibilitando um maior conhecimento sobre seus alunos.

Nesse sentido, ao analisar os objetivos da escola, um dos mais relevantes é possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral do educando. Portanto a ludicidade possibilita inúmeros benefícios que poderão auxiliar neste objetivo, considerando que atividades com jogos, brincadeiras e divertimentos façam parte da proposta pedagógica da escola.

Destacamos que existem ainda dicotomias entre brincar e estudar que estão arraigadas na nossa cultura. É comum que os professores separem tempos específicos para o estudo e para as brincadeiras. Consequentemente diminuiu o espaço para o lúdico, uma vez que o processo de aprender tem mais destaque representativo para o processo educacional. Percebemos que atividades prazerosas estão mais concentradas na educação infantil, enquanto que no ensino fundamental os jogos e brincadeiras se apresentam como



atividades intencionais e pontuais, previstas e orientadas pelo professor com objetivos específicos.

Os indivíduos constroem seus significados a partir dos sistemas simbólicos da própria cultura que vivenciam, criando e interpretando o mundo e a realidade. Na medida em que essas experiências são vivenciadas o conhecimento de cada um é desenvolvido e reformulado dando novos efeitos de sentido aos objetos e a própria vida modificando, inclusive, seu comportamento na relação de conceitos cada vez mais complexos da realidade.

Soares (2002) em seu trabalho pautou-se no estudo de obras específicas sobre o lúdico, brincadeiras populares infantis, criança e escola. Para tanto acredita que os gestos do brincar, ações e reações das brincadeiras, textos que fundamentam o diálogo argumentativo contido no referencial teórico, símbolos sociais existentes na subjetividade do brincar, e nos discursos precisam ser compreendidos ou desvendados em seus sentidos. Reflete-se o conhecimento popular e a cultura no contexto das brincadeiras infantis. Assim, a ludicidade possui uma função extremamente significativa no processo ensino e aprendizagem.

Percebemos durante nossa trajetória profissional nitidamente a dificuldade do professor em promover atividades lúdicas que valorizem os conhecimentos e vivências de seus educandos, quando brincam simplesmente promovem brincadeiras que “acham” serem do interesse deles. Não existe uma pesquisa prévia do contexto que estão inseridos. As brincadeiras, as músicas e os contos na maioria das vezes estão totalmente desconectados da realidade o que gera desinteresse nas práticas propostas.

Ressalta-se que na escola a cultura infantil contemporânea e a cultura adulta estão basicamente em confronto constantemente. Enquanto a primeira busca uma satisfação a segunda assume uma lógica que consiste em desviar a criança da infância para adentrar o mundo adulto.

A ludicidade é um instrumento que permite a inserção da criança na cultura. Por meio do qual podemos permear suas vivências internas com a realidade externa. O conceito de infância varia de culturas e classes, fato esse que ocasiona expectativas quanto ao desenvolvimento infantil, pois existe unanimidade quanto ao reconhecimento da importância do meio para esse desenvolvimento.



Torna-se relevante, destacarmos que a escola é fundamental para a prática lúdica. Pois é considerado um espaço privilegiado onde passamos grande parte de nossas vidas e por este motivo deve-se refletir exatamente na utilização correta destes locais para que possa oferecer a criança esse tempo de vida com todos os seus direitos e deveres assegurados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a ludicidade, como atividade de descontração na instituição escolar precisa ser considerada como constituinte do sujeito, o qual, por meio das vivências que experimentam constroem suas relações interpessoais. Assim seu desenvolvimento será processual e permanente. A escola ao priorizar tais ações possibilita momentos oportunos para o desenvolvimento da subjetividade de cada educando, considerando a valorizando a diversidade cultural de cada localidade. Percebemos que no caso do nosso estudo com a criança indígena, pantaneira, quilombola, ribeirinha e da zona rural que fazem parte da região do Pantanal no município de Aquidauana/MS.

Assim a subjetividade torna-se um relevante aspecto a ser considerado pela escola, pois o sujeito é visto como sujeito concreto, com personalidade própria, ativo, consciente, interativo que produz emoções nas atividades que realiza. A aprendizagem, nessa perspectiva, deixa de ser concebida como um processo isolado, acontecendo apenas no aluno em sala de aula e, passa a ser vista nas diferentes relações e contextos vivenciados pelo sujeito, dentro e fora da sala de aula.

Por estudos feitos percebemos que as brincadeiras desempenham uma função relevante no desenvolvimento dos educandos. Destacamos que por meio delas é possível expressar a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo à sua maneira, expressando, de modo simbólico, suas fantasias, desejos, medos e sentimentos.

Nessa perspectiva o brincar ganha relevante destaque, considerando suas contribuições para o desenvolvimento infantil. A ludicidade torna-se significativa e educativa a partir da atuação do professor. Distinta em cada contexto, respeitando suas peculiaridades e necessidades. A intervenção do professor é necessária para que na instituição escolar, as crianças possam em situação de interação, estando sozinha ou em



grupo, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos. Rever códigos sociais e das diferentes linguagens e expressões da comunicação e dos sentimentos. Experimentar e refletir sobre a elaboração de perguntas e respostas; sobre a construção de objetos e brinquedos. Por isso o professor deve conhecer e considerar as singularidades de seus alunos, de acordo com a idade e cultura, levando em consideração a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, dentre outros fatores relevantes. Nesse contexto o professor assume o papel de intermediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens.

Tais fatores contribuirão para prática escolar quando forem selecionados os conteúdos a serem ministrados. Mudanças na organização do ambiente da sala de aula, na disponibilidade de recursos didático-pedagógicos variados, possibilitando uma articulação em que seja possível um ambiente escolar favorável à aprendizagem em ações que venham favorecer o processo múltiplo, complexo e relacional de conhecer e assimilar novos conhecimentos, favorecendo sua utilização na compreensão real dos fenômenos e no entendimento de uma prática interdisciplinar com atitudes de ousadia e resiliência, vencendo as dificuldades e encontrando novos caminhos que favoreçam um processo ensinar/aprender significativo.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BROUGÈRE, Guiles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997, v. 3 (Coleção Questões da Nossa Época)

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Cultura no grupo de brinquedo. **Revista Estudos de Psicologia (Natal)**, vol.7, n.1, Natal, jan. 2002. INSS 1413-294X. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 01 de nov. de 2011.

FRELLER, Cíntia Copit. **Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo ensino-aprendizagem**. Psicologia. USP [online], 1999, v.10, nº 2 <Disponível em scielo.s/d.cu/scieloOrg/php/similar.php?text>. Acesso em 01 de jul. de 2010.

KICHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MERLEAU-PONTY. Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Reginaldo Di Piero. Livraria Freitas, 1971.



MELO, Ilma Maria Fernandes Soares de. **Se der a gente brinca: crença das professoras sobre a ludicidade e atividades lúdicas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação/ Programa de Pós Graduação em Educação. Bahia, Salvador, 2005.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Rituais e brincadeiras.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia**, v.17. n.2. Niterói, RJ, jul/dez, 2005. <Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 27 de out. 2011.

POLLETO, Raquel Conte. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Revista de Psicologia**, v.10, n.1, 2005. <Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 25 de out. 2011.

ROJAS, Jucimara. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança.** Campo Grande: UFMS, 2007. Disponível em <<http://www.fllipe.ufms.br/>>. Acesso em 30 de out. 2011.

_____. **Efeitos de sentido em fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura.** Anais III Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2006.

SOARES, João Joaquim. **Revisitando o lúdico no saber popular: as brincadeiras infantis populares na escola pública.** Dissertação (Mestrado e Educação) – Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa/Programa de Pós Graduação em Educação. Paraíba/João Pessoa, 2002.



O PAPEL DO AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO DO AUTISTA

Regina Ribeiro de Paulo OSÓRIO¹

Vera Lucia GOMES²

Rita de Fátima SILVA³

RESUMO

A Educação Inclusiva surgiu com o intuito de incluir indivíduos com necessidades especiais em escolas de ensino regular, proporcionando acessibilidade e igualdade de direitos. Tem como princípio básico que todos aprendem a conviver uns com os outros respeitando as diferenças. Para o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo -TEA, a inclusão surgiu como uma possibilidade de interação social, respeito e aprendizagem, itens importantes para seu desenvolvimento. No entanto, as barreiras estão no desconhecimento das pessoas sobre o autismo, resultando em dificuldades nas ações e consequentemente em seu aprendizado. Se torna imprescindível um correto diagnóstico e o acompanhamento profissional que atenda suas necessidades, onde o auxiliar pedagógico especializado - APE fará toda a diferença em seu desenvolvimento escolar. Desta forma, por meio de pesquisa bibliográfica, o presente trabalho analisou a importância do auxiliar pedagógico especializado na inclusão do autista. Foram investigadas questões norteadoras sobre o autismo e o auxiliar pedagógico especializado, buscando entender sua importância e sua função no desenvolvimento desse aluno, analisando os desafios e as possibilidades dentro da Educação Inclusiva para sua interação e aprendizagem mais significativa. Percebe-se que o atendimento educacional especializado a esse público vem se tornando cada vez mais adequado, cumprindo a legislação vigente, com uma nova postura, reflexões e propostas diferenciadas, no intuito de uma efetiva inclusão. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer, pois muitas escolas não possuem um ambiente realmente inclusivo, em termos de estrutura física, pedagógica, formação dos professores nem a disponibilização do atendimento do auxiliar pedagógico especializado.

Palavras-Chave: Autismo. Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista.

¹ Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial: Atendimento educacional especializado, professora da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS. E-MAIL: reginadepaulo@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Mestre em Educação, professora da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Aquidauana – MS. E-MAIL: vera.lucia@ufms.br

³ Graduada em Pedagogia e Educação Física, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Doutora em Educação Física, professora da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Ponta Porã – MS. E-MAIL: rita_fatima@hotmail.com



ABSTRACT

Inclusive education emerged in order to include individuals with special needs in mainstream schools, providing accessibility and equal rights. How it has principle that all learn to get along with each other as respecting differences. For the student with Autism Spectrum Disorders – ASD, inclusion has emerged as a possibility of social interaction, respect and learning, important to your development items. However, the barriers are in the lack of awareness of people about autism, resulting in difficulties in the actions and consequently in your learning. It makes it essential for a correct diagnosis and the professional care that meets their needs, where the auxiliary specialist teaching - AST will make all the difference in your school development in this way, by means of bibliographical research, the present work analyses the importance of the auxiliary specialist teaching in the inclusion of autistic. Were investigated the following questions about autism and the assist specialist teaching, seeking to understand their importance and their role in the development of this student, analyzing the challenges and possibilities within the Inclusive Education for their interaction and learning more meaningful. One notices that the specialised educational services that the public is becoming more and more appropriate, complying with the current legislation, with a new posture, reflections and proposals differentiated, in view of effective inclusion. However, there is still a long way to go, since many schools do not have an environment truly inclusive, in terms of physical structure, the pedagogical training of teachers or the provision of the service assist specialist teaching.

Keywords: Autism. Inclusive education. Disorder Autistic Spectrum.

1 INTRODUÇÃO

A temática e a prática da inclusão configuram-se uma realidade mundial, que representa a luta de pessoas com alguma necessidade especial, pela efetivação de seus direitos dentro da sociedade, inclusive no ambiente escolar.

A idealização de uma educação inclusiva baseia-se em reconhecer e valorizar a diversidade como qualidade própria de qualquer pessoa. O modelo de inclusão educacional conquistado atualmente, percorreu um longo caminho, com objetivo de combater a discriminação dentro das escolas e realizar uma inclusão efetiva, por meio de ações capazes de garantir o ingresso, permanência e o aprendizado dos alunos com necessidades especiais educacionais - NEE.

A inclusão educacional no Brasil vem sendo construída ao longo dos anos, sendo marcada em termos legais pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB N° 9.394/96, onde menciona a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e estabelece a necessidade da disponibilização de recursos e serviços específicos, de acordo com as características dos alunos, e que esse AEE seja oferecido de forma complementar ou



suplementar a sua escolaridade. O AEE também aparece na Resolução CNE/CEB N.04/2009 que define o público – alvo da educação especial como aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação.

Essa pesquisa, aborda o aluno com autismo incluído no TGD. O transtorno causa dificuldades na comunicação, problemas de comportamento e na interação social devendo ter atenção especial na aprendizagem, exigindo professores com formação adequada, atendimento educacional diferenciado com mediação constante e plano de ensino específico.

Dentro desse contexto nos deparamos com a necessidade de novos atores como o auxiliar pedagógico a quem cabe a função integradora das atividades educacionais, que pode modificar renovar e inovar, ajudando a escola a desempenhar seu papel social e pedagógico.

Partindo dessas considerações, o estudo surgiu pela necessidade de evidenciar o papel do auxiliar pedagógico dentro do contexto educacional como parte integrante do sistema, analisando sua relevância dentro de sua atuação, que surgiu a partir da seguinte problemática: pode o auxiliar pedagógico ser instrumento transformador e favorecedor do desenvolvimento educacional do autista?

Para responder a esse questionamento, optamos pela abordagem qualitativa e a natureza da fonte adotada foi a pesquisa bibliográfica. O objetivo que se pretende alcançar é entender o papel do auxiliar pedagógico no que tange a educação inclusiva e sua relação com o professor regente, assim como, compreender quais as ações educacionais adotadas para a inclusão do autista no ensino regular.

2 O AUSTISMO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva em seu surgimento teve como objetivo assegurar no direito de todos a educação. Essa conquista refletiu em ações que oportunizaram o acesso, desenvolvimento e participação dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Porém, muito ainda precisa ser repensado e reajustado para que se concretize as lutas daqueles que estão envolvidos nesse processo.

Diante disso, deve ser levado em consideração que todos precisam ter as mesmas oportunidades de aprendizado em ambiente comum a todos e inclusivo que, para



Stainback (1999, p. 5), uma escola inclusiva é aquela que “educa todos os alunos em salas de aulas regulares, o que significa que todo aluno deve receber educação e frequentar aulas regulares” que sejam adaptadas e ajustadas a suas necessidades e especificidades.

Uma escola inclusiva deve ter como característica o respeito a diversidade, explorando as potencialidades e suprindo as necessidades do aluno, favorecendo a permanência, a participação e o aprendizado por meio de um processo de ensino e aprendizagem rico em recursos e metodologias diferenciadas, onde o aluno é foco do trabalho do professor, construindo competências necessárias para seu pleno desenvolvimento, por meio de uma ação conjunta e colaborativa dos gestores, professores, familiares e da comunidade em que este está inserido.

Quando a escola está no processo inclusivo o professor desenvolve uma prática também inclusiva, mesmo com a complexidade da educação, o aluno se beneficiará não somente dentro da escola, pois este conhecimento será levado por toda a sua vida, e para isso, precisa haver mudanças na forma como a educação inclusiva é concebida nos dias atuais.

Sabe-se que mesmo com o direito de todos a educação e com as diversas políticas públicas implantadas, muitas barreiras ainda existem para serem ultrapassadas, quando se trata do autista essas barreiras são maiores, pois segundo Bridi (2006, p. 06) “incluir o aluno autista no ensino regular suscita uma série de adaptações e recursos para viabilizar o processo, devendo ser realizado de forma criteriosa e bem orientada, variando de acordo com as possibilidades do sujeito”.

Todavia, esse público quando é incluído na escola regular causa turbulência e preocupação devido ao despreparo dos envolvidos, falta de uma proposta pedagógica que leve em consideração suas características e potencialidades e professor com formação adequada, flexível, acolhedor e paciente.

De acordo com Baptista (2002, p. 30) “o processo educativo, a flexibilidade de metodologias e a participação de todos na elaboração de regras, favorece a pesquisa e a recriação da prática pedagógica, dando a importância à ação e à centralidade do sujeito”. O autor ainda avalia os objetivos de se trabalhar com o aluno autista que,

devem ser definidos tomando o aluno como parâmetro de si mesmo. O conhecimento prévio acerca da intensidade do comprometimento é importante no sentido de dar prioridade a metas específicas. Quanto à operacionalização, é necessário compatibilizar, por meio de um quadro flexível de ação, as necessidades do aluno e as propostas do currículo. Para viabilizar essa



articulação, busca-se ampliar o tempo do aluno em sala de aula, podendo ser atendido individualmente ou com colegas, em pequenos grupos (BAPTISTA, 2002, p. 28)

No entanto, essas ações só serão significativas a partir do momento em que o professor conhecer melhor suas NEE e as características do aluno com TEA, onde poderá definir critérios para uma melhor operacionalização de sua inclusão.

Vale ressaltar, que para uma escola ser realmente inclusiva é indispensável uma qualificação adequada dos profissionais da educação, por meio de cursos de capacitação e especialização, palestras, busca de informações, bem como a disponibilização de recursos e serviços, como o apoio do auxiliar pedagógico especializado.

2.1 Definição e aspectos legais do Transtorno do Espectro do Autismo

O primeiro diagnóstico de autismo foi realizado em 1943, pelo pesquisador e psiquiatra infantil Leo Kanner, que o considerou como uma psicose infantil, ressaltando que o sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida, e que “havia nessas crianças uma condição neurológica única que era aparentemente decorrente da incapacidade de estabelecer vínculos afetivos próximos com outras pessoas e para tolerar modificações menores do ambiente e das rotinas diárias” (BAPTISTA, 2002, p. 28). Observou também, outras características secundárias, incluindo dificuldades comportamentais, na linguagem, na rotina, na fala, sensibilidade e movimentos repetitivos. Essas características também foram verificadas no estudo de Asperger (1943), que observava as seguintes características como sendo fundamentais para o diagnóstico clínico:

Comprometimento importante do contato afetivo (emocional) com outras pessoas; Insistência intensa nas suas rotinas; Mudez ou anormalidade da fala; fascinação na manipulação dos objetos; Capacidades visuo-espaciais e de memória desenvolvidas, mas com dificuldade de aprendizado importante nas demais áreas; Aparência inteligente, alerta e atrativa. (MARINHO, 2009, p. 6091).

Até o início da década de 60, o autismo era considerado um transtorno emocional. Ainda nesse ano, Rutter e Cohen (1960) em suas pesquisas, surgiram com um novo conceito, estabelecido pela *American Psychiatric Association* - APA, denominada DSM-IV-TR, sendo o autismo compreendido como um transtorno do desenvolvimento, passando a fazer parte do Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) englobando:



Transtorno Autista (TA); Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da infância, Síndrome de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento-Sem Outra Especificação (TID-SOE).

Após muitos anos de pesquisas, a APA, lançou em 2013 um novo Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, o DSM-V-TR, criando uma nova nomenclatura e classificação, onde o autismo, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento-Sem Outra Especificação (TID-SOE), passaram a fazer parte dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), sendo subdivididos em TEA tipo I (casos típicos de espectro autista) e TEA tipo II (casos atípicos).

A nova nomenclatura, conforme a APA (2013), foi importante para um diagnóstico mais adequado e “situar numa linha contínua traços ou características distribuídas em níveis de severidade para auxiliar a provisão dos apoios necessários para o desenvolvimento” (LIMA E LAPLANE, 2016, p.270).

A partir da definição da APA (2013), a forma como o transtorno se manifesta foi alterada, podendo variar de acordo com sua gravidade, idade e nível de desenvolvimento. Os sintomas variam de grau leve a grave, de um indivíduo para outro, o que engloba aqueles com pequenas limitações, se assemelhando a pessoas sem TEA e com limitações mais graves na comunicação, interação social e comportamento restrito ou repetitivo.

Diversas políticas públicas foram implantadas pelo do Ministério da Educação e Cultura (MEC)/Secretaria de Educação Especial (SEESP), atualmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com a finalidade de melhorar a inclusão da criança com NEE no ensino regular, sendo disponibilizado serviços, recursos e AEE as que apresentam deficiências, transtorno global de desenvolvimento (autismo, síndrome de Asperger, Rett e o Transtorno Global ou Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação) e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p 15).

No entanto, o grupo pertencente ao TGD foi alterado e substituído por TEA por meio do Decreto Lei n.º 12.764/2012 que conceitua o autismo como:

I. Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II. Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência



a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Esse Decreto garante entre outras coisas o acesso à educação, a profissionalização, a saúde, formação dos profissionais e “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Já a Lei nº 13.146, de 6 de junho 2015 institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de promoção de condições de igualdade e inclusão social, assegurando que as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos.

É dever do Estado dar as condições adequadas e subsidiar uma educação totalmente inclusiva, em termos de acessibilidade da estrutura de física e pedagógica das instituições de ensino, e é dever da família assegurar que seu filho frequente a escola regular, acompanhando-o em todo o seu desenvolvimento.

Ao longo dos anos, a legislação brasileira vem sendo modificada e adaptada para assegurar uma educação inclusiva para os alunos com TEA, isto pode ser percebido na prática, pois, esses alunos apresentam um desenvolvimento significativo quando inseridos em escolas de ensino regular.

3 O AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

Nos últimos vinte anos percebeu-se um grande avanço relacionado a Educação Inclusiva, advindas de discussões a respeito dos indivíduos com NEE, que ganharam um novo rumo e possibilidades. Essas mudanças surgiram no momento em que as ações pedagógicas relacionadas a Educação Inclusiva focaram na aprendizagem, inclusão e desenvolvimento desses alunos, e não mais, apenas no fato de colocá-los dentro de classes comuns do ensino regular.

No entanto, a Educação Inclusiva mesmo após tantas lutas, ainda não se consolidou como deveria, se constituindo em um grande desafio para a educação, que precisa urgentemente encontrar soluções para questões necessárias para a inclusão, tais como o acompanhamento individualizado daqueles alunos que necessitam de auxílio em seu desenvolvimento.

Segundo a LDB nº 9.394/96 em seu Artigo 59 inciso III, os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com NEE, “professores com especialização adequada



em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Porém, foi somente com a Resolução CNE/CNB nº 2/2001, que o atendimento aos alunos com NEE trouxe o avanço mais importante em termos de ações pedagógicas e adaptações físicas e educacionais, normatizando o funcionamento do processo de inclusão disponibilizando serviço de apoio; recursos especializados; capacitação dos professores do ensino regular e os serviços do APE que podem ser desenvolvidos em:

classes comuns, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; Com disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001, p. 42-43).

Sendo o APE uma das recomendações para a inclusão de alunos com NEE, conforme essa Resolução, o apoio em classes comuns, realizado por um profissional capacitado, desenvolve ações colaborativas a partir das necessidades desse aluno, incluindo-o ao restante da turma, auxiliando-o em suas dificuldades e em seu aprendizado com atividades diferenciadas de acordo com o conteúdo ministrado, sendo peça fundamental na inclusão para dar suporte e apoio a esses e ao professor regente.

Outro documento que cita o atendimento do APE é a Resolução CNE/CEB 04/2009, que serão disponibilizados outros profissionais da educação que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED do município de Campo Grande – MS criou a Resolução CME nº 148, para orientar a atuação do APE em classes comuns. No entanto, ainda há pouca informação e ações pedagógicas que efetivem seu papel.

Mesmo com a pouca informação em termos de especificidade do APE, fica evidente sua importância no atendimento aos alunos com NEE e a preocupação em definir as características de sua atuação, pois este deve atender as necessidades de cada aluno, por meio de ações pedagógicas que primem pela participação e interação nas aulas.



3.1 Atribuições do Auxiliar Pedagógico Especializado

Mesmo entendendo a importância do APE seu papel ainda não está bem estruturado. Sabe-se que sua função é auxiliar o aluno com NEE em seu desenvolvimento e interação no ambiente escolar, para que tenha mais autonomia. Há uma escassez de documentos e pesquisas que sinalizam claramente suas funções, o que dificulta definir seu campo de atuação.

Essa falta de definição, gera dificuldades na efetivação do atendimento, prejudicando sua prática pedagógica, suscitando uma ambivalência de conceitos e dos papéis que devem ser exercidos pelo APE. De acordo com Mendes (1999),

o auxiliar pedagógico especializado precisa tomar posse das concepções circulantes e recorrentes acerca de uma histórica carregada de estigmas sociais, preconceitos e estereótipos. Obviamente que ao compreender o processo histórico das relações sociais, é possível não só rever a prática pedagógica ancorada por concepções equivocadas, mas buscar com a comunidade escolar o rompimento da manutenção ainda presente nos entendimentos acerca das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, suas possibilidades de aprendizagem e o papel fundamental do professor de apoio permanente no ensino regular (MENDES, 1999, p.19).

Portanto, ao identificar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com TEA, o APE tem condições de criar oportunidades e possibilidades concretas para seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento precisa ser significativo, tanto na sua vida escolar, quanto na social, onde em parceria com os professores de classe comum, o APE desenvolva ações pedagógicas, buscando a reflexão e a criticidade, potencializando as habilidades do aluno. Diante disso é importante que este profissional:

Tenha conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo professor da classe comum; esteja ciente dos temas e conteúdo que serão trabalhados pelo professor regente pode tornar-se uma ferramenta importante para o professor de apoio, desta maneira a preparação prévia de como trazer estes conhecimentos ao aluno, pode ser um facilitador para a compreensão dos assuntos tratados na sala de aula (BEYER, 2006, p. 74).

Alguns conteúdos serão mais difíceis de serem assimilados pelos alunos com TEA, isso não significa que tal conteúdo deva ser retirado de sua aprendizagem, mas procurar alternativas para que os compreenda.

Para Moretti e Corrêa (2009, p. 488) “o educador precisa privilegiar suas potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado”, onde, mesmo com uma maior dificuldade, é possível adquirir conhecimento



sistematizado e significativo por meio de uma metodologia direcionada às características e potencialidade do aluno com TEA. Dessa forma, de acordo com Beyer (2006), algumas atribuições do APE para auxiliar esses alunos, são:

Viabilizar a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, a interação no contexto escolar e em atividades extraclasse; Buscar diferentes formas que facilitem a interação do aluno no processo de ensino e aprendizagem; Priorizar a necessidade e/ou a especificidade de cada aluno, atuando como mediador do processo ensino-aprendizagem com adoção de estratégias funcionais, adaptações curriculares, metodológicas, dos conteúdos, objetivos, de avaliação, temporalidade e espaço físico, de acordo com as peculiaridades do aluno e com vistas ao progresso global, para potencializar o cognitivo, emocional e social; Atuar como facilitador no apoio à complementação dos conteúdos escolares (BEYER, 2006, p. 78).

Vale ressaltar que as dificuldades do aprendizado do aluno com TEA em algumas ocasiões não está limitada a condição orgânica, mas sim na NEE nas situações de aprendizagem que necessitam de adaptação e tempo.

3.2 A importância do auxiliar pedagógico especializado na inclusão do autista

A escola é um espaço de aprendizagem e de interação, onde o contato com o outro promove o desenvolvimento do aluno. Neste ambiente, a função da educação inclusiva é “promover a socialização, e deverão ser motivadas a compreensão e o respeito entre as relações com o outro e em especial desenvolver com cada aluno a tolerância com relação a situações diversas que possivelmente ocorrerão no ambiente escolar” (CARVALHO, 2014, p. 32).

Deve fazer parte dessa inclusão a disponibilização do AEE ao aluno com NEE, sendo que o serviço do APE é de grande importância para sua interação e para auxílio em seu desenvolvimento nas classes comuns. Segundo a Resolução CEE/MS nº 148/2013, o APE é “um profissional da educação que atua no contexto da sala de aula do ensino comum, em todas as etapas e modalidades, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e nos Centros de Educação Infantil” (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

Portanto, nas classes comuns que pelo menos um aluno com NEE estiver frequentando orienta-se que o APE deva acompanhar seu desenvolvimento e auxiliar durante todo o tempo de permanência na escola. No Art. 22, inciso II, define que esse profissional será destinado aos alunos com:



transtorno global do desenvolvimento, em casos de comprovada necessidade, que apresentem deficiência persistente e clinicamente significativa de comunicação e de interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

Conforme a referida Resolução, para auxiliar o aluno com TEA em seu desenvolvimento e interação, o apoio deverá intervir de forma mais adequada ao seu comportamento, características e nível de desenvolvimento, sendo suas atribuições:

I - Atuar na sala de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático-pedagógicas, assim como a disponibilização de recursos de acessibilidade, quando necessários; II - Planejar, juntamente com o professor regente, as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada em sala de aula; III - Promover a interação e a integração do aluno na sala de aula e nos diferentes espaços escolares; IV - Organizar as estratégias e os recursos a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno; V - Registrar o processo de aprendizagem do aluno por meio de notações das intervenções realizadas e os resultados alcançados pelo aluno, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo, durante o período letivo; VI - Participar das reuniões pedagógicas, conselho de classe e, sempre que possível, do planejamento com o professor regente, a fim de que haja a troca de informações necessárias para o desempenho do aluno; VII - Auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade dentro do contexto escolar, na falta do assistente de inclusão escolar; VIII - participar dos encontros de formação continuada oferecidos pelo Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico (NUMAPS)/Divisão de Educação Especial (DEE)/ Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais (SUGEPE) /Secretária Municipal de Educação-SEMED. (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

O APE deve desempenhar as funções que lhe foi destinada, e não poderá deixar de dar assistência ao aluno. Assim como os demais professores, terá um tempo para planejar as intervenções, como produção de materiais e recursos fundamentais para o desenvolvimento do aluno, sendo que, sempre deverá estar em consonância com o planejamento do professor regente de sala.

De acordo com Mello (2004, p. 25) “[...] a inclusão de alunos autistas deve ser realizada de modo criterioso e bem orientado, que varia de acordo com as possibilidades individuais de cada aluno”. É preciso conhecer profundamente o aluno, pois, nem todo autista apresenta as mesmas características e gravidade do transtorno.

Ao conhecer o transtorno e as características específicas do aluno autista, o APE poderá traçar um planejamento que explore suas habilidades e diminua suas dificuldades. Para Gomes e Mendes (2010, p. 379), o APE deve “colaborar para a participação ativa do aluno autista no processo escolar por meio da mediação, auxiliando-



o nas situações de interação com colegas e professores, promovendo a autonomia e aprendizagem”.

Por meio do APE, também é possível proporcionar uma maior participação do aluno autista nas atividades desenvolvidas em sala, onde tem a oportunidade de mostrar suas habilidades e se destacar, pois, “nas situações em que o aluno apresenta dificuldade na realização das atividades propostas em sala de aula, o auxiliar pode dar assistência ao professor no sentido de implementar uma atividade alternativa, inclusive fora da sala” (GOMES E MENDES, 2010, p. 379), pois este conhece o aluno e sabe como criar alternativas para que aconteça seu desenvolvimento. Conforme Serra (2008, p. 12):

O APE tem um papel importante no processo de inclusão, uma vez que ajuda o professor a lidar com os desafios que podem surgir diante da inclusão da criança com autismo e vai dar o suporte necessário para que a criança esteja incluída, com todas as suas necessidades atendidas.

No entanto, vale destacar a necessidade de uma maior reflexão acerca do papel do APE, levando em consideração a importância de aliar a teoria à prática, de forma que esse profissional exerça um trabalho consciente, com base nos valores e princípios da inclusão.

Percebeu-se pelas pesquisas realizadas que os materiais e informações referentes a este profissional e a sua atuação ainda é escasso e pouco esclarecedor, o que dificulta uma maior reflexão e atuação sobre o papel do APE como os alunos com TEA.

No entanto, percebe-se a importância do APE no desenvolvimento dos alunos com TEA, sendo imprescindível que se invista em possibilidades para que os mesmos sejam mais autônomos e confiantes, por meio de ações pedagógicas estruturadas de acordo com seu nível e ritmo de desenvolvimento, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e uma inclusão mais compromissada com seus aspectos sociais, afetivos e histórico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo ao objetivo de entender o papel do auxiliar especializado pedagógico (APE) na inclusão do aluno com transtorno do espectro autista - TEA, compreendendo as ações educacionais adotadas para sua inclusão no ensino regular, verificou-se sua importância para o aprendizado e para a interação, dando a oportunidade a esse aluno de se desenvolver e aprender a conviver na escola e na sociedade.



Percebeu-se que, o trabalho em conjunto entre o APE e o professor regente é de extrema importância para que o aluno progrida em seu desenvolvimento e consiga construir seu próprio conhecimento, por meio da mediação e de atividades inclusivas.

O APE como o próprio nome já o identifica, é um profissional especializado e capacitado para auxiliar o aluno com NEE nas classes comuns e durante o tempo que permanecer na escola, em suas atividades e rotina diária, com a intenção de proporcionar mais confiança para se desenvolver e interagir com os demais colegas e com os professores. No entanto, seu maior objetivo é desenvolver uma prática pedagógica adequada as necessidades do aluno com TEA, proporcionando uma aprendizagem significativa e preparando-o para conviver na escola e na sociedade. Dessa forma, o APE deverá ganhar a confiança do aluno, mostrando que está ali para ajudá-lo.

Entre suas funções descritas no decorrer do trabalho, uma delas é proporcionar a esse aluno uma participação ativa em todas as atividades desenvolvidas na escola e no processo de aprendizagem, por meio de ações que mediam as relações na escola, auxiliando em sua interação social e contribuindo para dar uma maior autonomia e independência.

Em relação as pesquisas realizadas sobre a inclusão do autista no ensino regular, verificou-se que é preciso conhecer suas características e as dificuldades do aluno, e quando se trata do autismo se tornam muito mais delicado, por apresentar dificuldades na interação, comunicação e desenvolvimento cognitivo, onde, por meio de uma prática pedagógica falha poderá causar prejuízos em sua construção de conhecimento, refletindo em uma regressão de sua aprendizagem e falta de adaptação ao ambiente escolar.

A partir disso surge a importância da formação continuada do APE, pois é preciso que seja capacitado para atender as necessidades do aluno autista, com maior esclarecimento e segurança no trabalho que realiza, sabendo o que é de sua responsabilidade de acordo com suas atribuições e função, podendo dessa forma, exigir que os demais envolvidos participem ativamente do processo de inclusão. Muitos acreditam que estão ali somente para auxiliá-lo em tarefas diárias, tais como: ir ao banheiro, guardar materiais, entre outras. No entanto, seu papel vai além disso, pois devem auxiliar e mediar a sua construção do conhecimento, para que possa interagir com os demais e se desenvolver de forma significativa.



No Brasil, ainda são poucas instituições públicas que adotam o APE para auxiliar o aluno em classe comum. Grande parte desse acompanhamento é realizado por pessoas que estão cursando nível superior em cursos de licenciatura pois, a legislação nacional não especifica a escolaridade do auxiliar.

É preciso uma legislação mais clara e objetiva, pois, não é somente o aluno autista que precisa de um atendimento especializado em sala de aula para seu desenvolvimento, mas, todos os alunos com NEE devem ser atendidos de forma adequada.

Cabe ressaltar que, enquanto a atuação do APE não esteja bem definida e a legislação existente não seja cumprida, a educação inclusiva não avançará em termos de desenvolvimento e inclusão dos alunos em classes comuns, pois uma escola realmente inclusiva é aquela que garante o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos, sendo estes com ou sem NEE, onde todos os profissionais da escola atuarão de forma efetiva e coletiva para que todos os direitos sejam respeitados e os alunos aprendam a conviver com as diferenças.

Em contrapartida, percebeu-se que existem municípios preocupados com a educação especial. Nas escolas públicas municipais da cidade de Campo Grande/MS, o APE se tornou primordial para o atendimento do aluno com autismo. Isso se deu por meio de uma legislação adequada e específica, com as atribuições e características desse profissional para o atendimento do aluno com autismo.

No entanto, enfatiza-se que durante a elaboração do presente trabalho, houve muitas dificuldades em encontrar uma literatura abrangente em torno da atuação do APE.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C.R. **Autismo e educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 140 p. 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Editora Mediação, 87 p. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 02/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>, acessado em 14.03.16

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 04/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em



http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf, acessado em 5.5.16.

_____. **Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12>, acessado em 15.5.16

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015:** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm, acessado em 20.06.16.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Um breve olhar sobre o início e a história da educação especial.** Revista Litterarius. V.5, n. 2 (jul/dez. 2006). Santa Maria: Biblos Editora, p. 02-14. 2006.

CARVALHO, Cássia Virgínia Costa. **Crianças com transtorno do espectro autista: o direito a educação.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Centro de Artes, Humanidades e Letras Curso Superior de Tecnologia em Gestão. Cachoeira. 88 P. 2014.

GAUDERER, E. C. **Autismo.** 3ª ed., São Paulo: Atheneu, 189 p. 1993.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.3, p. 375-396, Set.-Dez, 2010.

KANNER, L. **Follow-up Study of Eleven Autistic Children Originally Reported in 1943.** 119-145, 1971.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. de. **Escolarização de Alunos com Autismo.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, Abr.-Jun., 2016.

MARINHO, Eliane A. R. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. p. 6084–6096. 2009.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CEE/MS nº 148 de 04 de setembro de 2013.** Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS.

MELLO, Ana Maria S. Rose **Saberes e práticas da inclusão:** Dificuldades acentuadas de aprendizagem – Autismo. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 64 p. 2004.



MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia.** Texto produzido para mesa redonda do LDDE-USP, São Paulo, 1999.

MORETTI, I.G.; CORRÊA, N.M. **A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a 'inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns.** In: V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, 5. Londrina, 2009. Anais. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. P. 485 – 492.

NASCIMENTO. M. I. C. *et. al.* **MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNO MENTAIS. DSM—V-TR.** [American Psychiatric Association, tradução . Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. [et al.]. - . e. Porto Alegre: Artmed, 2014. xlv, 948 p.

SERRA, Daniela. **A educação de alunos autistas: Entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares.** Revista Eletrônica Polêmica. Rio de Janeiro, 25 p. 2008. Disponível em: <http://www.polemica.uerj.br/pol23/oficinas/artigos/lipis>, acessado em 18.04.16.

STAINBACH, Susan. **Inclusão: um guia para educadores.** Susan Stainbach e Willian Stainbach; Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas. 234 p. 1999.

STONE, M. H. **A cura da mente: a História da psiquiatria da antiguidade até o presente.** Porto Alegre: Artmed, 1999.



O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO MST E A ESCOLA DO ASSENTAMENTO SÃO MANUEL

Antonio Martins da CUNHA¹
Rosalina Brites ASSUNÇÃO²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o discurso do MST sobre uma proposta de Educação Básica para a população dos assentamentos, buscando apreender as relações estabelecidas entre as formações discursivas do movimento e as da Escola Rural São Manoel. Tem como objeto de análise o discurso do MST materializado no texto “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas” e o discurso da comunidade escolar da escola do Assentamento “São Manoel”, localizado no município de Anastácio/MS. Trata-se de uma análise do discurso de abordagem analítico-descritiva cujos pressupostos teóricos estão fundamentados na Análise do Discurso de linha francesa, Foucault (2009), Pêcheux (1995), Brandão (2004). A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro, fez-se uma pesquisa analítico-descritiva do texto que materializa o discurso do MST. Num segundo momento, realizou-se uma pesquisa de campo na escola do assentamento por meio de questionários e entrevistas com a comunidade escolar, para se confrontar o ideal de educação do movimento, com a educação que é oferecida na escola. Os resultados da pesquisa revelam que a maioria dos professores não conhece a proposta de educação do MST, e que o currículo da escola é organizado de acordo com as orientações da secretaria de Educação do Estado e as do Município.

Palavras-chave: Discurso. Educação. Identidade.

ABSTRACT

This research has as objective to analyze the MST's speech on the proposal for basic education for the population of the settlements, seeking to understand the relations between discursive formations of the movement and the Rural School São Manoel. Its analysis of the object MST speech embodied in the text "Movement of Landless Education: monitoring the school" and the discourse of the school community school of the settlement “São Manoel”, located in the municipality of Anastacio / MS. It is a discourse analysis of analytical-descriptive approach whose theoretical assumptions are based on the French Discourse. Thus, we sought theoretical foundations in scholars such as Foucault (2009), Pêcheux (1988), Brandão (2004). The research was conducted in two stages. At first, it was an analytical-descriptive text that embodies the discourse of the MST. Secondly, there was a field research in the

¹ Graduando em Letras do CPAQ/UFMS. E-MAIL: antoniomartins2014.am@gmail.com

² Professora Doutora do Curso de Letras do CPAQ/UFMS. E-MAIL: rositabrites@hotmail.com



school of settlement through questionnaires, interviews with the school community, to confront the ideal of education that permeates the movement education proposal with the education that is actually offered in school and concern for the construction of identity Landless. The survey results show that most teachers do not know MST's Educational proposal, and that the school curriculum is organized according to the State and City's Department of Education Curriculum Framework.

Keywords : Speech. Education. Identity.

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece no seu artigo 3º, inciso I que o ensino deve ser ministrado atendendo-se à “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Dessa forma, a lei propõe que o ensino e o acesso à educação sejam direitos de todo e qualquer indivíduo, independentemente de suas condições sociais e/ou financeiras, defendendo uma educação igualitária que garanta aos educandos a identidade de cidadãos de direito. Ainda segundo a lei, os educandos devem sentir-se valorizados quanto às suas vivências e experiências extraescolares, uma vez que o ensino e a educação têm grande influência na relação escola-trabalho-prática social.

No que se refere à Educação no Campo, a defesa de uma educação igualitária que garanta aos indivíduos a identidade de cidadãos, tem sido alvo de atenção dos movimentos sociais, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que busca em suas lutas e reivindicações uma educação voltada não somente à formação de um cidadão integrado a um grupo social, mas também, à formação de militantes que integrem o movimento e que valorizem a terra e tudo o que a ela se refere.

O MST sempre lutou pela criação de escolas nos próprios assentamentos, usando como um dos fortes argumentos em oposição à educação oferecida na área urbana, o de que o “ensino no meio urbano prepara os filhos do agricultor para sair do assentamento”, enquanto que o ensino “nas escolas dos assentamentos deve preparar o estudante para ficar e transformar o meio rural.” (DOSSIÊ – MST ESCOLA, 2005, p. 233). Ou seja, a educação na escola do campo faz com que os assentados interajam cada vez mais com sua própria cultura, reafirmando assim a ideologia do movimento e fortalecendo também a criação de novas formas de desenvolvimento no campo e a valorização da sua cultura.



Diante do exposto, definimos como objeto de estudos preliminares o *Dossiê MST Escola – 1990 a 2001*, constituído por textos elaborados pelo Setor de Educação do MST, e que apresenta uma proposta de Educação Básica para a população dos assentamentos, “diferente” da educação desenvolvida nas escolas urbanas. Focalizamos nossa atenção mais especificamente para o texto **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas**, que integra a coleção de textos e que discute também a questão da construção da identidade do Sem Terra a partir de uma educação assentada nos ideais socialistas.

Assim, estabelecemos como objetivo de nossa pesquisa, confrontar o discurso do MST materializado no texto **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas**, com o discurso da comunidade escolar do Assentamento “São Manoel”, com o intuito de averiguar como uma proposta de educação “diferente” está dialogando com o projeto pedagógico desenvolvido na escola para a construção da identidade do homem Sem Terra, como sujeito crítico social, integrado ao seu meio.

Sendo este trabalho uma análise do discurso de abordagem analítico-descritiva, os pressupostos teóricos estão fundamentados pela Análise do Discurso de linha francesa e a questão da identidade apoia-se nos Estudos Culturais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao fundamentar nossa pesquisa nos aportes teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, apoiamo-nos nos estudos de Foucault (2009), Pêcheux (1905). Brandão (2004).

O discurso é concebido, por Pêcheux (1995), como a materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção, e a presença do sujeito emissor de um discurso é delimitada e determinada pela posição social na qual esse sujeito está inserido. Assim sendo: “O sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo (...), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo-sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas” (PÊCHEUX, 1995, p, 160).

Seguindo essa afirmação de Pêcheux, compreende-se que o sujeito é submetido às rédeas de uma sociedade, pois está posto no interior de uma formação discursiva, que por



sua vez está inserida em uma formação ideológica. Segundo Brandão (2004) a noção de formação discursiva, inicialmente introduzida por Foucault (2009), é reformulada, mais tarde, por Pêcheux em 1971, que a introduz no quadro da análise do discurso, em que representa um lugar central da articulação entre língua e discurso.

Ressaltando o conceito de formação discursiva, Foucault diz que “um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto”, (FOUCAULT, 2009, p, 132). Todo enunciado em geral possui um sentido a ser compreendido, e é esse sentido que a AD busca entender e revelar. Os enunciados relacionados em si por proximidades de sentidos constituem o que Foucault chama de formação discursiva, assim:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2009, p. 43).

Como a formação discursiva está inserida em uma formação ideológica, esta é a responsável por definir aquilo que o sujeito deve ou não dizer, e quando deve ou não dizer. A formação ideológica é ainda a responsável por fazer com que o sujeito tenha a impressão de ser o dono de seu discurso, quando na verdade ele está apenas representando um papel imposto por sua posição social que é determinada por uma ideologia.

Tendo apresentado os pressupostos da Análise do Discurso que fundamentam este trabalho, passamos agora para a discussão do conceito de **identidade** e para isso, nos debruçamos sobre os estudos de Stuart Hall (2000; 2003), Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Kathryn Woodward (2000). Analisando a construção das identidades, Hall (2000) afirma que elas se formam a partir da comparação com outras identidades, e essa comparação surge devido às diferenças ou a oposição existente entre ambas. Para dizer que se pertence a uma identidade e não à outra, é necessário que se negue a outra identidade, e essa negação pode surgir também pela oposição de identidades.

A construção de uma identidade parte do pressuposto de que embora os seres humanos convivam em uma mesma sociedade, eles participam de grupos sociais distintos, influenciados pela posição que ocupam nessa sociedade. Para o autor Tomaz Tadeu da Silva:



A identidade não é essência; não é um dado ou fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção [...] (SILVA, 2000, p, 97).

Desta forma, pode-se observar que para o autor a identidade não é algo pronto e imune a novas dinâmicas e alterações, mas sim, algo que está em constante mudança, e a que podem ser agregadas novas identidades, originando assim novos grupos indentityários. Na visão da autora Kathryn Woodward (2000) a identidade se constrói a partir da relação do “eu” com o “outro”. Ora, para a autora “a identidade é marcada por meio de símbolos – aquilo que os homens usam”, ou seja, a construção da identidade é relacional, se permeia pela simbologia e pela sociabilidade. Dessa forma, a relação entre os homens é que enfatiza o surgimento de uma identidade que nega a si mesma a posse daquela outra identidade, seja pela diferença, seja pela exclusão:

A identidade (...) depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (...), de uma identidade que ela não é (...) mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade é, marcada assim, pela diferença (WOODWARD, 2000, p, 9).

Esse enunciado destaca que a relação entre diferentes identidades se dá por meio de fatores que sustentam o surgimento e a permanência de uma identidade diferente/oposta, seja por meio de posses, capital econômico, classe social, aspectos étnico-raciais, etc.

Nesta perspectiva teórica é que se propões neste trabalho, discutir a questão da identidade na proposta de educação do MST e verificar a possibilidade de construção de uma identidade Sem Terra, num mundo globalizado em que o desenvolvimento tecnológico e, sobretudo, a mídia são os responsáveis pela formação de novas identidades.

2 METODOLOGIA

Para viabilizar os objetivos propostos, esse trabalho foi realizado em dois momentos, sendo que o primeiro baseou-se em pesquisa bibliográfica do referencial teórico e em uma pesquisa analítico-descritiva do texto **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas** (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 235-263), que



materializa o discurso do MST sobre uma “educação diferente” para o homem do campo. Essa análise, da materialidade linguística do discurso pedagógico do MST, teve como finalidade delinear a concepção de educação e de identidade que os sujeitos do discurso se propõem a construir para o homem dos assentamentos.

Num segundo momento, elaboramos um roteiro de entrevista para obtermos informações sobre a história do assentamento e da fundação da escola. Realizamos entrevistas, que foram gravadas em vídeo, com a diretora da escola, com a coordenadora do Ensino Médio e com um de seus fundadores.

Elaboramos também um questionário para ser aplicado aos professores da Escola Municipal Rural São Manoel, buscando averiguar seus níveis de formação, dentre outras informações acerca da ideologia e da proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Para a entrevista e aplicação desse questionário, fizemos uma visita à escola que está localizada no Assentamento São Manoel, no município de Anastácio, MS.

Nessa escola, buscou-se verificar como se organizam as atividades pedagógicas ali desenvolvidas, para confrontá-las com a pedagogia defendida no discurso do MST, de modo a averiguar se há uma preocupação dos educadores em conciliar o modelo de educação proposto pelo Estado/Município com o ideal do Movimento rumo à construção de uma identidade coletiva.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Análise do texto – “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”

Nesse texto que integra a coleção *Dossiê-MST-Escola documentos e estudos 1990-2001*, pudemos observar uma preocupação do Setor de Educação do MST, não só com uma proposta diferente de educação básica, mas também com a construção de uma identidade do homem Sem Terra, como se observa no enunciado a seguir:

Ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou trabalhadora que não tem terra [...] Sem Terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, aos poucos passa a



ser uma identidade de cultivo: somos Sem Terra do MST! (DOSSIÊ MST ESCOLA: 235).

Analisando a formação discursiva desse enunciado, nota-se que a identidade ‘Sem Terra’ não se impõe como uma conquista individual, mas ela se refere a uma coletividade em que cada sujeito contribui para a autoafirmação de uma condição social do coletivo. Pelo fato de estarem inseridos em um mesmo grupo social, partilhando os mesmos objetivos, essa identidade passa a ser uma identidade coletiva.

Verificamos nesse texto que a identidade do sujeito ‘Sem Terra’, objeto de luta do MST, é como afirma Woodward (2000) “marcada pela diferença”, isto é, uma identidade que se opõe às demais, principalmente àquelas que se destacam por características individuais e capitalistas, como afirma o enunciado do Dossiê:

Essa identidade (Sem Terra) fica mais forte à medida que se materializa em um *modo de vida*, ou seja, que se constitui como *cultura*, e que projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores (humanistas e socialistas) que se contrapõem aos valores (ou anti-valores) que sustentam a sociedade atual” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p, 235).

Está posto nesse enunciado que os integrantes do MST buscam, na ideologia socialista, uma forma de convencer o seu interlocutor da grande importância dos ideais do movimento: cultivar os valores humanistas e socialistas, a partir da educação como grande aliada. Educação essa que se destaca por vislumbrar questões referentes à terra, e tudo aquilo que dela se pode extrair de forma sustentável e que não prejudique a natureza. Mas, para que isso aconteça “a escola tem que ser diferente, o professor tem que ser diferente, os alunos têm que ser diferentes, tudo diferente” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p, 18).

A diferença, segundo o Setor de Educação do MST, deve começar dentro da própria escola que deve incluir entre os seus objetivos a prática do trabalho com e na terra. Por outro lado, o MST propõe a educação de seus membros a partir da participação nas atividades do movimento, de modo que possam se reeducar como seres humanos. Nesse sentido, podemos destacar um trecho do texto que é objeto de estudo desta pesquisa:

O MST educa as pessoas que dele fazem parte à medida que as coloca como *sujeitos enraizados* neste movimento da história, e vivendo experiências de formação humana que são próprias do jeito de organizar a *participação da luta de classes*, principal forma em que se apresenta o movimento da história. Mesmo que cada pessoa não saiba disso, cada vez que ela toma parte nas ações



do MST, [...] ela está ajudando a construir a *identidade Sem Terra*, a *identidade dos lutadores* do povo e está se transformando, se reeducando como ser humano (DOSSIÊ MST ESCOLA, p. 236).

Esse enunciado aponta para uma formação discursiva própria dos movimentos socialistas que a partir da organização de lutas de classes, aqui a classe dos agricultores sem terra, buscam uma nova ordem social. Para tanto propõe uma concepção de identidade que não é fixa, mas tal como considera Hall (2000) ela pode ser construída. Assim, a identidade definida no discurso do MST, evidencia que o sujeito em si é capaz de modificar a realidade em sua volta, sendo ele transferido de uma condição de objeto para se tornar um construtor de seu mundo.

3.2 Análise dos dados do questionário

Considerando que, para a Pedagogia do MST, a escola dos assentamentos deve olhar para o Movimento como sujeito educativo que precisa dela para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico, buscou-se a partir da aplicação de um questionário aos docentes, verificar como isso se dá na Escola Municipal Rural São Manoel.

O questionário aplicado aos docentes, na segunda fase de nossa pesquisa, teve o propósito de averiguar dados pessoais dos professores: sexo, idade, nível de formação, área de atuação na escola, local de residência, bem como informações sobre seu conhecimento a respeito da proposta de educação do MST, e os critérios abordados na prática pedagógica dentro das salas de aula.

O corpo docente da escola é constituído por 22 professores. Dentre eles 17 responderam ao questionário, sendo que desses, 11 docentes são do ensino fundamental, sob a administração da Prefeitura Municipal, e 6 são do ensino médio, sob a tutela do Estado de MS.

A primeira parte do questionário que trata dos dados de identificação revelou que a grande maioria do corpo docente é do sexo feminino (15 professoras) e apenas 02 são do sexo masculino. Quanto à tabulação das idades, dos 11 professores apenas 02 possuem idade entre 20 e 30 anos, 07 deles tem entre 30 e 40 anos, 06 entre 40 e 50 anos e 02 dos docentes possuem idade acima de 50 anos.



No âmbito da formação acadêmica, dos 17 docentes que responderam ao questionário, 09 possuem curso de graduação, 06 deles concluíram alguma especialização, 01 docente possui apenas o ensino médio, e 01 preferiu não identificar sua formação. Dentre os 11 docentes que trabalham pelo Município, 04 atuam como professores de educação infantil e 07 atuam na educação de ensino fundamental. Os outros 06 professores, que trabalham sob a tutela do Estado de MS, atuam no ensino médio.

Dentre os professores que responderam ao questionário, 05 possuem residência no próprio assentamento São Manoel, 09 deles residem na Zona Urbana (Anastácio e Aquidauana - MS) e apenas 03 deles tem residência em outra comunidade rural, nos arredores do assentamento.

A segunda parte do questionário, que trata sobre os dados do MST e sobre sua proposta para a Educação Básica nas escolas dos assentamentos, apresenta 08 questões cujas respostas são comentadas a seguir.

A primeira questão teve como propósito averiguar o conhecimento dos docentes da Escola sobre a proposta de educação do MST voltada para uma “educação diferente”, fundamentada na Educação Popular de Paulo Freire e na pedagogia soviética de Pistrak e Macarenko. As respostas obtidas revelaram que a maioria dos professores (12) a desconhecem e que os demais (05) conhecem em parte essa proposta de educação.

Questionados sobre o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado para o campo, 04 professores afirmaram que, embora o projeto político pedagógico da escola não tenha uma disciplina específica sobre o trabalho no meio rural, eles elaboram alguns projetos voltados para a valorização dos produtos do campo. Dentre as 04 respostas apreendidas, apenas um sujeito mencionou as atividades de ensino voltadas para a Educação do Campo, que transcrevemos a seguir:

Mesmo conhecendo e trabalhando em uma escola que é no campo, desenvolvemos só alguns projetos voltados para Educação do Campo, como: frutos do cerrado, produção de leite e horta escolar. No cotidiano dos conteúdos, de acordo com os temas trazemos algumas coisas para a realidade do campo, mas não temos uma disciplina específica para o campo. (SUJEITO 01).

Na terceira questão, inquiriu-se sobre a organização do Projeto Político Pedagógico da escola. Grande parte dos professores (10) afirmou que a escola organiza seu PPP de acordo com as diretrizes de educação para as escolas urbanas do Estado e do Município, e



que apenas no Ensino Médio, há uma disciplina específica para a educação do campo chamada “Eixo temático: terra, vida e trabalho”. Os demais professores (7) afirmaram que a escola não organiza seu PPP de acordo com as diretrizes de educação ou que o organiza em parte.

Solicitados a indicar quais as sugestões que são dadas pelas Diretrizes Curriculares do Estado e do Município para se trabalhar a Educação no Campo, 05 docentes afirmaram que as Diretrizes abordam conteúdos com temas da zona rural e depende do(a) professor(a) adequar isso à realidade dos alunos, desenvolvendo projetos prático-pedagógicos. Os demais professores (12) afirmaram que não há sugestões ou desconhecem se há ou não. Isso demonstra que há um desconhecimento da maioria dos docentes em relação ao que sugerem as Diretrizes Curriculares e ao que colocam em prática em sala de aula.

Quando questionados sobre o Currículo Escolar da escola São Manoel comparado com o das escolas urbanas, a maioria dos professores (13) disse que não há nenhuma diferença entre o ensino ministrado no assentamento “São Manoel” e o ensino ministrado nas escolas urbanas, o que pode haver é uma diferenciação na forma como o professor aplica tal ensino na sala de aula. No entanto, 04 docentes disseram que há sim algumas diferenças entre os conteúdos ministrados, uma vez que no ensino médio da escola do assentamento há uma disciplina específica para se trabalhar educação voltada para o campo. Apesar disso, o currículo escolar é o mesmo tanto para as escolas urbanas quanto para as escolas rurais.

A respeito da participação da comunidade em atividades ligadas ao ambiente escolar, como a horta comunitária, a comemoração de datas cívicas e folclóricas, e jogos interclasses, apenas 06 professores disseram que a comunidade tem participado. Já a maioria respondeu que não existem tais atividades, ou desconhecem a sua existência.

Averiguando o conhecimento da ideologia do MST e as estratégias para o fortalecimento da identidade Sem Terra na comunidade escolar, obtivemos as seguintes respostas: 08 docentes afirmaram que não há nenhuma contribuição da escola para o fortalecimento dos ideais do movimento visando à formação de futuros militantes, 05 responderam que a escola contribui em parte, 03 não se manifestaram e os outros 02 não sabem dizer se há ou não tal contribuição.



A oitava e última questão do questionário versou sobre quais são os objetivos da educação na escola do assentamento. Para esta questão as respostas foram: 06 dos professores afirmaram que o PPP da escola São Manoel oferece uma educação diferenciada, isto é, voltada pela permanência do aluno no campo de forma que tenha condições de cultivar adequadamente a terra e viver do trabalho nela. Os outros 11 docentes responderam que o PPP atende tanto aos objetivos de uma educação diferenciada, quanto aos de uma educação igual a que é desenvolvida nas escolas urbanas, ou seja, uma formação para o trabalho no campo, mas também para a continuação dos estudos em outras áreas.

Em virtude de tais respostas, pudemos constatar que a grande maioria dos professores da escola campo de pesquisa demonstrou não ter conhecimento sistematizado a respeito da proposta de educação do MST, de sua ideologia, de seus objetivos de luta, de seus símbolos e de suas conquistas.

Desse modo, podemos afirmar que os dados coletados na escola do Assentamento São Manoel revelam que a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a tão sonhada “educação diferente”, ainda não é realidade nesse assentamento por uma série de fatores, dentre os quais, podemos destacar:

- os professores não recebem do MST, nem da Secretaria de Educação do Estado nem da SED do Município a formação específica em consonância com os ideais do movimento;

- as Diretrizes Curriculares oficiais oferecem poucas sugestões para se trabalhar as questões do campo, o que é feito pelos professores do Ensino Médio, embora seja de forma mais teórica do que prática;

- faltam recursos financeiros e recursos materiais para subsidiar os projetos de trabalho prático no campo;

Para o MST, o professor da escola do assentamento deve ter outra função além de oferecer a educação formativa. Ele precisa “conseguir compreender a dimensão educativa das ações do Movimento, fazendo delas um espelho para suas práticas de educação” (DOSSIÊ MST-ESCOLA, 2005, p.241). Desta forma, a missão da escola vai além de formar cidadãos cujo conhecimento seja universal. Ela precisa também atender prioridades que girem ao redor do campo, da agricultura familiar e das atividades rurais ligadas à terra.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões do texto “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”, pudemos concluir que o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra visa à efetivação de uma reforma agrária associada à organização de uma nova sociedade, com base numa proposta educacional diferente da educação hegemônica desenvolvida nas escolas urbanas. Diferente não apenas no que se refere a questões pedagógicas, mas, sobretudo, nas questões ideológicas, econômicas e sociais dos assentados. Sendo assim, os membros do movimento buscam, para os assentados, novas e melhores condições de vida, que priorizem a educação de forma teórica e prática, de modo que os alunos tenham o conhecimento necessário para trabalhar no campo, pois com a prática, desde cedo eles aprendem a se adaptar às atividades rurais e a manejá-las adequadamente.

Todavia, para que a implantação dessa escola cujo ensino se destaca pelo seu diferencial, tanto os docentes quanto os discentes devem entender que a escola do movimento tem uma intencionalidade educativa voltada para uma transformação no ‘jeito de ser’ dos sujeitos denominados Sem Terra, com uma identidade forjada sob os ideais da pedagogia russa e da educação popular de Paulo Freire.

Entretanto, as respostas às questões propostas no questionário, aplicado aos docentes da escola campo de nossa pesquisa, revelaram que há falta de informação sobre a formação ideológica do MST e, sobretudo, da proposta pedagógica do Setor de Educação. Esse fato impede aos professores da Escola Rural “São Manoel” as condições para contribuir com o fortalecimento dos ideais do movimento, e auxiliar os assentados a modificarem a sua realidade.

Este trabalho pretende trazer uma reflexão sobre a necessidade de se desenvolver, nos assentamentos, uma educação compatível com a realidade da população campesina, de modo a oferecer aos assentados o conhecimento necessário para o cultivo da terra de modo racional e, assim, desenvolver satisfatoriamente um trabalho que lhes permita a subsistência no campo e o sustento digno de suas famílias.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. In: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence3>. Acesso aos 05/12/2014.

BRANDÃO, Helena N. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

DOSSIÊ MST –ESCOLA: **Documentos e Estudos 1990 – 2001**. Caderno de Educação nº 13. Edição Especial. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In SILVA, Tomas Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **A Identidade em Questão: Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

MAKARENKO, Anton S. **Poema pedagógico**. 3 ed. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PECHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pucinati Orlandi et al. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SILVA, Tomas Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In SILVA, Tomas Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



ANEXOS

Anexo 1



FRENTE DA ESCOLA PÓLO MUNICIPAL RURAL SÃO MANOEL



CORREDOR ENTRE AS SALAS DE AULA



SALA DE AULA



CANTINA DA ESCOLA



HORTA ESCOLAR



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS CLASSES HOSPITALARES

Adriana da Silva Ramos de OLIVEIRA¹
Rodrigo Rieff MARIN²

RESUMO

O presente artigo traz considerações sobre o processo inicial de oferecimento de uma formação continuada de professores para que compreendam as possibilidades de utilização das tecnologias nas classes hospitalares. O objetivo é ressaltar a importância da formação com essa temática para esses profissionais, visto que as classes hospitalares que atendem as crianças e adolescentes hospitalizados no município de Campo Grande/MS são informatizadas e a última capacitação dessa natureza aconteceu no ano de 2008. Através da pesquisa bibliográfica utiliza-se como referencial teórico as contribuições de (FREIRE 1983; 1967), (SAUL, 2008) para refletir a extensão, a formação de professores, ensino e pesquisa, (BRASIL, 2002) para apresentar os princípios e fundamentos das classes hospitalares. Como resultado é possível afirmar que existe a necessidade de mais ações de formação continuada para todos os professores que atuam nos ambientes hospitalares, especificamente sobre a utilização das tecnologias tendo em vista a especificidade desse contexto e o que dispõe a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Por fim, conclui-se que a formação continuada é uma importante oportunidade de diálogo, problematização, investigação, reflexão e articulação das teorias e das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologias. Classe Hospitalar.

ABSTRACT

This article presents considerations about the initial process of offering continued training of teachers to understand the possibilities of using technology in hospital classes. The aim is to highlight the importance of training with this theme for these professionals, since the hospital classes that serve children and adolescents hospitalized in the city of Campo Grande / MS are computerized and the last training of this kind happened in 2008. Through

¹ Doutoranda em Educação pela UCDB. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). Coordenadora do curso de extensão Formação de professores mediada pelas tecnologias nas classes hospitalares. E-MAIL: adrianaramosuniderp@gmail.com

² Especialista em Esporte Escolar pela Universidade de Brasília (UNB). Professor efetivo da Prefeitura Municipal de Campo Grande – Escola Municipal de tempo integral Prof.^a Ana Lúcia de Oliveira Batista. Vice- Coordenador do curso de extensão Formação de professores mediada pelas tecnologias nas classes hospitalares. E-MAIL: rrieff@gmail.com



literature is used as a theoretical contributions from (Freire 1983; 1967) (SAUL, 2008) to reflect the extent, teacher training, teaching and research, (BRAZIL, 2002) to present the principles and foundations of hospital classes. As a result we can say that there is a need for more actions of continuing education for all teachers working in hospital environments, specifically on the use of technology in view of the specificity of this context and what has the National Policy Formation Basic Education professionals. Finally, it is concluded that continuing education is an important opportunity for dialogue, questioning, investigation, reflection and articulation of theories and pedagogical practices.

Keywords: Teacher training. Technologies. Hospital class.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo apresenta as primeiras construções teóricas de uma pesquisa de doutoramento que irá analisar a formação de professores mediada pelas tecnologias nas classes hospitalares e uma futura pesquisa de mestrado que investigará o uso dos jogos eletrônicos nas classes hospitalares. Nesse momento, o intuito é de construirmos um diálogo epistemológico em consonância com o objeto de estudo das referidas pesquisas, utilizando as valiosas obras que estudamos, discutimos, dialogamos ao longo do primeiro semestre de 2016, trazendo alguns traços, esboços e mapas da corrente teórica que serão utilizados nos nossos futuros constructos.

Todos os acadêmicos passam pelo difícil momento de ter que optar pela postura epistemologia que pretende adotar ao elaborar um projeto de pesquisa e é estudando as diferentes Teorias do Conhecimento que iremos ter a capacidade para escolhermos e descrevermos quais serão os processos pelos quais iremos produzir o conhecimento científico dos referidos projetos de doutorado e de mestrado. Ao buscar a definição da palavra "epistemologia", temos como resultado "o ramo da filosofia que se ocupa dos problemas que se relacionam com o conhecimento humano, refletindo sobre a sua natureza e validade. = Filosofia do conhecimento, teoria do conhecimento" (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2016). Concordamos que "todas as escolhas obedecem a diferentes situações mas observa-se que ela nunca é isenta de intenções. A neutralidade na opção pelo método é uma falácia. Cada método traz em si uma alta carga de ideologia que encontra ressonância nas ideias e ideais" de cada pesquisador (FEITOSA, 1999, p. 14).



Ao finalizarmos o estado do conhecimento de determinado tema passamos pelo mesmo momento, em que temos que fazer várias escolhas relacionadas as nossas pesquisas. Ao longo do caminho, deparamos com as correntes do racionalismo, empirismo, histórico-dialético, fenomenologia, até encontrarmos a opção que consideramos mais adequada para utilizar, que são os autores da contemporaneidade e a Teoria Crítica da Educação para dialogar e elaborar os nossos mapas ou

um mapa, que segundo Deleuze (1992, p. 46-47), é aberto, conectável, composto de diferentes linhas, suscetível de receber modificações constantemente. Isso significa dizer que um campo que está sendo mapeado não se encontra fechado, acabado. Ele está sempre aberto a outras construções e significações. (PARAÍSO, 2004, p. 285).

Enquanto fazemos essas primeiras construções, concordamos com a autora que os temas estão se movimentando e podem estar fazendo outros contornos e atribuindo outros sentidos no momento em que vamos aprofundando as leituras e outras questões vão surgindo em relação as temáticas escolhidas. Nesse momento, começamos a nos questionar caso tivéssemos escolhido outros caminhos. E tivéssemos escolhido outras correntes teóricas? (PARAÍSO, 2004). Nesse sentido, “a curiosidade, parte do fenômeno da vida, possibilita a busca constante e contínua pelo saber pelo ser humano na sua condição de inacabamento” (SILVA; MURARO, 2014, p. 1). Essa curiosidade se faz presente agora com a conclusão desse primeiro semestre, onde cada vez mais vamos afunilando as nossas escolhas para delimitarmos o nosso objeto de estudo.

Este é um momento crítico-dialético no qual todos os pesquisadores passam, quando se propõem a investigar profundamente algumas questões contemporâneas. A todo momento temos que nos mexer; as vezes para alguns campos seguros, outros nem tanto; mas são escolhas que temos que fazer e que irão nos conduzir por um caminho que será próprio para responder aos questionamentos dos quais nos propusemos a pesquisar.

Desse modo, articulando esses aspectos epistemológicos que almejamos encontrar nos pressupostos da presente Teoria Crítica da Educação, subsídios para justificar as escolhas e definirmos as nossas posturas. Para tanto, o artigo foi organizado da seguinte forma: no primeiro momento apresentaremos as conexões da Teoria Crítica da Educação com as futuras pesquisas; num segundo momento apresentaremos a partir dessa perspectiva as considerações sobre a utilização das tecnologias nas classes hospitalares e finalmente, as intenções de percorrer um longo caminho para oferecermos através de um



curso de extensão para a formação continuada de professores que estará relacionado ao uso das tecnologias nas classes hospitalares foco das duas pesquisas mencionadas.

2 TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iniciamos o texto, considerando o ponto de partida das reflexões de um “conglomerado de perspectivas que tomam emprestados princípios e orientações dos ideários de John Dewey, da Escola de Frankfurt da Teoria Crítica, de Antônio Gramsci, de Paulo Freire”, por terem pressupostos importantes quando mencionamos em cursos de formação de professores que almejam propor alguma transformação social, a partir da produção de novos conhecimentos (FISCHMAN; SALES, 2010, p.13).

É a partir dessas influências teóricas que o quê entendemos nesse momento sobre conhecimento, ou sobre a construção do conhecimento, tem como base as contribuições freirianas. Concordamos que “o conhecimento recebido meramente por transferência é inautêntico. O conhecimento autêntico é produzido pelo próprio homem, na e pela reflexão-ação, em situação gnosiologia” (SILVA; MURARO, 2014, p. 13). É nesse sentido que se fundamenta as proposições das pesquisas, ou seja, produzir um conhecimento junto aos professores que trabalham nas classes hospitalares e aos professores formadores dos diversos campos do conhecimento, verificando qual é a melhor forma de utilizar as tecnologias nas classes hospitalares.

Para sustentar as reflexões que serão provocadas na construção da pesquisa “à educação será compreendida em sua perspectiva verdadeira, que não é outra senão a de humanizar o homem na ação consciente que êste deve fazer para transformar o mundo” (FREIRE, 1983 p. 7) e esse é um compromisso ético e uma visão de mundo própria que nos aproximamos.

Assim como salientam os autores (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2.213) “a opção que defendemos é uma educação crítico-emancipatória, no sentido proposto por Paulo Freire, dada a radicalidade da mesma na direção da humanização, da luta por uma sociedade mais justa e da superação de todas as formas de opressão” esse é o desejo de todos os envolvidos nessa ação.



A teoria do conhecimento do autor sugere aos pesquisadores, a todo momento, descobrir significados que ainda não foram revelados e isso só pode ser provocado por uma curiosidade epistemológica. Estamos de acordo que

aquele que se sente desafiado é que aprende, e como desafio pertence à esfera da curiosidade epistemológica, está se encontra intimamente relacionada com o desejo de aprendizado desvelador da realidade concreta, levado a sério, sob o rigor metodológico, crítico. (SILVA; MURARO, 2014, p. 13).

Essa teoria de conhecimento será a base dialética para o entendimento das realidades concretas no caso o fazer pedagógico que é próprio das classes hospitalares. Posicionar epistemologicamente nessa perspectiva é problematizar, buscar sentidos, significados na interação profunda com o outro, nesse caso com os professores que atuam nesse contexto e pretendem fazer uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas, buscando construir diálogos com esses diferentes interlocutores na intenção da superação de seus limites, na ampliação dos seus horizontes e no prazer de aprender e de produzir novos conhecimentos (FEITOSA, 1999).

Sem dúvidas, reconhecemos a eficiência do autor escolhido e pontuamos que será profícuo fazer uso de todas as suas considerações para conduzir a pesquisa de doutorado, a futura pesquisa de mestrado e o curso de formação continuada que está interligada as possibilidades de descobrir o sentido da utilização das tecnologias nas classes hospitalares, através de um curso de extensão universitária com o engajamento e o compromisso de todos, considerando os elementos próprios da teoria que se fundamentam.

A partir das necessidades desses professores expostas através do diálogo, a intenção da ação de extensão universitária é contribuir para construir práticas pedagógicas emancipadoras. “O diálogo é vital para selar o conhecimento, por propiciar a sua problematização e reflexão geradora de sentidos que orientam a ação” (SILVA; MURARO, 2014, p. 1). Esses momentos de diálogos com os professores das classes hospitalares, juntamente com os levantamentos preliminares do estado do conhecimento, foram decisivos para que pudesse ser idealizado o presente curso e, conseqüentemente, a pesquisa de doutorado e a futura pesquisa de mestrado. Esse é o momento da tematização para Freire, onde os pesquisadores tentam descobrir alguns significados (temas), conversando, dialogando, testemunhando a importância desse conhecimento para esses professores.



Ressaltamos que ambos (as pesquisas e o curso de extensão) foram idealizados com base nos princípios da pesquisa crítico-dialética de Freire (1983). Isso significa que durante o caminhar iremos assumir o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (FEITOSA, 1999).

Por esses motivos que nos afirmamos pesquisadores dentro da perspectiva freiriana, pois acreditamos naquilo que ele já defendia e postulava: sempre é possível aprender; sempre é possível transformar; sempre é possível ter uma curiosidade epistemológica; sempre é possível aprender na academia, na classe hospitalar, em um curso de extensão para a formação de professores; sempre é possível aprender com o outro. É nesse momento ímpar de construção coletiva que é

[...] fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 15).

Não se pode desconsiderar a amplitude de todos os “aprenderes” que se construirá nesse processo. Sabe-se das limitações de uma pesquisa, ou de um curso de extensão perante a expectativa de transformar algo, mas por mais limitada que seja essa visão é o que me nos move, nos envolve, nos engaja, é o nosso compromisso com os acadêmicos, professores, com as crianças e adolescentes hospitalizados e com a nossa sociedade. Por esses e pelos motivos que serão expostos a seguir, apresentamos a proposição de um curso de extensão universitária como uma pequena intenção de contribuição para uma possível transformação.

3 EXTENSÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na atualidade o tripé ensino-pesquisa-extensão faz parte da rotina de vários professores universitários, seja a universidade pública ou particular, diariamente busca-se desenvolver ações recíprocas entre as instituições e a sociedade. Essas articulações são positivas tanto para as universidades, como para os professores, como para a formação do acadêmico pesquisador e para a sociedade. Dessa forma, estamos de acordo que

a relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças no processo pedagógico, pois alunos e professores constituem-se em sujeitos do ato de



aprender. Ao mesmo tempo em que a extensão possibilita a democratização do saber acadêmico, por meio dela, este saber retorna à universidade, testado e reelaborado. (BRASIL, 2015, p. 30).

É uma responsabilidade, um compromisso social. Como uma trilha, temos a oportunidade de ir construindo caminhos para uma educação emancipadora e transformadora que muitas vezes preenchem inúmeras lacunas perante as necessidades da sociedade. Permite aos envolvidos articular a teoria e prática; é uma possibilidade de fazer com que o conhecimento científico esteja mais próximo da realidade, visto que é

processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e outros setores da Sociedade, e por isso um dos pilares do Ensino Superior no Brasil, conforme preconiza a Constituição Federal no caput de seu Art. 207. (BRASIL, 2015, p. 5).

Além de ser indissociável, é também um processo histórico no nosso país. Com base em uma relação dialógica que tem origem inicial com o funcionamento das primeiras universidades e já trazia a especificidade de prestação de serviços à comunidade, conforme revela o documento.

Desde a sua origem e ainda trazendo a essência dessas primeiras ações, considerando as características próprias de alguns cursos, hoje temos um leque infinito de possibilidade para que seja pensado o oferecimento dos cursos de extensão, basta disposição, interesse, compromisso do professor universitário com a sociedade em que está inserido para que seja proposta alguma ação de extensão

Há muito o que ser feito em diversas áreas do conhecimento, assim concordamos “com Boaventura dos Santos quando ele atribui às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural”. (BRASIL, 2015, p. 5). É com esse foco que dentro das Ciências Humanas, área de conhecimento: Educação, objeto de estudo: Tecnologia Educacional, especialidade: Formação de Professores que se temos demanda para o oferecimento de uma ação de ensino-pesquisa-extensão.

A formação de professores é um tema fundamental no mundo inteiro, quando, hoje, se tem em foco a melhoria da qualidade da educação. Não há possibilidade de se discutir e de se implementar a melhoria da educação se não houver também uma atuação junto à formação inicial e continuada dos docentes. (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2.213).



Considerando as diversas demandas existentes quando mencionamos a formação continuada de professores, há que se ressaltar que sempre terá algo para ser feito de forma a colaborar. Se cada professor universitário se perguntasse diariamente: o que estou fazendo de positivo para a educação do meu país? De que forma eu posso contribuir com uma escola? Quais são as reais necessidades dos professores? poderíamos ter um aumento nesse indicador. A todo o momento temos

necessidade de que sejam construídas e potencializadas experiências transformadoras de formação de educadores, capazes de estabelecer novos laços e relações entre as redes públicas de educação, as escolas, as Universidades e as comunidades, tendo em vista a formação de docentes que a sociedade precisa e deseja e que possam colaborar efetivamente com o desenvolvimento de uma educação crítica e de alta qualidade para os filhos de todos. (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2.213).

É com anseio de promover uma experiência transformadora que foi construída a presente proposta formação de professores. Conforme Soares (2009, p. 7), com base nos “quatro eixos: impacto e transformação, interação dialógica, interdisciplinaridade, indissociabilidade ensino –pesquisa – extensão” e a inspiração freiriana que a produção desse conhecimento será construído coletivamente tendo como participantes e mediadores desse processo: os pesquisadores, os professores formadores (convidados para participarem da ação), acadêmicos e os professores das classes hospitalares.

Nessa construção dialógica, diferentes conhecimentos teóricos, científicos acadêmicos, práticos, sociais irão se integrar numa síntese dinâmica e significativa para todos os envolvidos, visto que cada um desses já possui determinados saberes e conhecimentos específicos próprios da sua atuação dentro dessa ação. É através desse compromisso profissional, acadêmico, pessoal, desse engajamento, do respeito ao conhecimento do outro, onde todos os saberes são considerados, onde trocas podem ser feitas, que todos nós buscamos construir um mundo melhor. Neste momento, esse mundo refere-se a prática pedagógica dos professores que trabalham em classes hospitalares.

É na dialogicidade do ato educativo que o conhecimento nasce e o conhecimento muitas vezes não é individual. Construções coletivas dessa natureza, são positivas, pois promovem entre todos os envolvidos novas construções de conhecimentos, com isso podemos vir a gerar mudança e/ou transformar alguma realidade.

Em qualquer ação de extensão relacionada a formação de professores é preciso partir do respeito profundo pela sua identidade, pelo seu conhecimento. Também é preciso



dar vez, ouvir, saber escutar, compreendê-lo como um profissional importante, capaz, que tem uma história. Seguindo os pressupostos freirianos quando pensamos em desenvolver uma ação dessa natureza, o primeiro passo é ouvir as necessidades dos professores. O segundo passo é verificar o que teria significado para melhorar a sua prática pedagógica. O terceiro passo é criar uma formação continuada significativa para o seu ato educativo e ainda seguir algumas etapas de estruturas metodológicas.

Contudo, isso só acontece desde que todos os envolvidos estejam abertos principalmente ao diálogo e com o anseio de modificar suas práticas, uma educação dialógica tem que partir desses princípios. Para Ramacciotti (2010, p. 17) “em Extensão ou comunicação? Freire (2006) enfatiza que rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir em um injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida” e esse não é o desejo dos pesquisadores que se amparam na perspectiva freiriana para desenvolver um curso de extensão de formação de professores para colaborar com reflexões sobre a utilização das tecnologias nas classes hospitalares como apresentado no tópico a seguir.

4 TECNOLOGIAS E CLASSES HOSPITALARES

É fato que a utilização das tecnologias móveis como celulares, tablets, iPad, iPhone, notebook, otimizaram a nossa rotina diária e a decisão pela utilização desses recursos eletrônicos está transformando os hábitos da sociedade moderna. De alguns anos para cá, esses recursos estão tornando-se essenciais para o nosso cotidiano (estudo, trabalho, lazer, interação social) e tudo isso disponível em apenas um toque.

A aceitação do público e o aumento da utilização constante pela população é umas das motivações de produção das empresas do ramo de tecnologia da informação que a cada dia promovem o surgimento de novos modelos desses tablets, iPad, iPhone, computadores, notebook, que estão ficando mais práticos de carregar, mais fáceis de utilizar, com preços mais acessíveis, conquistando públicos de diferentes idades e classes sociais. Nesse momento, a evolução tecnológica que prestigiamos modificou as formas como nos comunicamos, socializamos, ensinamos e estudamos.

Em virtude do potencial dessas tecnologias, aliado as inovações constantes, gestores e educadores deparam-se com inúmeras oportunidades de ensino e aprendizado,



pois, gradativamente, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) adentram as escolas e até mesmo as classes hospitalares.

Isso fez com que pesquisadores das diversas áreas do conhecimento (psicologia, sociologia, filosofia, linguística) buscassem compreender como é a utilização das TICs nas escolas e também nas classes hospitalares. Com o passar dos anos, os professores das classes hospitalares aumentaram o uso desses recursos que são utilizados de inúmeras formas, em várias disciplinas e conteúdo.

Nesse ambiente onde saúde e educação não se dissociam, e sim se integram, vários professores se dedicam com afinco a uma causa única: a Pedagogia Hospitalar. É nesse contexto que centra as proposições de oferecimento de uma proposta de curso de extensão, onde os professores das classes hospitalares possam ampliar o conhecimento sobre as possibilidades de utilização das tecnologias em suas práticas pedagógicas.

No ano de 2002, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações, está exposto que denomina-se classe hospitalar

o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (BRASIL, 2002, p. 13).

Passados muitos anos e caminhando a passos lentos, a universalização do atendimento pedagógico-educacional ainda não é uma realidade em todos os hospitais do nosso país, mesmo com a publicação do documento e as poucas diretrizes políticas que foram desenvolvidas. É lamentável que apenas poucas quantidades de classes hospitalares funcionem em alguns hospitais, na maioria das vezes em capitais ou grandes centros, e ainda assim, não são suficientes perante a demanda. Nesse contexto, o público alvo para receber o atendimento são as crianças e adolescentes que por razões diversas, encontram-se na situação mencionada, ou seja,

o alunado das classes hospitalares é aquele composto por educandos cuja condição clínica ou cujas exigências de cuidado em saúde interferem na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, que impedem a frequência escolar, temporária ou permanente. (BRASIL, 2002, p. 15).

São muitos educandos que encontram-se nessas condições, para confirmação basta adentrar ao setor de pediatria ou oncologia de qualquer hospital público ou privado.



Dependendo da patologia, do quadro clínico, a criança ou do adolescente não terão condições de manter a frequência escolar e as classes hospitalares são uma oportunidade de garantir a eles a continuidade da escolarização. Contudo,

além de um espaço próprio para a classe hospitalar, o atendimento propriamente dito poderá desenvolver-se na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento, uma vez que restrições impostas ao educando por sua condição clínica ou de tratamento assim requeiram. O atendimento pedagógico poderá também ser solicitado pelo ambulatório do hospital onde poderá ser organizada uma sala específica da classe hospitalar ou utilizar-se os espaços para atendimento educacional. (BRASIL, 2002, p. 16).

Toda criança está suscetível a passar por uma experiência de adoecimento na infância, essa é uma condição natural da nossa existência, mas aquelas que chegam a ser internadas por motivos diversos tem algo em comum, a vontade de sair logo do hospital, voltar para a casa, retomar a rotina, voltar a frequentar a escola. Poder participar de atividades didático-pedagógica dentro do hospital é dar a essa criança a possibilidade de vivenciar o seu mundo real, de se recuperar, e de amenizar as dores e os conflitos desse momento marcante em sua vida.

Todas as crianças possuem direitos reconhecidos e “cabe ao hospital viabilizar o espaço físico para que os professores organizem o ambiente escolar e as atividades pedagógico-educacionais sejam desenvolvidas com os alunos adequadamente” (FONSECA, 2011, p. 16). Isso independe se a criança está numa enfermaria, em um leito ou um quarto de isolamento. Desse modo, é estabelecido pelo MEC que dentro dos hospitais

o professor que irá atuar em classe hospitalar [...] deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares” (BRASIL, 2002, p. 22).

Esses professores precisam ter uma pós-graduação que pode ser em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica ou Pedagogia Hospitalar e também cursos de formações específicas ou formações continuadas, dadas as condições particulares próprias de atuação dentro desses ambientes.

o professor que atua na escola do hospital não é, de fato, funcionário do hospital onde a escola funciona; nem mesmo é voluntário. No ambiente hospitalar o professor é funcionário efetivo da Secretaria de Educação (estadual ou municipal) cedido ao hospital para exercer na escola hospitalar as mesmas



funções profissionais que exerceria se estivesse atuando em uma escola regular. (FONSECA; 2011, p. 20).

No nosso Estado (Mato Grosso do Sul) seguimos essas proposições e há mais de vinte e dois anos, a Secretaria de Estado de Educação (SED) contrata professores de todas as áreas do conhecimento para trabalhar nas brinquedotecas e classes hospitalares na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O atendimento pedagógico-educacional para as Classes Hospitalares formaliza-se via convênio com a Secretaria de Estado de Educação/hospitais. Esse serviço é acompanhado pelo Núcleo de Educação Especial/SED/MS e a Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP) que se responsabiliza-se pela continuidade escolar e/ou pedagógica de alunos matriculados ou não no ensino regular de escolas municipais, estaduais, particulares e/ou especiais de Campo Grande e do interior do Estado. (GRANEMANN, 2007). Fazendo um resgate histórico, tem-se que em

Mato Grosso do Sul, o surgimento da primeira classe hospitalar ocorreu em 1994, no Hospital Universitário da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande. Logo depois, esse atendimento expandiu-se para as demais instituições hospitalares e/ou Casas de Apoio tais como: Santa Casa de Campo Grande (1996); Associação dos Amigos das Crianças com Câncer – AACC (1999); Hospital Regional de Mato Grosso do Sul (HRMS) e no Hospital São Julião (2001), sendo que todas as instituições são localizadas no mesmo município. A partir de 2002, esse serviço foi ampliado para o interior do Estado. (FERREIRA; BOTELHO; CORRÊA, 2009, p. 2.859).

O histórico aponta a quantidade ínfima de classes hospitalares considerando que temos setenta e nove municípios no nosso Estado. Conforme disponível no Portal Brasil (2015), o direito a acompanhamento escolar em unidades hospitalares é assegurado pelo artigo 214 da Constituição Federal, que prevê a universalização do atendimento em casos de internação que ultrapassem 15 dias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o poder público crie formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem. No parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), o atendimento é obrigatório tanto nos hospitais quanto nos serviços de atendimento ao paciente em casa (*HOME CARE*). Diante do exposto, é necessário salientar que mesmo com todas essas disposições, não temos classes hospitalares disponíveis para todas as crianças e adolescentes hospitalizados no nosso Estado.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, apenas alguns educandos são atendidos por professores nos diversos espaços hospitalares: salas de aula, brinquedotecas, leitos, UTIs e CTIs. (GRANEMANN, 2007). É necessário ampliar o oferecimento e investir na capacitação dos professores que trabalham nas classes hospitalares. Essa é uma necessidade real e constante, assim como deveria ser uma preocupação constante dos nossos governantes, mas pouco tem sido feito para melhorar as condições de trabalho, ressignificar práticas e rotinas desses profissionais.

É necessário que se organizem mais programas de formação continuada, especializações e até mesmo mestrado, doutorado a fim de ampliar as possibilidades de estudo, ação e reflexão que possam melhorar as práticas pedagógicas cotidianas desses professores. Para (MAZER-GONÇALVES, 2013, p. 51) “nesses termos, Imbernón (2010) pontua que a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão sobre sua prática pedagógica nas instituições educacionais e em outras instituições no caso o hospital”. Associando teorias e práticas, a formação continuada é entendida como parte importante do desenvolvimento profissional e deve acontecer a todo momento, ao longo da carreira docente, para que possibilite aos professores construir novos sentidos e significados para a sua atuação.

Esses momentos permitem a criação de espaços para discussão das dificuldades oriundas do exercício da profissão. Oportuniza também buscar compreendê-las sob o enfoque de algumas teorias e ainda tornar possível dialogar com outros profissionais envolvidos nessas ações, permitindo a todos, a construção de novos saberes (IMBERNÓN, 2010 apud MAZER-GONÇALVES, 2013).

É considerando a importância de tudo o que foi exposto até aqui que se propõe a ação de extensão, no intuito de colaborar com novos procedimentos didático-pedagógicos, tanto para os professores e coordenadores, como também para os estudantes universitários das áreas da educação e da saúde que farão parte da presente proposta. Por fim, conclui-se que a formação continuada é uma importante oportunidade de diálogo, problematização, investigação, reflexão e articulação das teorias e das práticas pedagógicas.



6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. **Elaboração de Propostas de Ações de Extensão: Apostila Básica.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis Coordenadoria de Extensão. Campo Grande, março de 2015.

_____. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 18 jul. 2016.

EPISTEMOLOGIA. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/epistemologia>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire princípios e práticas de uma concepção popular de educação.** Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. FE-USP São Paulo, 1999.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

FONSECA, Eneida Simões da. A escola da criança doente. In: JUSTI, Eliane Martins Quadrelli; FONSECA, Eneida Simões da; SOUZA, Luciane do Rocio dos Santos de. **Pedagogia e escolarização no hospital.** Curitiba: Ibplex, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Dar- cy de Oliveira prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Classe hospitalar: uma possibilidade educacional em Mato Grosso do Sul.** Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-178-12.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

MAZER-GONÇALVES, Sheila Maria. **Construção de uma proposta de formação continuada para professores de classe hospitalar.** São Carlos: UFSCar, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.



RAMACCIOTTI, Angélica Santos. **A prática de diálogo em Paulo Freire na educação online, uma pesquisa bibliográfica digital:** aproximações. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2010.

SAUL, Ana Maria e SILVA, Antonio Fernando G. da. Dialogando com a prática: o ensino e a pesquisa na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (ORG.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008, p. 79-86. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

SILVA, Sara; MURARO, Darcisio Natal. **Conhecer para transformar – a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1196-0.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SOARES, Laura Tavares. **(Re)definições das relações da Extensão com a Sociedade: a questão da Prestação de Serviços.** Presidente do FORPROEX Pró-Reitora de Extensão da UFRJ. SESU/MEC. VII Seminário Nacional do Reuni: A Universidade e suas relações com o meio externo. Tema II: Universidade e suas relações com o estado e a sociedade. Mesa 5: “Estrutura universitária da extensão. Projetos, prestação de serviços e a chancela institucional”. Realização: 22 a 24 de julho de 2009, em Brasília (DF). Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/apresentacoes/redefinicoes_extensao_laura.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2015.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 - 2224 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 2211 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 jul. 2016.



ACÇÕES INTERDISCIPLINARES EM PROJETO INTERCULTURAL: NORTE AMERICANOS E INDÍGENAS TERENA

Maria Neusa G. Gomes de SOUZA¹

RESUMO

Apresentamos aqui as pesquisas preliminares referentes ao projeto interdisciplinar História, Artes e Línguas, em andamento desde 2015 do grupo de estudos e pesquisa em formação interdisciplinar de professores-GEPFIP, na linha diversidade cultural da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS no campus de Aquidauana/MS. Nosso objetivo é analisar as relações interculturais, identidade e práticas interdisciplinares nas ações desenvolvidas pelo projeto. O projeto se concretiza por meio de ações educativas entre os jovens americanos do norte, acadêmicos da UFMS e os jovens indígenas da etnia Terena. A metodologia da pesquisa de campo se desenvolveu pela participação ativa com o grupo, a observação, a descrição das atividades e a coleta dos depoimentos dos envolvidos. Para as análises utilizaremos a Interdisciplinaridade e Fenomenologia Hermenêutica. São nossos referenciais, Hall (2001), Candau (2008), Cintra (2014), Fazenda (2001) Ratund (2014), Bloch (2002), Silva (2012) entre outros.

Palavras-chave: relações interculturais, interdisciplinaridade, identidade.

ABSTRACT

Here are the preliminary research for the interdisciplinary project History, Arts and Languages, in progress since 2015, group of studies and research in interdisciplinary training of teachers-GEPFIP, cultural diversity line of the Federal University of Mato Grosso do Sul-UFMS on campus Aquidauana / MS. Our goal is to analyze the intercultural relations, identity and interdisciplinary practices in the actions developed by the project. The project is realized through educational activities among young Americans of the North, academics UFMS and indigenous youth of Terena ethnicity. The methodology of field research developed by active participation with the group, observation, description of activities and the collection of testimonies of those involved. For the analysis will use the Interdisciplinary Phenomenology and Hermeneutics. They are our reference, Hall (2001), Candau (2008), Cintra (2014), Fazenda (2001) Ratund (2014), Bloch (2002), Silva (2012) and others.

Keywords: intercultural, interdisciplinary, identity.

¹ Professora Doutora do curso de História da UFMS em Aquidauana/MS. Coordenadora do projeto de pesquisa História, artes e línguas, membro do grupo GEPFIP. Contato mnggs@hotmail.com. Pesquisadora da pluralidade cultural, regional e interdisciplinaridade.



1 INTRODUÇÃO

Nossas inquietações a respeito das interações interculturais surgiram em uma noite, em aula após ouvirmos uma aluna Terena e fomos impactados. Era uma aula de Prática de ensino de História I, do 1º ano do curso de História do Campus de Aquidauana/ MS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Sua expressão para todos da sala sobre seu grupo étnico foi a seguinte: “*Não preciso deixar de ser quem eu sou para estar aqui na universidade, para conviver com as pessoas que não são da aldeia*”. Numa outra feita, outro aluno nosso se referiu a ele mesmo dizendo “*tenho uma tatuagem no braço aonde escrevi tenho orgulho de ser Terena, não me envergonho de ser Terena!*”. Após estes dois momentos, começamos a pensar sobre a convivência na cidade já que a maioria vem da aldeia todos os dias, a respeito de sua identidade e relação social. Estávamos acostumados a ver a maioria dos indígenas do nosso campus discreto, silencioso na sala de aula, pouco se manifestando. Aparentava ser próprio deles esta maneira de ser, fomos surpreendidos pela forma como aqueles dois se posicionaram, a segurança incomum, pouco vista em seu grupo étnico.

Esse acontecimento se uniu ao nosso cotidiano, as aulas de História com as orientações do Ministério da Educação, com a LDB² (1996), com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História (2001)³; onde abordamos o estudo do local, a cultura brasileira e identidades etno-raciais⁴, e em didática explicamos também sobre a prática interdisciplinar de professores. O projeto em desenvolvimento História, Artes e Línguas⁵ com a vinda dos americanos e os acadêmicos voluntários do curso de letras da UFMS, em ações na escola Terena, complementaram nossas inquietações a respeito da interculturalidade e identidade. A intenção da pesquisa e este artigo não é escrever a História da etnia Terena, mas o

² BRASIL. MEC/SEF, 1997. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996)

³ BRASIL. MEC/Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, de 12 de dezembro de 2001.

⁴ BRASIL. MEC/Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. , nos termos da Lei n.º 9.394/96, com a redação dada pelas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP n.º 1/2004.

⁵ Projeto História, Artes e Línguas se concretiza com a visita de grupos de jovens Luteranos de Michigan/EUA na Aldeia Terena em ações interdisciplinares educativas com professores e acadêmicos do campus do CPAQ-UFMS.



indígena Terena no contexto de sua vivência histórica, nas interações em particular analisando o impacto e pensar a identidade indígena no encontro intercultural.

Do “lugar” que estamos como diz Certeau (1982) do lugar social em que atuamos nos posicionamos diante das situações, por isso do campo da Histórica nos propomos a desenvolver o projeto, encetamos a metodologia de trabalho, o planejamento, com o grupo promovemos os estudos, em parceria articulamos ações praticas na universidade e escola indígena, para desvelarmos a problemática que nos impulsiona a avançar no saber humano, histórico, cultural e social.

De nossa formação conhecemos a Interdisciplinaridade a partir de Marc Bloch (2002) famoso historiador Francês da década de 30, que já defendia a abertura da História ao diálogo com outras ciências, criador da Escola dos Annales⁶, com Lucien Febvre, os quais lançaram um novo modelo de historiografia que originaria na Nova História. Nos primeiros números da revista dos Annales já apresentaram suas prerrogativas: o combate à história narrativa que não traz reflexões nem questiona causas, nem desdobramentos ou permanências e mudanças nos processos históricos; deixaram de lado a narrativa política tão praticada anteriormente; buscaram a compreensão de uma história “problema” com questões claras a serem pesquisadas, a abertura da pesquisa voltada a todas as atividades humanas, recorrendo à subjetividade, a individualidade como em Michelet, historiador francês que buscou a história dos subalternos ou minorias; e ainda a colaboração interdisciplinar, a religação dos saberes, o diálogo com outras ciências buscando um novo tipo de investigação e análise História.

Seguidores que somos de suas ideias, reconhecemos a importância da historiografia que não somente narre o acontecido como amplie o campo de visão do pesquisador, investigando as questões circulares e analisando as relações humanas em suas complexidades.

Entre outras coisas Bloch (2002) dizia que a História era a ciência dos homens no tempo, com isso afirmava que os homens são sujeitos históricos, atores em suas próprias vidas, sendo papel do historiador analisar as ações e ideias humanas no decorrer da temporalidade em seus desdobramentos. Combatia a ideia divulgada na época de que o objeto da ciência Histórica era o passado (que é uma palavra abstrata, portanto subjetiva).

⁶ Annales nome dado a uma revista em 1929, por M. Bloch e L. Febvre trazendo a renovação dos estudos historiográficos gerando a História Nova.



Também afirmava que em cada época surgiam novos temas que inquietavam os pesquisadores.

Bloch in Burke (1997) afirmava que a pergunta que fazemos aos fatos, condiciona as análises. A palavra *fato social* foi apossada de E. Durkheim, e nenhum “objeto” tem importância na sociedade senão pelos significados que lhe atribuem oriundos das questões que o condicionam. O autor recebeu muita influência da sociologia de Emile Durkheim pelo qual reconheceu a importância da interdisciplinaridade. Ele defendia a abertura da História a dialogar com outras ciências e a utilização de conceitos da sociologia, antropologia, filosofia, geografia, letras etc. Achava importante o historiador regional combinar as habilidades de um arqueólogo, sociólogo, geógrafo, paleógrafo e etc. em seus estudos, não se limitando somente ao seu campo específico, mas utilizando métodos e teorias complementares para pesquisa, a coleta e análises do contexto.

Como historiadores discípulos dos Annales apoiando os diálogos entre as disciplinas, estamos aqui para relatar e analisar as ações dos homens em seu contexto, tempo e espaço por meio das questões que nos inquietaram, nosso tema contemporâneo, a questão que nos impulsiona: a interação intercultural e identidade.

2 A AÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA

Para adentrarmos no campo geográfico e histórico da ação precisamos saber um pouco da etnia Terena e indígena brasileira. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE de 2016 a população indígena no Brasil com base no censo de 2010 constatou-se a existência de 230 povos diferentes, atualmente 305 etnias, e 275 línguas faladas. Aproximamos dos 896.917,00 indígenas sendo que no Centro-Oeste habitam aproximadamente 130.494,000.

Deste total supracitado, 25.000 são da etnia Terena no Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e ainda São Paulo. Distribuídos no Estado de Mato Grosso do Sul estão também outras etnias os Kinikinawa, Ofayé-Xavante, Guatós, Kaiowá, Kadiwéu, Guarani, Terena e Atikum. Conforme dados da Fundação Nacional do índio- FUNAI (2016). Aquidauana tem a maior concentração de aldeias indígenas do Estado. A cidade de Aquidauana tem muita população indígena assim como o campus da UFMS tem muitos alunos indígenas nos cursos.



Na semana de 30 de Maio de 2016 ocorreram às atividades do projeto de pesquisa História, Artes e línguas, por meio das ações na Escola Municipal indígena Polo Felipe Antônio na aldeia Argola. A aldeia sede de cinco aldeias Terena é a aldeia Cachoeirinha a 12 km de Miranda/ MS. A profa. Me. Isabel Ratund foi a responsável pelo intercambio por meio da igreja Luterana de Anastácio com os jovens Luteranos de Michigan/EUA, sem ela este projeto não seria possível ela é nossa parceira. Foram reunidas dezenove pessoas, oito jovens americanos na faixa etária entre 19 a 24 anos com o líder do grupo e onze brasileiros entre acadêmicos de letras do CPAQ-UFMS e professoras. Entre os acadêmicos de letras a metade já era interprete e os outros alunos participantes do projeto.

Como estava muito frio naquele dia e chovendo aguardamos algumas horas para a viagem até a aldeia, enquanto isto foram realizadas dinâmicas de entrosamento entre o grupo todo que trabalharia naquele dia nas atividades, todas previamente organizadas e planejadas e isso criou um clima de cumplicidade, amizade e disposição. Tudo foi pensado em grupo, os temas educativos, as praticas de criatividade e entretenimento, discutidos de forma dialógica. Levou-se em conta a experiência do ano anterior e os resultados obtidos do trabalho.

O trabalho no dia 30 de Maio foi na escola da aldeia Argola, o diretor aguardou o grupo com os professores de forma bastante receptiva. O grupo de trabalho se dividiu em três grupos e foram para as três salas de aulas dando inicio as apresentações divididas pela faixa etária de 8 a 10 anos, 11 a 13 anos, 14 a 15, perguntaram o nome de cada um e saber sobre eles, com timidez e depois descontrações terminavam rindo da abordagem. Na primeira sala passaram o vídeo sobre o tratamento com as pessoas, a educação a gentileza, na outra sobre amizade e respeito, e na outra o assunto era sexo, namoro, casamento devido ao grande numero de gestantes adolescentes na aldeia. Após todos assistirem ao conteúdo apresentado, os americanos com interpretes estimulavam a conversa sobre os assuntos e iam direcionando as orientações sobre o tema, todos sendo provocados a participar por meio de perguntas. Nas salas geraram amplos diálogos, risos, perguntas e respostas os interpretes foram fundamentais nessa etapa, a língua portuguesa e inglesa com algumas conversas paralelas da língua terena reinavam no lugar.

Conforme Ratund (2014) o professor de línguas não dispensa os conhecimentos relacionados ao contexto cultural da língua a qual desenvolve o seu trabalho, estes saberes



são complementares. As práticas intercomunicativas da língua inglesa e portuguesa propiciaram isso.

Em um segundo momento na sala de aula foi estimulada a criação artística na produção de pulseiras de sementes, sendo que quando prontas os americanos amarravam as pulseiras nos jovens e eles se sentiam admirados com o gesto gentil. Utilizaram material descartável também e confeccionaram óculos, com pratos, cola tesouras e lápis. Atividade criativa sempre associada a alguma aprendizagem aplicada relativa á mensagem educativa dos slides. Alguns poucos alunos ficaram agitados fora da sala, rindo, envergonhados e não participaram.

Sabemos a importância do incentivo a criação artística e ensino de artes para o desenvolvimento dos alunos segundo Silva (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- 1996) aponta que o ensino de Arte seja um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica. Reforçando os enunciados na LDB foram publicados pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) órgão vinculado ao MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1997) em 1997, destacando as diversas finalidades da Arte na formação dos educandos, como a compreensão, a manutenção e a divulgação da nossa cultura, incluindo a cultura indígena. Tendo como finalidade específica “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Por isso não poderia faltar nas ações da escola o momento artístico.

Ao final outro momento importante o qual todos foram ao pátio para os jogos, a parte do entretenimento, professores americanos, tradutores, o coordenador e alunos agora eram um grupo só, pulavam corda, jogavam vôlei, jogavam balões para cima com um aluno cadeirante, os americanos levaram taco de beisebol formando uma imensa fila de indígenas para rebater o arremesso do líder americano, acertavam a tacada que para nossa surpresa muito se saíram bem nessa empreitada. Alguns professores mais velhos, o diretor e outros apenas olhavam de longe, aprovando a iniciativa. Ao redor de todos ao final da tarde estavam pais, irmãos, amigos, outros parentes, os professores do local, visitantes do grupo, todos envolvidos e querendo entrar na brincadeira, vários entraram. Um entrosamento surpreendente cuja língua, história de vida e cultura não fez diferença nessa hora.

Até que um apito soou era hora de encerrar as atividades na escola. A tristeza foi geral, não queriam ir embora, as meninas se abraçaram com as americanas e perguntavam



se iriam voltar, não soltaram as mãos ate entrarem na Van. Foram se despedindo, tristes. Os jovens americanos sentiram que a “missão” fora cumprida. Exaustos voltavam também todos para suas casas. Nós ficamos admirados com a interação respeitosa, amável acolhedora iniciada pelo grupo visitante e prontamente respondida por todos da escola. Temos a certeza que os princípios cristãos dos jovens Luteranos foram vivenciados verdadeiramente nessa ação educativa.

Candau (2008) sobre a perspectiva intercultural afirma que essa perspectiva deve promover a inter-relação entre diferentes grupos culturais em um determinado espaço geográfico. Concebe que a cultura esta sempre em processo de elaboração, construção e reconstrução. A autora defende uma posição que promova a educação para o reconhecimento e o diálogo com “o outro” entre os diferentes grupos sociais e culturais. Sendo assim acreditamos que a parceria buscou este alvo, nestas ações.

3 A INTERDISCIPLINARIDADE

A etimologia da palavra nos diz que Inter significa ação recíproca de um com o outro; disciplinar vem de *discere* que significa aprender, nos induz a entendermos a palavra Interdisciplinaridade não somente trabalho *entre disciplinas* como uma ação recíproca que promoveria uma qualidade de ação ou resultado conforme Rojas in Cintra (2014). Neste sentido também buscou-se o trabalho em equipe, a dialogicidade, a contribuição das ciências afins nas temáticas ensinadas nas salas de aula.

A interdisciplinaridade surge e desenvolve do próprio respeito de cada disciplina, para trabalhar dialogicamente, reflexivamente e relacionalmente. Sendo assim ha três formas de abordagem interdisciplinar no mundo, a lógica do sentido Europeia, a lógica da funcionalidade americana e a lógica da intencionalidade fenomenológica brasileira. A primeira bastante critica no plano ideológico, epistemológico e social da compreensão que permite recorrer aos saberes interdisciplinares. A segunda é mais pratica e funcional preocupada com questões sociais empíricas e atividades instrumentais nesse trabalho. Sabemos que o modelo Frances de ensino se ocupa com o saber, o conhecimento e o modelo americano com quem aprende o aluno. A perspectiva brasileira se ocupa com docente m seu agir, o professor e segue uma abordagem Fenomenológica. A Fenomenologia foca sobre a subjetividade dos sujeitos no mundo vida e sua



intersubjetividade; por meio dos depoimentos são analisadas palavras chaves do discurso. Desta forma a intencionalidade busca o autoconhecimento, o dialogo o saber ser no contexto que vive segundo Lenoir (2008).

A aprendizagem ocorre nas regiões em que as fronteiras se encontram, conforme Fazenda, (2001) “criam espaços de interseção onde eu e o outro sem abrir mãos de suas características e de sua diversidade abrimos-se disponíveis para as trocas e para a transformação”. Fazenda (2003) registra alguns fundamentos para a prática interdisciplinar dos professores: a atitude de tornar novo o velho, sem descartar, mas inovar e avançar; valorizar a memória, o vivido, a experiência; a parceria e dialogo com outras formas de conhecimento e interpretação delas; autoridade conquistada no encontro; o respeito; a resiliência. O trabalho interdisciplinar remete a equipe, a ações conjuntas, integrando áreas diversas do conhecimento, religando saberes, mudando praticas para melhorar o trabalho educativo. Neste sentido almejamos que as ações do projeto e encaixassem teórica e metodologicamente nessas premissas. Foram colocadas em ação as premissas, os princípios do trabalho interdisciplinar.

4 O SER IGUAL OU DIFERENTE - IDENTIDADE

Candau (2008) afirma que uma dada cultura por mais forte que seja é incompleta. È preciso desconstruir o universo do preconceito e da discriminação, valorizar as diferentes culturas, os diversos saberes e práticas e afirmar o direito a educação de todos. Para ela deve-se resgatar as identidades culturais, as histórias de vida das diferentes comunidades, individuais e coletivas. Evitar a ideia de culturas como blocos fechados, pois são dinâmicos, ocorrem novas configurações ou hibridismo. Por meio das interações não se precisa deixar de ser quem somos para conviver. Levar esta conscientização aos alunos tem sido tentativa dos professores nas escolas; não alcançando pleno êxito ainda.

Para Hall (2001) que analisou a questão em termos mundiais, as identidades modernas passam por um processo de deslocamento ocorrendo uma crise de identidade no mundo devido às mudanças rápidas em todas as áreas devido às interconexões no globo. Ele diz que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, a identidade se transforma à medida que os sistemas de significações e representações culturais se multiplicam rapidamente e nos atingem no dia a dia. Sendo assim a identidade é algo formado ao longo



do tempo através de processos inconscientes permanecendo incompleta sempre em processo. Somos historicamente a herança cultural dos nossos antepassados, a princípio a identidade cultural esta ligada a identidade nacional, língua, história, artes, educação, política etc.

Sabemos que os jovens Terenas como qualquer outro jovem passa pela fase de autoconhecimento e reconhecimento de si mesmo e do mundo, no contexto em que vivem. Na adolescência e juventude essa fase é normal de autoafirmação. Ficamos pensando sobre o olhar sobre o “outro”, a posição do indígena com relação à globalização e influência nas ideias e comportamentos, relativas ao âmbito mundial com o domínio da televisão, a internet, rádio, celulares etc.

No dia da ação fomos às entrevistas, em fenomenologia buscamos saber da percepção individual sobre o fato vivido. Depoimentos.

Sujeito 1 - o diretor da escola disse: a vinda deles causou expectativas positivas que os alunos estavam aguardando ansiosos aqueles dias. Com certeza a visita iria despertar o interesse deles pela língua estrangeira para estudarem o inglês. Ao fim do dia comentou sobre o que se destacava para ele em suas observações: a *metodologia* que eles trabalharam. Falou ter certeza que os alunos seriam despertado a aprender outra língua, a inglesa no caso. Eu traduziria como método ativo, participativo, de envolvimento e interesse do professor por eles, de aproximação apesar das diferenças culturais e de quebrar a barreira da posição aluno e um professor inacessível.

Ele disse ainda que com as palestras eles melhoram nos relacionamentos, porque foi o segundo ano que vieram os grupos de americanos; eles diminuem os palavrões, a falta de respeito com as pessoas em geral. Falou na necessidade dos professores locais trabalharem melhor com planejamento que eles estavam em “construção” e que o encontro era muito positivo. No fim do dia disse que os jovens indígenas pediram para aprender beisebol na aldeia durante a semana, brincadeira que executaram com os visitantes.

O Sujeito 2 - funcionaria da escola, afirmou que as atividades não atrapalham a rotina e sim que os alunos ficavam alegres com a presença deles e dos visitantes, que brincavam e aprendiam a criar coisas, lembrou que do outro grupo anterior haviam também recebido presentes e doces no ano passado.



O Sujeito 3 - tradutor que foi pela segunda vez falou que eles melhoraram, eram mais fechados e menos educados; também corriam para longe deles eram ariscos, avessos. Uma criança o reconheceu do ano passado e ele ficou muito feliz.

O Sujeito 4 - professor de História nos contou que o carinho e o respeito que sentiram uns pelos outros ao final do encontro criaram laços inesquecíveis nos alunos, a diferença dos visitantes foi à forma como abordaram, com simplicidade por serem de um grupo tão distante, uma cultura forte e dominante no mundo capitalista, mas foram especiais em suas ações.

Sabedores que os PCN/SEF (1997) sobre a pluralidade cultural para o ensino fundamental indicam que os alunos sejam capazes de:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (MEC/PCN, 1997, p.109)

Enxergamos a riqueza da oportunidade do encontro com outro grupo cultural, conhecendo também um pouco deles, ainda que em tempo curto, acreditamos que foi provocador de reflexões nos alunos indígenas sobre a própria língua, história, arte, música, costumes, etc. A reflexão sobre a identidade vai surgindo espontaneamente sobre quem somos neste mundo globalizado? De qual cultura somos formados? Que influencias recebemos?

Lembrando que a nação para Hall (2001) é uma comunidade simbólica é isso explica seu poder de gerar um sentimento de identidade e lealdade a seu grupo. As culturas nacionais têm suas instituições culturais, símbolos e representações eles constroem sentidos que influenciam e organizam nossas ações quanto ao que concebemos de nós mesmos e nos identificamos construindo as identidades.

No mundo moderno as nações estão híbridas como é o caso da Europa principalmente. A globalização reforça isto, vão atraídos pelas mensagens do consumismo global e o desejo de parecer com o outro de uma cultura mais poderosa politicamente, rica e dominante.



A etnia é um termo para referir “a um povo”, a características culturais, língua, religião, costume, tradições e sentimento de “lugar” partilhado pelo povo. Ele trás também a situação mundial de um ressurgimento da etnia, ou seja, uma bandeira que se levanta em favor de uma identidade constituída e reafirmada que rejeita a assimilação cultural no sec. XX. O caso dos indígenas no Brasil tem se levantado para defender seus direitos, pedir justiça, pedir espaço e condições de vida, algumas reivindicações já conquistadas e mais que tudo pedir respeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 2014 estamos em estudos interdisciplinares no grupo GEPFIP com especial interesse pela pluralidade e diversidade cultural. Assim apresentamos parte da pesquisa em desenvolvimento desde 2015 e escrevemos sobre o encontro de maio de 2016.

Nossa perspectiva da História e educação, nosso “lugar” conforme Michel de Certeau posiciona o campo de reflexões, análises e a escrita historiográfica. Certeau (1982) diz que toda pesquisa se concretiza a partir de um lugar social e político no qual está inserido o pesquisador, desta forma a escrita se constrói influenciada pelas circunstâncias que permeiam o autor do trabalho. Nestas influencias estão também as limitações e domínios de interesses.

Neste lugar de produção o foco de nossos interesses foi a partir da problematização proposta, a identidade, as relações interculturais com visão ampla como Bloch indica com a contribuição das letras, artes, geografia, etc. Almejamos conhecer sempre mais da cultura regional, do estudo do local, da cidade e da aldeia, e suas inter-relações com o nacional, o internacional.

Condicionado a isto estão às teorias e referencias bibliográficos, os métodos e seus procedimentos, assim como as técnicas empíricas, etc. articuladas no projeto de vida acadêmica e em nosso projeto de vida; já que não temos como separar o ser professor do nosso ser pessoal. A fenomenologia afirma que no contexto da vivência buscamos para analises a essência na experiência em como se percebeu, sentiu cada fenômeno individual ou coletivo. Neste sentido realizamos este trabalho.

As atividades desenvolvidas não foram tradicionais, usaram as tecnologias por meio dos vídeos da internet para estimular as discussões, as aulas foram dialógicas, com



produção de material didático, e estimulado o aprendizado da língua inglesa. Os jovens americanos foram orientados a atitude interdisciplinar em seu agir, ouvir, na valorização do saber do outro, no trabalho em equipe, na parceria, na humildade, no respeito à autoridade, princípios que norteiam as ações do professor com conhecimento interdisciplinar.

Como acreditamos nessa argumentação, compartilhamos das ideais interações interculturais segundo Walsh in Candau (2008) como metas a serem alcançadas. Falam que as relações interculturais são dinâmicas, que há uma troca de comunicação e conhecimentos, que o respeito busca desenvolver um novo sentido entre as culturas diferentes e o quanto é importante reconhecer as diferenças e enfrenta-las. Cria-se assim modos de responsabilidade e solidariedade entre os grupos.

Diante dessas afirmativas constatamos que o encontro promovido na aldeia Argola entre grupos de diferentes culturas fomentou essa perspectiva, os resultados foram muito positivos para todos os envolvidos. As ações foram dinâmicas, cada um com sua identidade e cultura em construção e reconstrução, orientados por uma educação que estimula o reconhecimento e respeito pelo outro, por meio da comunicação que não interroga sobre diferenças. Um intercâmbio de saberes conhecimentos e praticas compartilhada sem imposição de poder sobre a cultura certa ou errada, a dominante ou dominada. Reconhecendo diferenças, mas buscando a solidariedade.

A interdisciplinaridade na perspectiva brasileira de ação e análise fenomenológica esteve presente na atitude do grupo visitante, que trabalhou no projeto regatando a autoestima dos alunos e desvelou aspectos pessoais de cada envolvido, deu a aula um novo vigor e interesse, porque o respeito e autoridade foi conquistado deste modo lançamos redes e contatos com o mundo, de determinado espaço e tempo com lugares distantes ou mais próximos para juntos repensarmos os saberes, a sociedade em sua caminhada humana.

Para análise utilizamos a fenomenologia e hermenêutica que trata do sujeito mediante a vivência resgatando o sentimento e a percepção dos envolvidos, por isso utilizamos parte dos depoimentos de quatro sujeitos. Conforme os sujeitos disseram selecionamos as palavras para análise: *expectativa; quebrar as barreiras culturais; despertar; aprender as línguas; conhecer; método; carinho; alegria, respeito.*



Podemos concluir que a comunicação pelas varias formas de linguagens foi o maior meio das interações, anterior a chegada havia uma espera ansiosa, no contato as línguas, o português, inglês e a língua terena; nas ações as músicas, os jogos como futebol e beisebol. O diretor falou do *método* de trabalho, o professor do *carinho* e a funcionaria da *alegria* em estar juntos entre outras coisas. Uma verdadeira interação. Como disse a aluna de Prática de ensino de História ela não precisava deixar de ser quem ela era para estar no grupo da universidade. Na aldeia ninguém rejeitou sua própria identidade no contato com o outro, nem se sentiu rejeitado.

Sabemos que a identidade pessoal ou grupal é formada historicamente, e que o conceito de nação e etnia é muito importante para esta conscientização de quem somos e também de quem não somos. Essa identidade dos grupos não foi quebrada, todos a despeito de suas nacionalidades, língua, história, artes, educação, política etc. estavam abertos ao diálogo, não houve ali o grupo de poder sobre um grupo minoritário, a despeito das desigualdades econômicas. No encontro intercultural as culturas estavam em processo de elaboração, construção e reconstrução com base na educação e respeito os direitos humanos. O nosso aluno de História Terena também afirmou tenho orgulho de ser terena e não me envergonho! Este sentimento nós vimos na aldeia ninguém se envergonhou de ser quem era porque houve o respeito à condição social e a identidade um exercício de solidariedade e cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/ SE. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural. Brasília, 1997.

BRASIL. MEC/SEF, 1997. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996).

BRASIL. MEC/Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro - Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei n.º 9.394/96, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 3/2004.

BRASIL. MEC/Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, conforme Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, modificado pelo Parecer CNE/CES n.º 1.363, de 12 de dezembro de 2001.

BLOCH, Marc. **A apologia da História ou o ofício do Historiador.** Rio de Janeiro. Ed: Zahar, 2002.



BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989) a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**. Vol. 13, no. 37 jan/abr. 2008.

CERTEAU, Michel. **A Escrita da história**. tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CINTRA, Rosana Carla Gomes. (org.) **Desafios da prática docente na educação da infância. Pesquisas no cenário contemporâneo**. Ed: Oeste. Campo Grande/MS. 2014

FAZENDA, Ivani. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**, 2.ed. São Paulo, Ed.Cortez. 2001.

_____ **Historia teoria e pesquisa**. 11ed. Campinas, SP, Papirus, 2003.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. Ed. DP&A, 2001.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: Uma complementaridade necessária e incontornável. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 11 ed. Campinas, SP: Prós, 2008.

RATUND, Isabel. Abordagens interdisciplinares em processos de intercâmbios culturais entre Brasil e Estados Unidos. **Revista Diálogos Interdisciplinares – UFMS**. vol. 1, no.1, 2014.

SILVA, Ana Lucia, Gomes da. Interdisciplinaridade na temática indígena aspectos teóricos e práticos da educação, artes e cultura. **Tese - Doutorado em Educação**. São Paulo: PUC, 2013.

MEIO ELETRÔNICO

IBGE. Instituto brasileiro de geografia e estatísticas. www.indigenas.ibge.gov.br/ acessado em junho de 2016.

BRASIL, Fundação nacional do índio- site www.funai.gov.br . Acessado maio de 2016.



**A INTERFERÊNCIA DA INTERCULTURALIDADE NA PRÁTICA DA
CULTURA INDÍGENA TERENA NA ESCOLA GUILHERMINA DA SILVA EM
ANASTÁCIO – MS**

Elisangela Castedo Maria do NASCIMENTO¹
Evelin Tatiane da Silva PEREIRA²

RESUMO

O avanço da urbanização e o crescimento desordenado da sociedade envolvente ao redor do povo Terena fez com que ocorresse uma miscigenação cultural. Muitos costumes e tradições foram deixados de praticar tais como: danças, culinária, artesanatos e principalmente a Língua Materna. Para entender como a interculturalidade interferiu na prática da cultura indígena, propusemo-nos realizar uma análise crítica de caráter exploratório, descritivo e qualitativo. A fundamentação teórica foi baseada nos autores Bittencourt, Ladeira (2000), Cardoso (1976), e na Educação Problematizadora, na concepção de Paulo Freire, que enfatiza o respeito que o educador deve ter pelo conhecimento que o educando traz para a escola. O objeto de estudo foi a cultura indígena e os sujeitos da pesquisa foram os alunos do ensino fundamental II da Escola Estadual Guilhermina da Silva do município de Anastácio-MS. A pesquisa foi dividida em etapas: 1) levantamento bibliográfico; 2) aplicação de questionário com 20 alunos (10 meninas e 10 meninos) do ensino fundamental II com idade de 12 a 16 anos; 3) Montagem e interpretação de gráficos com os dados obtidos através do questionário. Conclui-se que as ações de revitalização não podem ser pontuais como tem sido feito, para que seja valorizada a cultura, a língua, o sentimento de pertencimento, o orgulho de sua história, essas ações devem ser cotidianas com envolvimento das famílias.

Palavras chave: Interculturalidade, Cultura Terena, Revitalização.

ABSTRACT

The advance of urbanization and the disorderly growth of the surrounding society around the Terena people made it happen a cultural miscegenation. Many customs and traditions were left to practice such as dances, cuisine, crafts and especially the mother tongue. To understand how interculturalism interfere with the practice of indigenous culture, we proposed to carry out a critical analysis of exploratory, descriptive and qualitative. The theoretical framework was based on Bittencourt authors, Ladeira (2000), Cardoso (1976),

¹ Professora Mestre dos cursos de Pedagogia e Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal – PROLIND, UFMS, Campus de Aquidauana. E-MAIL: ecmcursino@yahoo.com.br.

² Mestranda em Educação Escolar Indígena e Interculturalidade. Professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino em Anastácio/MS. E-MAIL: evelinhekere@gmail.com.



and Education problematical, in the design of Paulo Freire, which emphasizes the respect that the educator must have the knowledge that the student brings to school. The object of study was the indigenous culture and the subjects were elementary school students II State School of Guilhermina in Anastácio-MS Silva. The research was divided into stages: 1) literature; 2) a questionnaire with 20 students (10 girls and 10 boys) of elementary school II aged 12 to 16 years; 3) Installation and interpreting graphs with data obtained through the questionnaire. It is concluded that the revitalization actions cannot be specific as has been done so that is valued culture, language, sense of belonging, pride in their history, these actions should be everyday with family involvement.

Keywords: Interculturalism, Terena culture, prejudice.

1 INTRODUÇÃO

No Estado do Mato Grosso do Sul existem várias etnias como: Guarani/Kaiowá, Guató, Terena, Kadiwéu, Ofaié, Atikun e Kinikinau (FUNASA, 2007) Os grupos indígenas com mais contingente populacional no Estado são os Kaiowá, Guarani e os Terena, com uma população de cerca de 65 mil pessoas (VIEIRA 2010).

No Brasil desde a chegada dos europeus os povos indígenas tiveram que se adaptar ao processo de colonização como, por exemplo: vestes (por andarem nu) e o ensinamento a língua.

Os indígenas começaram a aprender a Língua Portuguesa com a vinda dos jesuítas e a pregação do cristianismo através da catequese, de lá para cá começou o desuso das línguas indígenas. A língua é a identidade do povo, deve ser mantida assim como sua cultura.

O desuso da Língua e da cultura Terena vem de um longo processo colonizador em que os povos indígenas passaram e passam até hoje. Em função de muitas perdas durante o processo de colonização o governo brasileiro hoje, reconhece e devolve aos povos indígenas direitos garantidos na Constituição Brasileira de 1988 pelo Artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Embora a lei assegure a autonomia dos povos indígenas em relação a: cultura, tradições e uso da língua materna, na prática o indígena ainda continua sendo alvo de preconceito na sociedade sendo taxados como: alcoólatra, preguiçoso, suicida, esturador



e bugre. O preconceito, talvez seja um dos motivos da não utilização da língua materna e da não prática da cultura indígena pelos jovens na aldeia, na tentativa de serem aceitos pela sociedade envolvente.

O avanço da urbanização e o crescimento desordenado da sociedade envolvente ao redor do povo Terena fez com que ocorresse uma miscigenação cultural. Muitos costumes e tradições foram deixados de praticar tais como: danças, culinária, artesanatos e principalmente a Língua Materna. Essa aproximação da cultura do índio com a cultura do branco foi o fator que contribuiu ainda mais para o decrescente desuso da Língua Terena. Para entender como a interculturalidade interferiu na prática da cultura indígena, propusemo-nos fazer um estudo aprofundado a fim de:

- analisar o uso da Língua Terena e a prática da cultura;
- levantar dados sobre as tentativas de revitalização da língua e da cultura;
- levantar dados a respeito do preconceito e discriminação sofrido pelos indígenas na fase escolar na Aldeia Aldeinha no município de Anastácio – MS.

2 EDUCAÇÃO INDÍGENA

A educação numa sociedade indígena é responsabilidade de toda a comunidade, não há uma instituição específica para isso. Os mais jovens aprendem com os mais velhos, sendo eles, os pais, os avós, os irmãos, e membros da sociedade mesmo que não tenham parentesco próximo. Os mais velhos são muito respeitados e todos são responsáveis pela socialização da criança.

Tradicionalmente, as crianças indígenas conheciam somente a educação chamada informal, aprendida na família e na relação com os adultos da aldeia, ou seja, no seu dia a dia. O conhecimento era passado de geração em geração, nas rodas das fogueiras, ou em cerimônias e rituais, ensinados pelos antepassados e perpetuados pelos mais velhos da aldeia (MUSSI *et al*, 2010a, p. 39).

As sociedades indígenas são consideradas ágrafas. Por não possuírem a escrita alfabética, transmitiam seus conhecimentos e saberes através da oralidade, contando histórias, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração em geração.

Segundo o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, a educação indígena é:



[...] o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são introduzidos na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades [...] Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nestas sociedades (BRASIL, Parecer 14/99, p. 2).

As crianças precisam de uma atenção especial, elas aprendem imitando os adultos durante as atividades do cotidiano como no caso do artesanato, na caça e na pesca. “Nas sociedades indígenas, são as narrativas que ensinam definitivamente e a conduta do dia a dia é a demonstração concreta de que a lição foi aprendida” (MUSSI *et al*, 2010a, p. 15).

2.1 Educação escolar indígena

Um modelo pedagógico oferecido ao indígena foi a educação escolar oportunizada pelo governo ou pelas instituições religiosas que substituía a educação feita pela família. “Essa educação oficial impôs um único modelo a todos, indígenas e não indígenas, trazendo outros valores e conhecimentos, excluindo, e até mesmo desvalorizando, os saberes tradicionais indígenas” (MUSSI *et al*, 2010a, p. 39).

Em função dessa imposição,

[...] tanto as lideranças indígenas, em um primeiro momento, quanto, depois, o movimento dos professores indígenas, assumiram a luta por uma educação escolar diferenciada, tendo como base os conhecimentos e valores indígenas, sem desprezar os saberes não-indígenas. Como resultado desse esforço por uma educação diferenciada, na década de 1980 foram organizados vários movimentos indígenas, para lutar contra toda forma de injustiça e discriminação, ou até mesmo de incompreensão sobre a sua cultura, sua história e seu modo de vida (MUSSI *et al*, 2010a, p. 39).

Hoje, existe a escola indígena feita para os indígenas em terras indígenas com educação diferenciada para favorecer a preservação da cultura e saberes tradicionais. Isso é o que está escrito, mas será que isso realmente acontece?



3 MATERIAIS E MÉTODOS

Foi realizada uma análise crítica de caráter exploratório, descritivo e qualitativo. Trata-se de um estudo de caso porque visa à descoberta, a interpretação em contexto, buscando retratar a realidade completa e profunda (LUDKE E ANDRÉ, 1986). A fundamentação teórica foi baseada nos autores Bittencourt, Ladeira (2000), Cardoso (1976), e na Educação Problematizadora, na concepção de Paulo Freire, que enfatiza o respeito que o educador deve ter pelo conhecimento que o educando traz para a escola. O objeto de estudo foi a cultura indígena e os sujeitos da pesquisa foram os alunos do ensino fundamental II.

A pesquisa possui caráter qualitativo e foi dividida em etapas: 1) levantamento bibliográfico; 2) aplicação de questionário com 20 alunos (10 meninas e 10 meninos) do ensino fundamental II com idade de 12 a 16 anos; 3) Montagem e interpretação de gráficos com os dados obtidos através do questionário com a intenção de:

- Descrever o sentimento de pertencimento a etnia terena;
- Verificar por amostragem a quantidade de indígenas falantes da língua materna;
- Verificar se existe algum tipo de recusa em relação à prática da cultura terena;
- Verificar se os indígenas sofrem algum tipo de preconceito em relação a cultura e a língua terena;
- Levantar as formas de trabalho que a escola utiliza para revitalizar a cultura indígena entre as crianças;

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Aldeia Aldeinha possui 90 famílias e uma população de 350 habitantes (SESAI, 2015). Localizada no município de Anastácio, a 127 km de Campo Grande capital do estado de Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste (IBGE, 2010), a aldeia se encontra em contexto urbano em função do crescimento e o avanço desordenado da população Anastaciana e também em função da não demarcação de terras, fato este que vem interferindo no uso cotidiano da Língua Terena e alterando o espaço físico e cultural. Na aldeia existe uma escola chamada Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva. Esta escola atende alunos indígenas e não indígenas do município de Anastácio, e esse é um



dos motivos porque a escola não utiliza o referencial curricular indígena, o outro motivo é que não existem nessa escola apenas professores indígenas ministrando aulas.

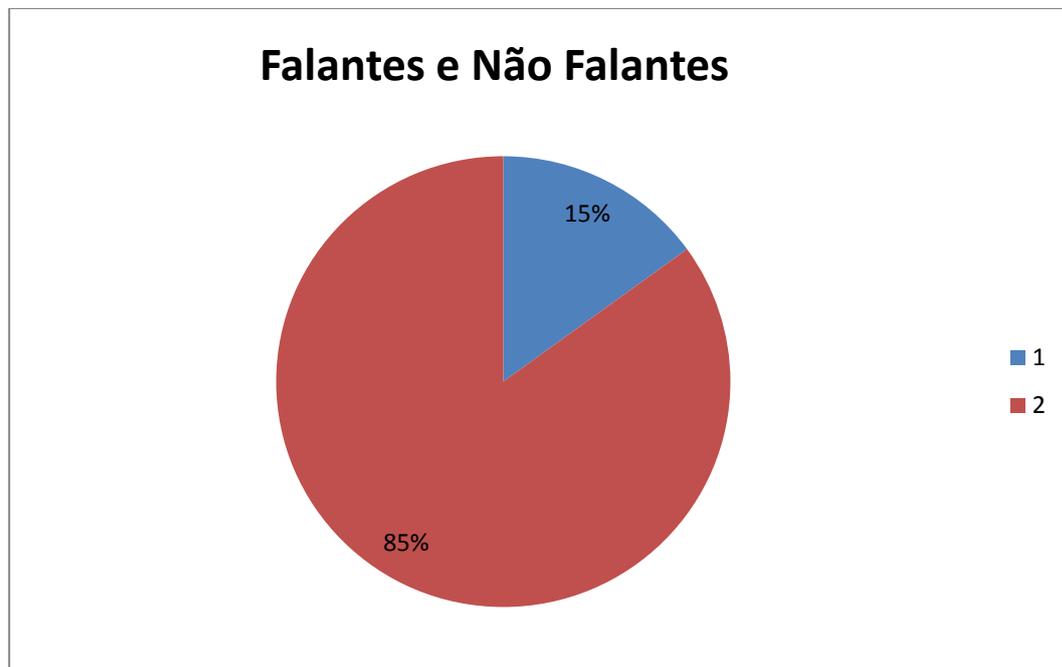
Foram entrevistados 20 alunos indígenas do ensino fundamental, anos finais, com faixa etária de idade entre 12 e 16 anos. Desses 20 alunos, 10 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

Os alunos responderam às seguintes perguntas de um questionário fechado:

1) Você fala a língua terena? Sim () não ()

Os 3 alunos que falam a língua terena possuem a idade de 15 anos sendo duas meninas e um menino. Dentre esses alunos que falam a língua terena, um respondeu que sente vergonha de falar na frente de não indígenas. Esse é um dado bastante impactante em relação à quantidade de pessoas falantes da língua materna, pois se fosse generalizado, em relação à população indígena da aldeia, poderíamos afirmar que de um total de 350 pessoas, 297,5 não falam a língua terena.

Gráfico 01: Alunos falantes e não falantes.

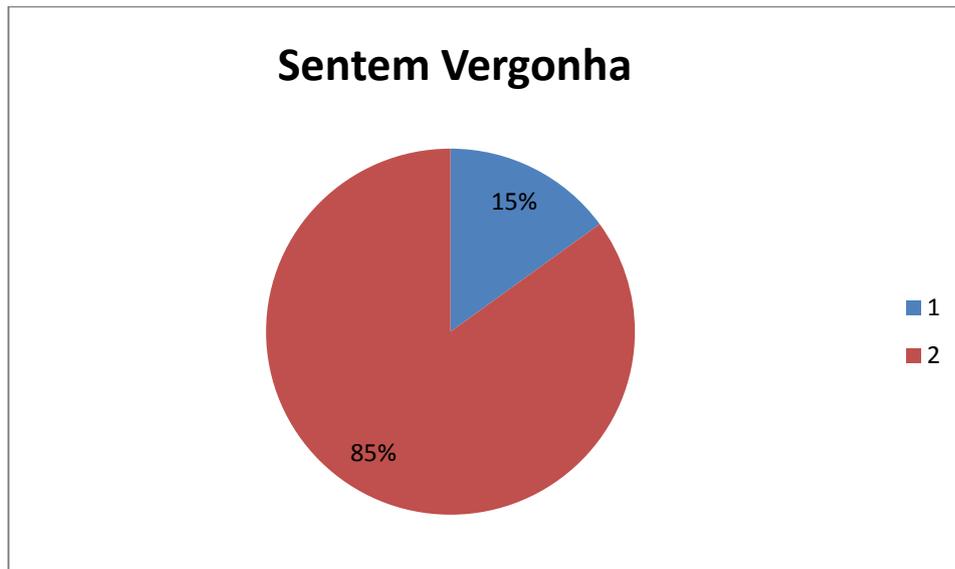


2) Você se sente envergonhado em falar a língua terena na frente de não indígenas? Sim () não ()

Dos 3 alunos (15%) que responderam sentir vergonha em falar a língua terena na frente de não indígenas, apenas 1 aluno é falante da língua materna e os outros 2 não. Esses 3 alunos são do sexo feminino e possuem 14 e 15 anos.



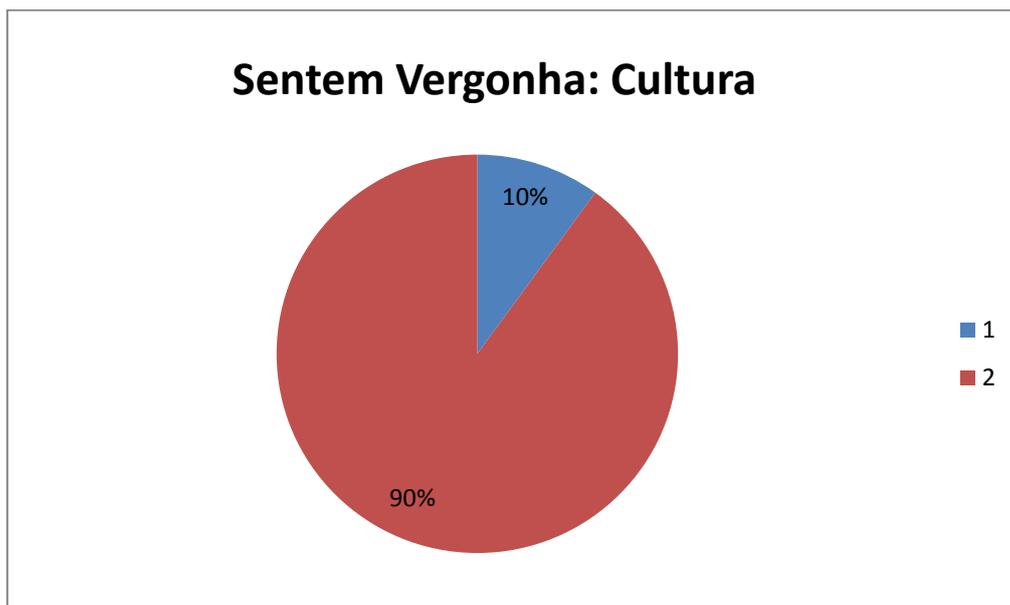
Gráfico 02: Vergonha de falar a Língua Terena na presença de não indígenas



3) Você sente vergonha em praticar sua cultura na frente de não indígenas? Sim ()
não ()

Desses 2 alunos que sentem vergonha em praticar a cultura terena um é falante da língua materna e o outro não. Os 2 possuem 15 anos, sendo 1 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Esses 10% que sentem vergonha da cultura representam 35 pessoas na aldeia com vergonha da cultura indígena.

Gráfico 03: Alunos que sentem vergonha da praticar a Cultura Indígena





4) Você se identifica como indígena? Sim () não ()

Mesmo todos se identificando como indígenas, ainda existem crianças que sentem vergonha da língua ou da cultura terena, e acreditamos que isso ocorra em função da localização da aldeia que se encontra inserida na zona urbana da cidade de Anastácio, estando imersa na cultura da sociedade envolvente que se impõe como predominante causando vários tipos preconceitos.

Gráfico 04: Se identifica como indígena?

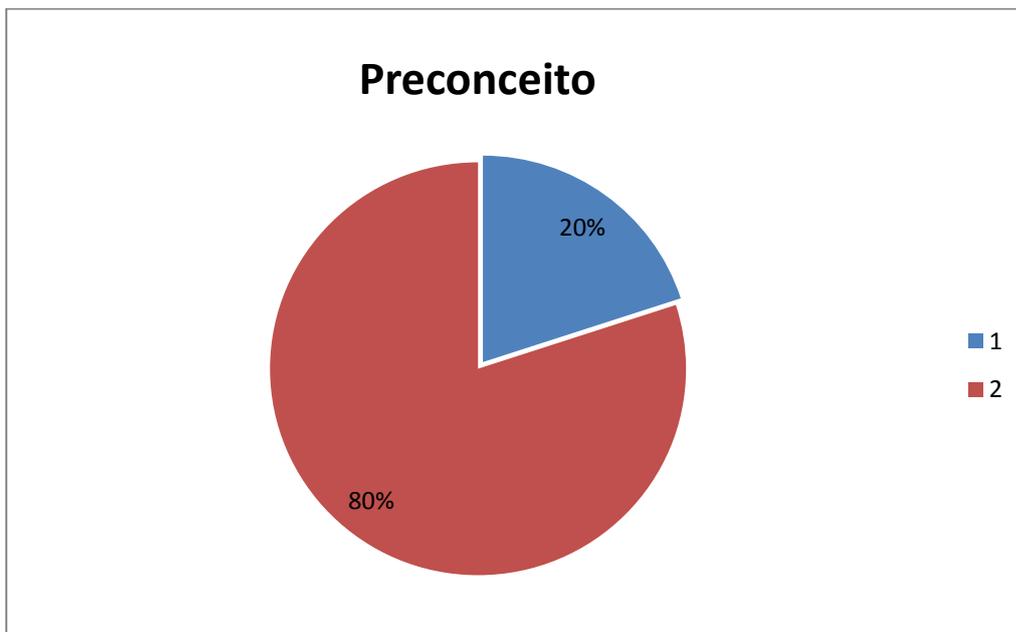


5) Você já sofreu algum tipo de preconceito por ser indígena? Sim () não ()

Este gráfico confirma os dados anteriores em relação ao sentimento de vergonha da língua ou da cultura indígena podendo afirmar que tal sentimento se deve ao preconceito existente da sociedade envolvente em relação aos indígenas.



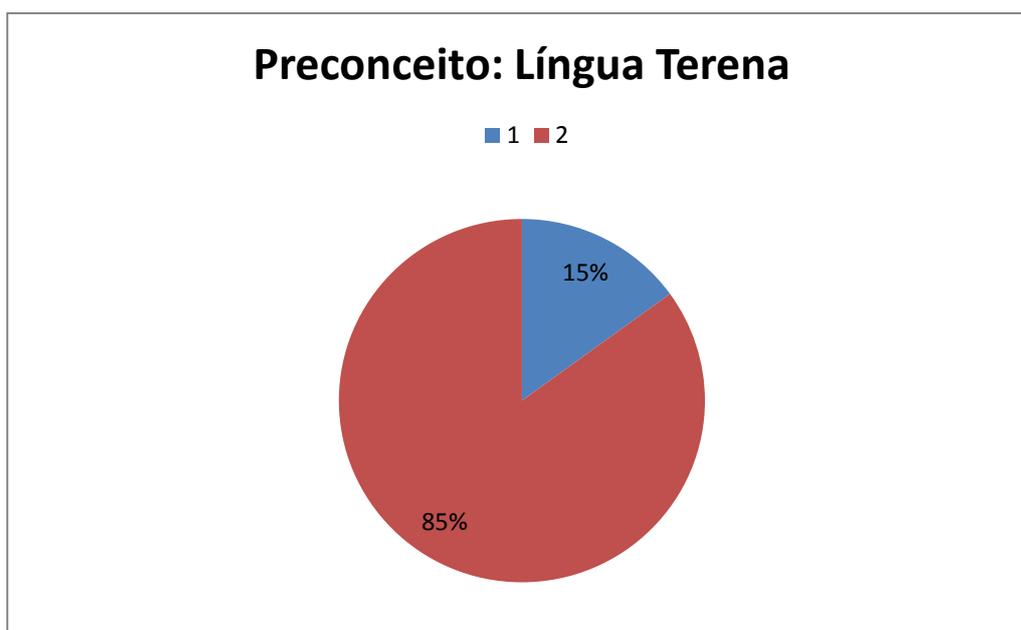
Gráfico 05: Preconceito por ser indígena



6) Você já sofreu algum tipo de preconceito em relação a língua terena? Sim ()
Não ()

Nesta questão os alunos relataram que sofreram preconceito em relação ao “sotaque” e por trocar palavras. Este gráfico confirma a resposta da pergunta nº 1, onde os alunos responderam que sentem vergonha da língua terena e aqui podemos concluir que tal vergonha se deve ao preconceito sofrido.

Gráfico 06: Preconceito em relação á língua terena

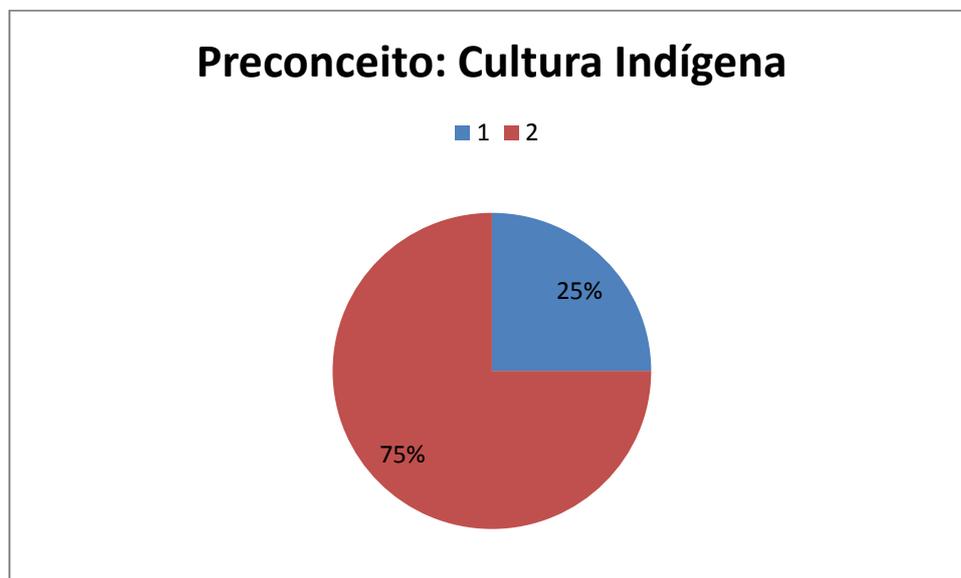




7) Você já sofreu algum preconceito em relação à cultura Indígena (dança, culinária etc)? Sim () Não ()

25% dos alunos responderam sofrer preconceito em relação à cultura indígena principalmente na semana em que se comemora o dia do índio e na semana dos jogos municipais. Nos jogos municipais os alunos jogam futsal com alunos de outras escolas do município. Na semana do dia do índio geralmente a escola faz apresentações de danças, de artesanato, de comidas que são expostas ao público em geral principalmente à visitação de outras escolas. Nesse caso são os alunos que fazem as explicações ao público e talvez sejam esses os momentos em que sofram os tipos de preconceitos aqui expostos.

Gráfico 07: Preconceito em relação à cultura



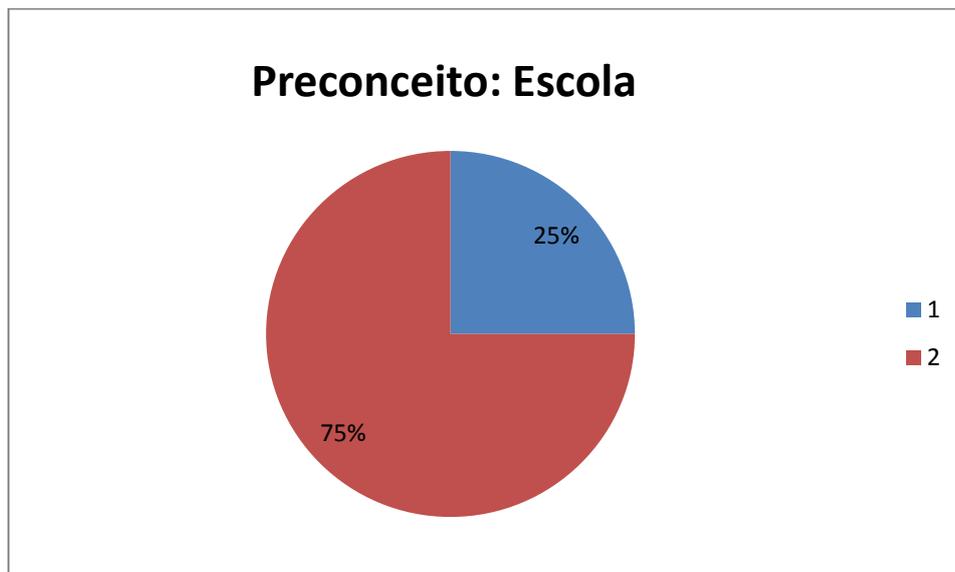
8) Você já sofreu algum preconceito por estudar em escola indígena? Sim () não ()

75% dos alunos questionados, responderam que sofreram discriminação por terem estudado em escola indígena.

Na escola indígena são dadas 2 aulas de língua terena nos anos iniciais do ensino fundamental e 01 aula nos anos finais. Quando os alunos tentam mudar de escola a grade curricular não bate com a do resto das escolas do município e nesse caso retornam para a escola indígena. O tempo que passam na escola nova sofrem bulling dos outros alunos.



Gráfico 08: Preconceito por estudar em escola indígena



A interpretação dos gráficos nos levam a crer que o contato com a sociedade envolvente é muito forte, ocorrendo a miscigenação da cultura (interculturalidade). A miscigenação e a exclusão fizeram com que deixassem de praticar hábitos como danças, músicas e culinária típica em seu cotidiano, sendo lembrados apenas durante as comemorações do Dia do Índio (19 de abril). Para serem “aceitos” na sociedade não indígena, passaram a praticar alguns costumes da sociedade não indígena.

Freire (1978, p. 18) explica essa atitude da seguinte forma:

[...] o seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecer-se” a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário.

Na busca pela identificação, os indígenas acabaram adquirindo costumes diferentes à sua própria cultura. Embora existam aulas de língua terena, a língua está em desuso dentro das famílias. As crianças aprendem a língua terena na escola, mas não conseguem praticar em casa e ainda existe o preconceito sofrido pela sociedade envolvente que as desmotiva.

Dessa forma, é preciso que os professores indígenas assumam uma prática educativa-crítica propiciando condições em que os educandos em suas relações uns com os outros, e com a família, ensaiem a capacidade de “assumir-se como ser social e



histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador”[...] (FREIRE, 2002, p. 25). A escola não tem proporcionado no cotidiano escolar ações que mostrem a importância da prática da língua e da cultura. Deveriam ser realizadas ações mais abrangentes que envolvessem as famílias nesse processo.

O problema é complexo, escolas indígenas que possuem professores e dirigentes não indígenas dificilmente terão sucesso nas ações de revitalização por dois motivos: primeiro porque a cultura indígena é indiferente para os não indígenas, por que ele não faz parte do lugar não tem nenhuma ligação e segundo que porque enxergam apenas como um emprego, saindo dali ele volta para o seu mundo que é completamente diferente daquele onde passa algumas horas, embora convivam com os indígenas, nada sabem sobre eles e suas necessidades. Enquanto a política educacional não levar a sério as questões indígenas dificilmente haverá revitalização da língua e da cultura.

Para Freire (1996) o processo de aprendizagem não pode ser separado do processo político, visto que ao construir significados de uma realidade, também se atribui valores. Tais significados e valores devem ser refletidos para que por meio de ações a realidade possa ser transformada. Como a Educação problematizadora parte da realidade imediata e propõe uma transformação radical na forma de pensar, sentir e agir que se acredita ser essa proposta a ideal aliada à Educação Indígena que também visa recuperação da língua e cultura. Para Tassinari (1995, p. 448-449) cultura é:

O conjunto de símbolos partilhado pelos integrantes de determinado grupo social e que lhes permite atribuir sentido ao mundo em que vivem e às suas ações. [...] O código simbólico que chamamos de “cultura” permeia todos os momentos da vida social. [...] a cultura diz respeito a uma capacidade comum a toda a humanidade. Esta é a condição básica para a possibilidade do “diálogo cultural”, ou seja, mesmo que eu viva e entenda o mundo a partir de um conjunto de significados próprios, posso compreender modos diferentes de viver e dar sentido ao mundo. [...] cultura é compartilhada, formulada e transformada por um determinado grupo social. [...] toda cultura é dinâmica, ou seja, vai se transformando através da história.

Neste sentido, cultura é a relação da espécie humana com o mundo em que vive, está relacionada à aprendizagem das manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo como: música, teatro, rituais religiosos, língua falada e escrita, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, invenções, pensamentos, formas de organização social, formas de dar sentido ao mundo etc.



Por esse motivo as ações de revitalização não podem ser pontuais como tem sido feito, para que seja valorizada a cultura, a língua, o sentimento de pertencimento, o orgulho de sua história, essas ações devem ser cotidianas com envolvimento das famílias. É na adolescência que a personalidade em formação deve ser motivada ao sentimento de valorização. A partir do momento que os jovens indígenas sentirem orgulho de sua história se sentirão seguros a ponto de se impor na sociedade, seja indígena ou envolvente, como pessoas que merecem respeito de todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando culturas diferentes passam a conviver, ocorrem trocas de conhecimentos e em ambos os lados há aquisição de novos conhecimentos e a esquecimento de outros.

A diferença está na invasão cultural mais forte e mais presente, existente nas sociedades indígenas de Aquidauana. Segundo Freire (1983) a propaganda é usada como um instrumento pelo invasor com objetivo de persuadir o invadido como uma “presa” fácil para sua conquista e por isso é necessário descaracterizar a cultura invadida com subprodutos da cultura invasora.

A proximidade e o encontro com a cultura da sociedade não indígena resultou no esquecimento de algumas de suas tradições assim como passaram a adquirir outras, como o consumo de produtos estranhos à sua cultura e culinária.

Essa proximidade com a cidade e mais a invasão da cultura não indígena pode ter originado nos indígenas Terena, essa vontade de não permanecerem “atrasados”. Esse pensamento se deve ao fato da cultura invadida ser manipulada por meio da conquista para poder se manter, pois a manipulação e a conquista são instrumentos para a “domesticação” (FREIRE, 1983).

A palavra domesticação é atribuída por Freire no sentido de aceitação sem questionamentos. Essa aceitação trouxe às comunidades indígenas costumes alheios à sua cultura, e com isso o preconceito a ponto de alguns sentirem vergonha da própria cultura.

Verificou-se que as ações de revitalização são pontuais não tendo um efeito esperado na valorização da língua e cultura indígena, assim como os adolescentes se sentem alvos de preconceito durante essas ações. Faz-se necessário um aproximação e



diálogo entre escola e comunidade na tentativa de estabelecer ações cotidianas que promovam a prática da cultura tradicional estabelecendo o sentimento de pertencimento.

É necessário aproveitar que os anciãos (mestres tradicionais) ainda se encontram vivos, pois estes são os detentores dos conhecimentos tradicionais da Etnia Terena, e podem direcionar um trabalho conjunto com a comunidade e a escola de revitalização gradativa dos valores indígenas.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria, LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. USP, Ministério da Educação- São Paulo Maio, 2000.

BRASIL Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967/ 24 ed. 2002.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca D. de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, RJ:Paz e Terra, 1987.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SOUZA, de I. Povos Indígenas e a diversidade linguística Diversidade cultural: plurilinguismo, línguas indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: URQUIZA, Antônio H. A. (Org.) **Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância Módulo 2, Marcos conceituais referentes à diversidade sociocultural. Campo Grande – MS, 2010.

TASSINARI, ANTONELLA M. I. Sociedades Indígenas: Introdução ao Tema da Diversidade Cultural. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.



NARRATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E TENSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Lourdes Casanova de Almeida¹
Marta Rodrigues Urbieta²
Josué Cabral da Silva³

RESUMO

A formação do professor é um desafio na proposta de escola inclusiva, sendo uma atividade de suma importância, posto que a educação é para todos, mas a maioria dos professores não estão preparados para atender estudantes público alvo da educação especial. Um dos desafios fundamentais que emergem da proposta de escola inclusiva é a formação do professor, que para Fávero (2009) é, justamente, o de repensar e ressignificar a própria concepção de educador. Isto porque, o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de “contextos” educativos que possibilitem a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados. O Núcleo de Tecnologia Educacional de Aquidauana, órgão ligado a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, propõe a formação continuada “o uso das tecnologias assistivas na prática pedagógica”, enfatizando a ação e a prática como processos de seleção e construção de conhecimentos por meio da produção simultânea, sequência didática interdisciplinar que priorizaram reflexões e debates sobre a inclusão/exclusão. É importante ressaltar que o professor busque conhecimento para que assim, possa distinguir os problemas para apresentar melhor alternativa de assimilação. Neste viés a formação continuada para inserção das tecnologias assistivas no meio acadêmico é imprescindível para a dinamização do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras- chave: Inclusão. Formação de professores. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Teacher education is a challenge in the inclusive school proposal, being an activity of paramount importance, since education is for everyone, but most teachers are not prepared to meet target group of special education students. One of the key challenges that emerge from inclusive school proposal is teacher training, which for Favero (2009) is precisely to rethink and reframe the educator design itself. This is because the educational process is the creation and development of "contexts" education to enable the critical interaction between creative and

¹ Professora Especialista em Tecnologia em Educação pela PUC/RIO. É professora multiplicadora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Aquidauana, vinculado a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. EMAIL: casanova.almeida@gmail.com

² Professora Licenciada em Letras pela UFMS. É professora multiplicadora do Núcleo de Tecnologia Educacional de Aquidauana, vinculado a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. EMAIL: amorurbi@gmail.com

³ Professor Especialista em Tecnologia em Educação pela PUC/RIO. É diretor do Núcleo de Tecnologia Educacional de Aquidauana, vinculado a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. EMAIL: josuocabral@hotmail.com



unique subjects, not simply in the transmission and disciplinary concepts of assimilation and stereotyped behaviors. The Educational Technology Center of Aquidauana, linked to the State Department of Education of Mato Grosso do Sul, offers continuing education "the use of assistive technologies in educational practice", emphasizing the action and practice as selection processes and construction knowledge through simultaneous generation interdisciplinary teaching sequence prioritized reflection and discussion on the inclusion / exclusion. It is important to note that the teacher seek knowledge so that, to distinguish the problems to present better alternative assimilation. In this bias continuing education for integration of assistive technologies in academia is essential to boost the process of teaching and learning.

Keywords: Inclusion. Teacher training. Pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão e seus desafios estão cada vez mais presentes na agenda do debate educacional contemporâneo. Para oportunizar a inclusão e a integração da diversidade humana, respeitando e valorizando especificidades motoras e cognitivas, a escola começa a adaptar-se, não apenas para adequar sua estrutura física, mas, principalmente, para buscar soluções que possibilitem flexibilizar o ato pedagógico, acolhendo diferentes interesses e motivações, a fim de respeitar e valorizar a riqueza que pode ser encontrada na variedade de percursos de aprendizagem para os alunos público alvo da educação especial.

Segundo Mrech (1998), a proposta de Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos, em 1975, com a lei pública nº 94.142, que abriu possibilidades para entrada de alunos com deficiência na escola comum. Os pressupostos que levaram os Estados Unidos a implementarem essa proposta têm raízes nas tendências pós-guerra. O governo norte-americano procurava minimizar os efeitos da guerra por meio de um discurso que prometia assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos os cidadãos. Os alunos com deficiência foram inseridos nesse plano e conquistaram o direito de estudar em escolas regulares.

Hoje, a ONU e o governo brasileiro defendem que o lugar de todas as crianças é a escola convencional. O modelo aplicado pela rede pública de ensino é estruturado de forma a manter os alunos especiais em sala comum, mas com atividades de apoio individualizadas no contra turno, já que o aluno com público alvo da educação especial tem outro ritmo de aprendizado.

Por isso, as escolas têm aceitado matrícula de estudantes oriundos de instituições que atendem pessoas com deficiências. Ou seja, reconhece-se que todos devem aprender



junto, independentemente das suas diferenças. Nesse sentido, por meio da sua ação educativa, os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada à diversidade do educando.

Essa ação, segundo Zóia (2006, p.13-25) [...] “deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação” [...] Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças.

Considerando que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, baseiam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências. Infelizmente, o despreparo dos professores figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva. É um grande desafio, fazer com que a inclusão ocorra, sem perdermos de vista que além das oportunidades, é preciso garantir o avanço na aprendizagem, bem como, no desenvolvimento integral do estudante.

Por isso, diante dessas exigências, a escola necessita assegurar a formação cultural, profissional e cidadã a todos e oferecer possibilidades que garanta a oferta de um ensino com qualidade, sem discriminação. Dentre as possibilidades que a escola tem oferecido, uma delas se constitui no uso de tecnologias assistivas⁴, como valioso recurso de apoio para superar as desigualdades e contribuir para a inclusão social e digital. Entretanto, não basta somente proporcionar recursos tecnológicos; é necessário que haja inserção destes no cotidiano escolar de forma que o aluno possa desenvolver habilidades cognitivas, capacidades de ação, interação e participação colaborativa nas diversas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Sendo assim, o Núcleo de Tecnologia Educacional de Aquidauana, órgão ligado a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, propõe a formação continuada “O uso das tecnologias assistivas na prática pedagógica”, enfatizando a ação e a prática como processos de seleção e construção de conhecimentos por meio da produção simultânea e sequência didática interdisciplinar que priorizaram reflexões e debates sobre

⁴ Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão. (BERSCH, 2007, p.31)



a inclusão/exclusão. É importante ressaltar que o professor busque conhecimento para que assim, possa distinguir os problemas com a finalidade de impulsionar a participação de todos nas propostas pedagógicas. Neste viés a formação continuada para inserção das tecnologias assistivas no meio acadêmico é imprescindível na dinamização do processo de ensino e aprendizagem.

2 TECNOLOGIA ASSISTIVA E PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

A historicidade da inclusão evidencia que esta atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas. Segundo Correia (1999), a Idade Antiga, na Grécia é considerada um período de grande exclusão social, pois crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou mesmo eliminadas, sem chance ou direito ao convívio social. Na Idade Média, pessoas com deficiência eram também marginalizadas, até por questões sobrenaturais, rotuladas como inválidas, perseguidas e mortas. Assim, muitas vezes as famílias preferiam escondê-las, privando-as da vida comunitária e social. A idéia de promover aos filhos, qualquer tipo de intervenção em ambientes diferenciados não era uma prática comum. Para Jannuzzi (2004), no Brasil por volta do século XVIII, o atendimento aos deficientes restringia-se aos sistemas de abrigos e à distribuição de alimentos, nas Santas Casas, salvo algumas exceções de crianças que até participavam de algumas instruções com outras crianças “ditas normais”.

Atualmente, os dados indicam um crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular. De acordo com o Censo Escolar as estatísticas mostram que no ano de 2014, 698.768 estudantes público alvo da educação especial estavam matriculados em classes comuns.

Entretanto, a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho em equipe são essenciais para a efetivação da inclusão. Para formar educadores que atendam as exigências deste novo paradigma educacional faz-se necessário a reformulação na estrutura curricular dos cursos de nível superior e uma maior aceitação dos próprios professores em reaprender.

Além disso, é primordial para que a inclusão ocorra com qualidade, ela deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. Para Ivani Fazenda (1979, p. 48-49), a introdução da interdisciplinaridade implica



simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência.

É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm se dedicado.

Para Gadotti (2004), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. É preciso, como sustenta Ivani Fazenda (1979), também uma atitude interdisciplinar, condição esta, a nosso ver, manifestada no compromisso profissional do educador, no envolvimento com os projetos de trabalho, na busca constante de aprofundamento teórico e, sobretudo, na postura ética diante das questões e dos problemas que envolvem o conhecimento.

Conforme Vygotsky (1987), é sumamente relevante para o desenvolvimento humano o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. O autor enfatiza a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos na construção das estruturas mentais superiores e o acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, escola e tecnologias, influenciam determinantemente os processos de aprendizagem.

Entretanto, as limitações de pessoas com deficiência tendem a se tornarem uma barreira para o aprendizado. E ao desenvolver recursos de acessibilidade, a chamada “Tecnologia Assistiva”, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse sujeito em ambientes propícios a aprendizagem.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas, (CORDE/SEDH/PR, 2007), Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.



A interdisciplinaridade é uma temática que é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber..

Segundo Bersch (2006)⁵, Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

Atualmente, o termo tecnologia assistiva vem sendo empregado com maior ênfase na educação, tendo em vista a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular com o objetivo facilitar a vida dessas pessoas proporcionando-as maior independência, melhor qualidade de vida e inclusão social. Também pode ser entendida como instrumento de promoção de inclusão.

A falta de recursos pode comprometer o desempenho dos alunos com deficiência, não os auxiliando na superação de dificuldades funcionais para a realização de atividades dentro da rotina escolar. É um grande desafio para escola, assegurar oportunidades atendendo e respeitando as diferenças, para que estes alunos possam desenvolver ao máximo seu potencial e serem aceitos no grupo.

Conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008,p.14) o Atendimento Educacional Especializado, AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Na educação, a tecnologia assistiva poderá melhorar o desempenho de alunos com deficiência, propiciando um aprendizado mais prazeroso e produtivo. Neste contexto,

⁵ Rita Bersch é fisioterapeuta e diretora do CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil em Porto Alegre, RS; especialista em reeducação das funções neuromotoras - ULBRA, mestranda no Programa de Pós- Graduação em Design da UFRGS, certificada pelo *Assistive Technology Applications Certificate Program* da California State University, Northridge, EUA; membro do Comitê de Ajudas Técnicas da SEDH/PR; Consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD; Consultora do MEC/SEESP; Supervisora de conteúdo em Deficiência Física, do Curso de EAD em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal do Ceará. Colaboradora do site www.assistiva.com.br.



entende-se por Tecnologia Assistiva recurso facilitador; um instrumento, ferramenta ou utensílio que especificamente contribuirá no desempenho da tarefa desejada.

Visto que a evolução tecnológica e globalizada está cada dia mais presente no cotidiano e principalmente no ensino, faz-se necessário que os profissionais da educação busquem uma melhor formação e preparação para que o seu trabalho seja cada vez mais reconhecido. Não basta apenas se pensar em acessibilidade e recursos, é necessário que os profissionais estejam capacitados para trabalhar com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Nesse sentido, os autores deste artigo, lotados no Núcleo de Tecnologia Educacional de Aquidauana, órgão ligado à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, responsável por disseminar e fomentar as tecnologias educacionais nas escolas jurisdicionadas de maneira a estimular abordagens didáticas pela via da tecnologia realizaram uma parceria com o Núcleo de Educação Especial de Aquidauana, com a finalidade de ofertar um curso voltado a professores da rede pública dos municípios de Anastácio e Aquidauana visando discutir, refletir, avaliar o processo de inclusão nas escolas, bem como incentivar e sugerir o uso de aplicativos, softwares e programas que propiciem a participação efetiva de estudantes com deficiência no processo de aprendizagem.

Assim, foi organizado o curso “O uso das tecnologias assistivas na prática pedagógica dos professores”, com o objetivo dinamizar a utilização das tecnologias educacionais no processo escolar com intuito de incentivar a sua inserção e integração na prática pedagógica de maneira mais efetiva, visando sanar dificuldades básicas apresentadas no processo de leitura e escrita. O curso apresentou-se constituído em três eixos conceituais:

- **Unidade 01:** Análise do processo de inclusão/exclusão escolar e social buscando a compreensão do potencial inclusivo através das tecnologias assistivas e sugestões de softwares para intervenções pedagógicas para estudantes Deficientes Intelectual.

- **Unidade 02:** Apresentação de aplicativos e softwares para Deficiente Auditivo, Surdo e Deficiente Visual.

- **Unidade 03:** Apresentação de softwares e aplicativos para estudantes com Transtornos do Espectro Autista (TEA) e com dislexia.



O curso não teve como objetivo principal discutir normativas, decretos, leis que norteiam o processo de inclusão nas classes comuns, mas o caminho escolhido foi o diálogo que se estabelece entre as pessoas no contexto do trabalho que integra educação e tecnologia, formação e ação, prática e teoria, currículo, sequência didática, projetos e as mudanças referentes à concepção e ao desenvolvimento de que emergem desse diálogo.

Nos municípios de Anastácio e Aquidauana os estudantes inclusos nas classes comuns de ensino, são agrupados por tipo específico de deficiências e no máximo, três alunos por turma. Nestas classes devem por lei serem matriculados no máximo 20 alunos, e conforme relato de alguns professores isso de fato não tem ocorrido, pois as salas de aula estão com número de alunos bem maior que o estabelecido, tornando-se um agravante para o atendimento diferenciado aos estudantes com necessidades especiais.

A propósito percebe-se que a preparação de educadores para atender alunos públicos alvo da educação especial necessitam ser reconsiderada, com a intenção de lhes habilitar a trabalhar em ambiente diferente e de assumir um papel importante no contexto educacional de qualidade. Portanto, faz-se necessário programa de formação continuada para preparação apropriada de todos os educadores.

3 METODOLOGIA

Para elaboração e organização do curso foi realizada uma pesquisa junto aos técnicos do Núcleo de Educação Especial com a finalidade de:

- Levantamento de dados referentes ao maior número de matrículas do público alvo da educação especial na rede estadual e municipal de Aquidauana e Anastácio.
- Coleta de dados para abertura de inscrições via formulário online para delimitação das turmas e horários de oferta do curso.
- Organização de agrupamentos e distribuição das turmas.

As aulas presenciais foram ofertadas no turno: matutino, vespertino e noturno. E as atividades à distância foram trabalhadas na plataforma Moodle.

O curso desenvolve-se com base na articulação entre a prática pedagógica e estratégias de serviços em Tecnologias Assistivas sob a perspectiva da educação inclusiva, interação e manejo de softwares e aplicativos para dispositivos móveis, tablet e computadores.



Foram apresentados recursos de tecnologias assistivas digitais para estudantes com Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva, Surdo, Deficiência Visual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com dislexia, de acordo com a realidade escolar, no contexto da sala de aula e reflexão sobre a integração das tecnologias de comunicação e informação (TIC) no currículo das distintas áreas de conhecimento.

O propósito da formação se atribuiu ao desenvolvimento de uma reflexão sobre a mobilização da escola frente ao novo modelo escolar, ou seja, a inclusão dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino. Esse movimento obriga a escola a refletir sobre princípios desse novo paradigma, que vai desde a convivência com esses alunos em um mesmo espaço até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola.

A formação fundamenta-se na necessidade de dados que ensejem discussões e reflexões críticas sobre o atendimento educacional escolar dado aos estudantes com deficiências, priorizando a inclusão e tecnologias assistivas.

O referido curso foi oferecido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional de Aquidauana aos professores gerenciadores de tecnologias educacionais e recursos midiáticos, professores que atendem estudantes público alvo da Educação Especial dos municípios de Aquidauana e Anastácio. Foi organizado em três unidades, distribuídas em uma aula inaugural, seis encontros presenciais e com atividades à distância. Foram propostas atividades para serem executadas pelos cursistas na unidade escolar. Todas as unidades foram trabalhadas no ambiente virtual Moodle, com interação através dos fóruns e arquivos elaborados nas aulas presenciais e à distância.

Os momentos presenciais foram realizados com carga horária de 20 horas, distribuídas em uma aula inaugural, com duração de duas horas, seis encontros de três horas, organizados da seguinte maneira:

- **Aula inaugural** (2h) – Palestra e apresentação do curso a todos os inscritos. (UFMS/Campus de Aquidauana).

- **1º encontro:** (3h) – Foi trabalhada a primeira parte da unidade I, apresentando os objetivos do curso, o ambiente de interação, vídeo e texto para reflexões, analisando o processo de inclusão/exclusão escolar e social.



▪ **2º encontro:** (3h) – Continuidade da unidade anterior trabalhando o conceito de tecnologias assistivas e sugestões de softwares para intervenções pedagógicas para estudante com Deficiente Intelectual. (Software Hagaquê e site Jogos da Escola)

▪ **3º encontro:** (3h) – Foi trabalhada a primeira parte da unidade II, alguns aplicativos e softwares para Deficiente Visual. (Balabolka, Dos Vox 5.0, MecDaisy e acessibilidade do Windows).

▪ **4º encontro:** (3h) – Continuidade da unidade II explorando alguns aplicativos tradutores para a Língua Brasileira de Sinais. (ProDeaf, VLibras, Hand Talk).

▪ **5º encontro:** (3h) – Foi trabalhada a primeira parte da unidade III – com reflexões sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentação de softwares e aplicativos (ABC do Autismo, TEO (Tratar, Estimular e Orientar), Brincando com Ariê1).

▪ **6º encontro:** (3h) – Continuidade da unidade III – com reflexões sobre Dislexia, apresentação de softwares e aplicativos. (Aramumo, Mimosa e o Reino das Cores, Alfa+Legal e Hepl Desk).

As atividades à distância foram realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle com duração de 20 horas, distribuídas em:

▪ **Fórum:** Para debates virtuais em torno de um tema específico, apresentação de sequências didáticas e portfólio contendo registros das atividades desenvolvidas com os estudantes.

▪ **Acervo:** Com o conteúdo das unidades, textos e materiais complementares.

A análise das intervenções pedagógicas foi efetuada no decorrer do curso, posto que as atividades presenciais fossem realizadas paralelamente às atividades à distância, com *feedback* em tempo real, a medida das postagens dos planejamentos de aula no Ambiente de Aprendizagem Virtual Moodle.

4 ALGUNS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira etapa da formação todos os professores inscritos participaram da aula inaugural no auditório da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, com o palestrante José Aparecido da Costa, primeiro deficiente visual, formado mestre em educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que



apresentou um breve histórico da educação especial no Brasil, focando na educação para estudantes com deficiência visual.



Figura 1: primeira etapa da formação
Fonte: Acervo NTE/Aquidauana

Na segunda etapa da formação, nos primeiros e segundos encontros foram propostas leituras, debates e reflexões relevantes ao paradoxo inclusão/exclusão que permeiam os espaços escolares.



Figura 2: 1ª e 2ª aula presencial
Fonte: Acervo NTE/Aquidauana

Constatou-se que 100% dos professores participantes na formação não tiveram em sua formação disciplinas ou cursos extracurriculares, abrangendo o tema Educação



Especiais ou Educação Inclusiva, e 90% destes não receberam durante sua atuação profissional nenhum curso de capacitação ou formação continuada para atender estudantes, público alvo da educação especial, matriculados na classe em que atua.

Rocha e Cortelazzo (2006), afirmam que há necessidade de uma reflexão sobre a necessidade da formação de professores para mudar seus conceitos e ampliar suas habilidades no processo de ensino e aprendizagem com estudantes deficientes apoiando-se em tecnologias assistivas.

Os primeiros resultados demonstraram que os professores não possuem formação necessária sobre o processo de ensino e aprendizagem, nem sobre as abordagens de ensino que promovam essa aprendizagem tão significativa para estes estudantes. Em decorrência, não possuem uma didática específica para uma prática pedagógica direcionada a estudantes deficientes, embora tenham um discurso de inclusão, respeito, tolerância e solidariedade. Constatou-se, ainda que, ao se depararem com estes estudantes, alguns professores assumiram atitudes impróprias. Para Rocha e Cortelazzo (2006), o professor ignora as deficiências do aluno ou passa a dar mais atenção a este em detrimento do restante da classe, ou então solicita a sua retirada por não conseguir lidar com a situação. No entanto, qualquer que seja a atitude, fica clara a falta de formação adequada para se lidar com a inclusão.

Assim, nos terceiros e quartos encontros foram apresentados softwares e aplicativos para deficiente visual, deficiente auditivo e surdo. Nesta etapa da formação contamos com o apoio de professores interpretes em LIBRAS, lotados nas escolas estaduais dos municípios de Anastácio e Aquidauana para auxiliarem na linguagem brasileira de sinais nas limitações apresentadas pelos aplicativos.



Figura 3: 3ª e 4ª aula presencial - softwares e aplicativos para deficiente visual, auditivo e surdo
Fonte: Acervo NTE/Aquidauana



Nesta etapa da formação pode-se perceber que o educador por não conhecer aplicativos e softwares que venham ao encontro de suas necessidades pedagógicas ao atendimento a estudantes com deficiência torna-se um problema, dificultando ainda mais o andamento do processo de aprendizagem deste público.

De acordo com Suzano (2008), cada deficiência requer estratégias e materiais específicos e estar atento às pesquisas que tragam conhecimento que beneficiem a inclusão do aluno deficiente é parte fundamental para o sucesso da mesma. Aceitar esses desafios é tornar a escola representativa, justa e democrática.

Neste viés, abordamos na quarta e quinta aula conteúdos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dislexia, haja vista que no ensino fundamental I há estudantes matriculados que apresentam estes transtornos ou distúrbios.



Figura 4: 5ª e 6ª aula presencial
Fonte: Acervo NTE/Aquidauana

Quanto à pergunta sobre as intervenções pedagógicas realizadas pelos professores aos estudantes deficientes matriculados em sua classe, percebe-se que a maioria nunca propôs metodologias diferenciadas abrangendo atendimento a todos os estudantes na mesma atividade, propiciando assim a participação e inclusão, mas ao contrário planejam sequências didáticas nivelando pelo conhecimento da maioria, e com isso acabam promovendo a exclusão. Os professores relataram também que no projeto pedagógico da escola não menciona a Educação Especial e adaptações curriculares direcionadas a este



público, mesmo havendo sido mencionado a contemplação de uma educação de qualidade, abrangendo não somente a comum, como também a inclusiva.

Neste sentido, pôde-se supor que o próprio professor sentiu certo desconforto e constrangimento em não apresentarem habilidades e nem proverem de recursos para atender os estudantes público alvo da educação especial.

Segundo Costa e Oliveira (2002), a contextualização histórica da realidade brasileira acentua um descompasso entre a educação formal e a educação especial. Relativamente à Educação Especial, percebe-se que o descompasso é ainda maior entre a teoria e a prática, entre o discurso oficial e a realidade. A população público alvo da educação especial, que, socialmente já é tão estigmatizada sob o ponto de vista de sua escolaridade se torna uma população marginalizada, apesar de leis e decretos. Infelizmente, a escola ainda não integra, exclui; não promove, reprova e; não estimula, rejeita.

Assim, pensa-se que o processo de inserção dos alunos com deficiência na escola exige a modificação de seus padrões no sentido de atender qualitativamente suas necessidades. Neste sentido, entende-se que o curso - “O uso das tecnologias assistivas na prática pedagógica”, veio ao encontro das expectativas dos professores, já que puderam aliar o conhecimento teórico e pratica.



Figura 5: Execução de seqüência didática com aplicativos e softwares apresentados no curso
Fonte: Acervo NTE/Aquidauana



Dessa forma conclui-se que não basta conhecer, mas é preciso usar este conhecimento para atuar na realidade e transformá-la sempre dentro dos limites e das circunstâncias em que vivemos.

É fundamental a compreensão de que inclusão pressupõe ampliação da participação em situações comuns para os grupos que se encontravam excluídos, seja em escolas especiais ou os que a nunca tiveram acesso, segregados nas próprias residências ou comunidades. E para todos deve-se buscar a educação escolar baseada no princípio da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais - Adaptações Curriculares de Grande Porte, Brasília: MEC/SEESP, 2005, vol. 5.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008 a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm >. Acesso em: 08 junho 2016.

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre; 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em 04 de junho de 2016.

CENSO ESCOLAR. Disponível em: <<http://portaln10.com.br/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-alunos-especiais>>. Acesso em: 25 de junho de 2015.

CORREIA, L. de M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto, Portugal: Porto, 1999.

COSTA, A. C. M.; OLIVEIRA, M. C. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 10, p. 89-97, jan./dez. 2011

FÁVERO, Osmar et al. (Org.) *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

FAZENDA, Ivani C. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979. Disponível em: < http://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf > Acesso em 25 de julho de 2016

GADOTTI, Moacir. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Disponível em :



<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010>
Acesso em 25 de julho de 2016

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MRECH, L. O que é educação inclusiva? Revista Integração. MEC: Brasília, v. 8, n.20, p. 37- 39, 1998.

ROCHA, Carlos Alves, CORTELAZZO, Iolanda B. C. . Necessidades Especiais, Docência e Tecnologias. In: I Fórum de Tecnologia e inclusão social da pessoa deficiente, 2006, Belém PA. Anais - Trabalhos apresentados. Belém PA, UEPA, 2006. v. 1. p. 151-160.

SUZANO, Marilda. Gerenciamento e Estratégia na Inclusão de alunos com Deficiência. Curso Planejamento Pedagógico e Gestão. Faculdades Integradas SIMONSEN, 21 jun. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/7190/1/gerenciamento-e-estrategia-na-inclusao-de-alunos-com-deficiencia/pagina1.html>>. Acesso em: 06 de junho de 2016.

UNESCO, Declaração de Salamanca, Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZOÍÁ, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org). *Educação: diversidade e inclusão em debate*. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Pessoa Portadora De Deficiência: Legislação Federal Básica. Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: http://www.icepbrasil.com.br/portal/midia/download/legislacao_basica_pcd.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2016.



ANÁLISE DO CRESIMENTO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO EM RELAÇÃO A EXPANSÃO DA DENSIDADE DEMOGRÁFICA NO MUNICÍPIO DE MOGI DAS CRUZES

Hamilton de Oliveira TELLES JUNIOR¹

Carla Mayumi OLIVEIRA²

Orientadora Profa. Dr^a Renata Jimenez de ALMEIDA-SCABBIA³

Orientador Prof. Dr Ricardo SARTORELLO⁴

Orientadora Profa. Dr^a Rosália Maria Netto PRADOS⁵

RESUMO: Este trabalho analisa a ocorrência de crescimento na quantidade de estabelecimentos de ensino público tanto estadual quanto municipal relacionado com a expansão demográfica no município de Mogi das Cruzes, no período de 2009 a 2015. Justifica-se essa análise, diante da consideração do Plano Municipal de Educação (PME), que informa a necessidade dos estabelecimentos de registros do âmbito educacional, oferecendo uma educação de qualidade, sendo que as leis de educação definem que todo cidadão brasileiro deve ter o livre acesso à educação. Sendo assim temos como objetivo demonstrar como este crescimento demográfico se deu e como se relaciona com a distribuição e quantidade de estabelecimentos de ensino. Utiliza-se como ferramenta a análise espacial para distribuição dos dados, aplicando o geoprocessamento para processar a referência dos dados e cartografia para a comunicação do mapa, pois a visualização torna clara a relação que se pretende observar. Tal estudo visa expor entendimento ao discurso político e popular a uma questão de desenvolvimento, que é a educação.

Palavras-chave: Educação. Escola. Demografia. Universalização da Educação. Expansão da Rede de Ensino.

¹ Possui Licenciatura em Psicologia pela Universidade Brás Cubas (UBC). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco (UCCB). Docente na Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul (FAPSS). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). EMAIL: hamiltonrute@gmail.com

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). EMAIL: carla_oliveira04@hotmail.com

³ Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal de Lavras (1991), mestrado (1996) e doutorado (2001) em Ciências Biológicas (Biologia Vegetal) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e especialização em Engenharia de Controle da Poluição Ambiental pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP). EMAIL: renatascabbia@umc.br

⁴ Possui graduação em Geografia (2005), mestrado (2010) e doutorado em Geografia Física (2014) pela Universidade de São Paulo. EMAIL: risartorello@gmail.com

⁵ Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Mestrado em Políticas Públicas na Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), da Faculdade de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica (FATEC) e do Curso de Letras das Faculdades Bandeirantes de Suzano (UNISUZ).



SUMMARY: This work analyzes the occurrence of growth in the amount of public education establishments both state and municipal related to the expanding demographic in the municipality of Mogi das Cruzes, in the period from 2009 to 2015. Justified this analysis starting to the consideration of the Municipal Education Plan, which tells the need of establishments records the educational scope, providing quality education, and the education laws state that all Brazilian citizens must have free access to education. So we aim to demonstrate how this demographic growth was and how it relates to the distribution and quantity of educational institutions. It is used as a spatial analysis tool for data distribution, applying GIS to process the reference data and mapping to map communication because the display makes clear the relationship that is to be observed. This study aims to expose understanding the political discourse and popular to a question of development, which is education.

Keywords: Education. School. Demography. Education universalization. Expansion of Education Network.

1 INTRODUÇÃO

Mogi das Cruzes é um município que apresenta, na taxa da população, um crescimento anual de 1,84%, sendo que este valor representa um crescimento superior ao do estado de São Paulo (1,52%) e também da Região Metropolitana de São Paulo, que exibe 1,36% de crescimento. Este aumento está relacionado a instalação de indústrias, comércios e loteamentos residenciais que substituem áreas agrícolas da região, pois há um processo de deslocamento das indústrias para áreas mais periféricas. Também pode estar relacionado ao fato de Mogi das Cruzes estar atravessada pelas rodovias Ayrton Senna e Dutra, permitindo fácil acesso (CPEA, 2009). Porém, este crescimento acelerado de Mogi das Cruzes promove uma configuração espacial que pode repercutir na dinâmica dos problemas de oferta de vagas nos estabelecimentos de ensino (escola).

Segundo o Plano Municipal de Educação (2013-2014) de Mogi das Cruzes, os municípios, em geral, investiram no crescimento das redes de ensino, ampliando ofertas de vagas na educação e obtendo como resultado desse investimento o aumento de 95,6% no número de matrículas efetivadas, sendo que em 1996 apresentavam 2,5 milhões e em 2008, 4,9 milhões.



Como base dos direitos, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e na Lei Orgânica do Município de Mogi das Cruzes no art. 201 explicita que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso I - igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; Inciso IV - gratuidade do ensino público, em estabelecimentos oficiais; ” (MOGI DAS CRUZES, 1990), percebe-se que todos são claros em assegurar o direito de acesso à educação para todos os cidadãos brasileiros, sem nenhuma forma de discriminação. Essas leis indicam que toda a população tem direito à educação, sem que haja impedimentos. Portanto, este trabalho tem como objetivo estudar a relação entre a expansão demográfica e o crescimento e distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino municipal e estadual, no município de Mogi das Cruzes, tendo como base a hipótese: será que houve um crescimento na oferta de vagas dos estabelecimentos de ensino, proporcional a expansão demográfica?

2 METODOLOGIA

2.1 Caracterização do município de Mogi das Cruzes

Mogi das Cruzes está localizada na região leste da grande São Paulo, no alto Tietê, sendo considerado o maior município, em área, da grande São Paulo. Segundo dados do IBGE (2015), a cidade possui uma população estimada de 424.633 habitantes e uma extensão territorial 712,541(Km²). Apresenta uma densidade demográfica de 544,12 habitantes por quilômetro quadrado. Sua altitude média é de 780 metros, sendo seu ponto mais alto o “Pico do Urubu” com 1.160 metros, localizado na Serra do Itapety. O município é cortado por duas serras: a Serra do Mar e a Serra do Itapety e também pelo Rio Tietê. Possuem também as represas de Taiapuê e do rio Jundiá, que fazem parte do Sistema Produtor do Alto Tietê (PMMC, 2015).

Entre os dez municípios que compõem a região do Alto Tietê, Mogi é considerado como sendo o principal polo econômico e populacional. A cidade pertence ao mais importante corredor econômico do país, além de estar muito próximo a regiões econômicas importantes, como Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do



Sul e Diadema, Baixada Santista e Vale do Paraíba. A cidade possui fácil acesso aos portos de Santos e São Sebastião e ao Aeroporto Internacional de Guarulhos (PMMC,2015).

A cidade apresenta grade vocação rural, tendo sua economia local mobilizada através de atividades agrícolas, sendo um grande produtor de hortifrúti e compondo parte do Cinturão Verde (área de várzea do Rio Tietê) de São Paulo, responsável por 60% da produção de hortifrutigranjeiros, sendo considerada a maior produtora no país e abastecendo e fornecendo produtos para a capital e para o Rio de Janeiro (CPEA, 2009). Porém, um ponto marcante que auxiliou no desenvolvimento da cidade, foi a construção da rodovia SP-88, denominada Mogi Dutra, há 64 anos, pois a inauguração desta rodovia ligou as estradas da região metropolitana de São Paulo e também passa pela área do cinturão verde, acessando o eixo Rio-São Paulo, facilitando a logística para circulação e distribuição dos produtos.

A cidade também apresenta setores industriais, abrangendo empresas com destaque nas áreas químicas e automobilísticas. As atividades econômicas têm mais poder a partir de parcerias feitas entre empresas e universidades, pois a presença de estabelecimentos que oferecem ensino superior, torna-se um fator de interesse para que indústrias se agrupem na localidade, introduzindo melhorias tecnológicas decorrentes das linhas de pesquisas das universidades e também incorporando a mão de obra que é formada no município (CPEA, 2009). Esse interesse nas atividades econômicas oferecidas foi a razão para que se estabelecesse uma maior dinâmica populacional.

2.2 A expansão demográfica do município de Mogi das Cruzes

O município apresenta uma grande mudança em sua paisagem, antes constituída por mais elementos naturais e sendo ocupada por casas, mas cercada de muito verde e hoje construída pelo homem, tomada por prédios e um verde cada vez mais escasso. Essa mudança de paisagem pode ser justificada através da comparação do crescimento populacional do município entre os anos de 2010 e 2015, onde as estatísticas do IBGE revelam o número de habitantes no ano 2010 e a população estima para o ano de 2015,



representados na Tabela 1, onde informa que o crescimento populacional, em um espaço de 5 anos, atingiu aproximadamente 9,5%.

Tabela 1. População de Mogi das Cruzes, nos anos de 2010 e 2015.

ANO	HABITANTES
2010	387.779
2015	424.633

Fonte: IBGE, censo demográfico 2010 e população estimada 2015.

A tabela 2 informa que a faixa etária da população que deve receber educação (0 a 4 anos, 5 a 9 anos, 10 a 14 anos, 15 a 19 anos) representa 32,13% da população total do município de Mogi das Cruzes.

Tabela 2. População de Mogi das Cruzes, distribuídos em faixa etária e sexo.

Idade	Homens	Mulheres
0 a 4 anos	13.918	13.491
5 a 9 anos	15.326	14.812
10 a 14 anos	17.560	17.127
15 a 19 anos	16.343	16.028
20 a 24 anos	16.687	16.944
25 a 29 anos	16.658	17.305
30 a 34 anos	15.861	16.633
35 a 39 anos	14.260	15.241
40 a 44 anos	13.281	14.516
45 a 49 anos	12.385	13.558
50 a 54 anos	10.708	11.708
55 a 59 anos	8.375	9.238
60 a 64 anos	6.115	7.191
65 a 69 anos	4.399	5.168



70 a 74 anos	3.217	3.987
75 a 79 anos	1.999	2.847
80 a 84 anos	1.081	1.817
85 a 89 anos	490	896
90 a 94 anos	145	312
95 a 99 anos	43	88
Mais de 100 anos	6	15

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

2.3 A expansão dos estabelecimentos de ensino no município de Mogi das Cruzes

O IBGE divulga o número de escola por nível de ensino, assim os estabelecimentos estão representados em: Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A pré-escola não tem nenhuma unidade estadual e dentro de seis anos apresentou um acréscimo de sete unidades no âmbito municipal. Já para o ensino fundamental, há uma diminuição de oito estabelecimentos para o estadual, mas em contrapartida, para rede municipal um ganho de 37 unidades. E o ensino médio, contrário da pré-escola, não apresenta escolas municipais, mas as estaduais apresentaram um crescimento baixo de seis unidades escolares (Tabela 3).

Tabela 3. Quantidade de estabelecimentos de ensino por nível de educação em Mogi Das Cruzes.

	PRÉ-ESCOLA		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
2009	0	58	71	50	39	0
2012	0	60	59	86	43	0
2015	0	65	63	87	45	0



Fonte: IBGE dados de 2009 e 2012. Diretoria de Ensino de Mogi das Cruzes dados de 2015.

Somados todos os níveis de ensino (pré-escola, fundamental e médio), a oferta de matrículas é de 89,757 (Tabela 4), para o ano de 2012.

Tabela 4. Oferta de matrícula, por nível de ensino, no município de Mogi das Cruzes.

Variável	Mogi das Cruzes
Pré-escola	10.781
Fundamental	58.869
Médio	20.107

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012.

Nos anos de 2000 à 2011, ocorreu um aumento de 5,37% de alunos matriculados em todos os níveis de ensino, no município de Mogi das Cruzes. Mas entre as redes, houve diferença. Na rede municipal o número cresceu 68,25% e na rede estadual diminuiu 19,91% (Tabela 5).

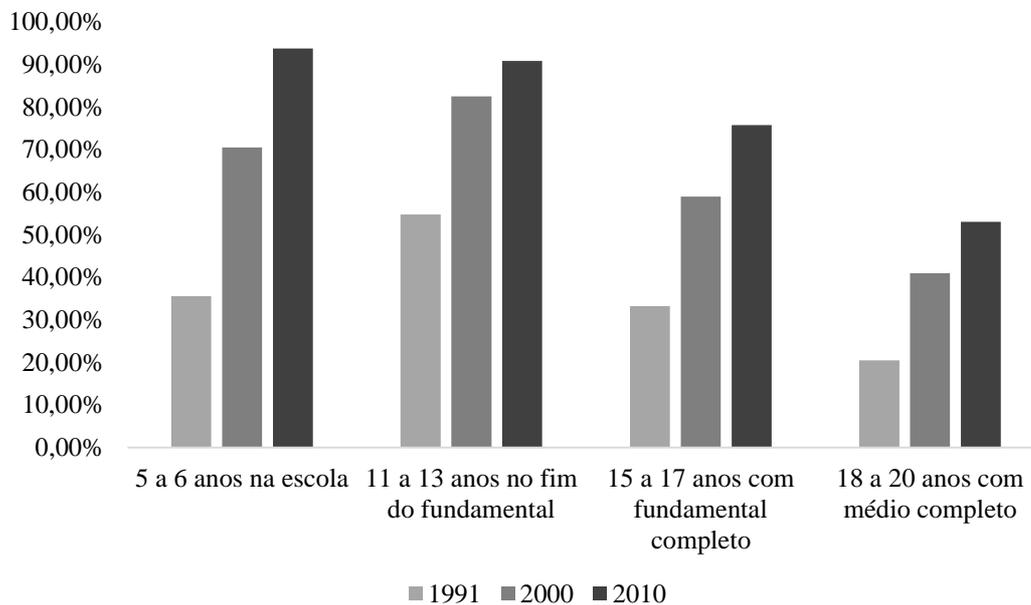
Tabela 5. Evolução do número de matrículas por rede.

Escolas	2000	2004	2008	2009	2011	% aumento 2000/2011
Municipais	19.162	29.348	31.921	26.928	32.240	68,25%
Estaduais	69.428	65.763	59.681	57.955	55.607	-19,91%

Fonte: Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes, 2013-2014.



Figura 1. Fluxo Escolar por Faixa Etária - Mogi das Cruzes.



Fonte: PNUD, Ipea e FJP, extraído de Atlas Brasil, 2015.

A figura 1 traz informações sobre o fluxo escolar por faixa etária, em porcentagem, nos anos de 1991, 2000 e 2010. De modo geral, grande parte da população está acessando os estabelecimentos de ensino. O último ano foi o que apresentou a maior presença de alunos. Porém a faixa etária que mais prevalece é a de 5 a 6 anos e 11 a 13 anos, pré-escola e fundamental, respectivamente.

3 ANÁLISE DE DADOS

O levantamento de dados foi realizado junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no censo de 2010, através da Diretoria de Ensino da região de Mogi das Cruzes e também pelo Plano Municipal de Educação de Mogi das Cruzes. Os dados disponíveis no IBGE, referente as escolas, não apresentam os números de 2010, mas mostram o número de estabelecimentos de ensino existentes no município nos anos de 2009 e 2012. Quanto os dados relativos ao ano de 2015, levantou-se junto ao site da Diretoria de Ensino da Região de Mogi das Cruzes (SÃO PAULO, SP).



O banco de dados (tabelas) foi elaborado com o auxílio do programa Excel e exportado com a extensão CSV (separado por vírgulas). As imagens de satélites (raster) para o município de Mogi das Cruzes foram baixadas do site United States Geological Survey (USGS). A organização desses dados são passíveis de manipulação conjunta nos bancos de dados espaciais de programas de SIG (Sistema de informações geográficas), pois as vantagens do SIG encontram-se na possibilidade de localizar e exibir dados, e “(...) tão importante quanto localizá-los é descobrir e representar as relações entre os diversos dados.” (INPE,2015)

A análise espacial para a distribuição dos dados, foi realizada pela aplicação do software Q-GIS Lyon 2.12.0, onde através da técnica de geoprocessamento foi gerado o mapa e utilizamos da cartografia para a comunicação deste.

A figura que representa a densidade demográfica do censo 2010 (setor censitário IBGE) no município de Mogi das Cruzes contém informações do senso sobre a quantidade de habitantes/km² e a figura que representa os distritos de Mogi das Cruzes (tabela 6), indica setores com divisões diferentes ao do setor censitário.

Tabela 6. Identificação dos distritos segundo o Plano Diretor do município de Mogi das Cruzes. Os distritos de Taiapuêba e Quatinga estão contabilizados juntos.

Quantidade	Distritos	Área por km ²
1	Sede (centro)	305
2	Jundiapéba	50
3	Sabaúna	78
4	Braz Cubas	36
5	Taiapuêba	
6	Quatinga	153
7	Cezar de Souza	29
8	Biritiba Ussú	70

Fonte: Plano Diretor de Mogi das Cruzes



4 RESULTADOS E DICUSSÃO

4.1 Análise da distribuição dos estabelecimentos de ensino no município de Mogi das Cruzes

Quando se leva em consideração a questão educacional, não se pode ater a simples informação de quantidade de estabelecimentos de ensino, pois a legislação vigente no país nos traz no art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que garante a educação como um direito social, e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece a obrigatoriedade da oferta de educação básica para a faixa etária de 4 a 17 anos. Desta maneira não se pode afirmar que a população, nesta faixa etária, tenha evoluído na mesma proporção que as demais.

Não se trata simplesmente contar estes números, pois alguns estabelecimentos oferecem mais de um nível de ensino (Tabela 7). Então para uma melhor contextualização, pode-se observar os dados da tabela, que representa o percentual de crescimento dos estabelecimentos de ensino, separados por nível de educação, onde a retração ocorrida no ensino fundamental, comparando 2009 à 2012 e 2009 à 2015, demonstra que a rede estadual de ensino reduziu a sua oferta de escolas para esta modalidade, mas apresenta crescimento no número de escolas oferecendo ensino médio. Em contraponto a retração no número de escolas, que oferecem o ensino fundamental, da rede estadual, tem também o crescimento do número de escola, para este nível, pela rede municipal de ensino. Para a pré-escola (estadual) e ensino médio (municipal), não foram registrados nenhum estabelecimento de ensino, porém, a pré-escola (municipal) e o ensino médio (estadual) apresentaram crescimento nas unidades de ensino, quando comparadas através dos anos.

Tabela 7. Percentual de crescimento na quantidade de estabelecimentos de ensino por nível de educação em Mogi Das Cruzes.

Evolução	PRÉ-ESCOLA		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal



2009 e 2012	0 %	3,45 %	- 16,91 %	72,00 %	10,26 %	0 %
2012 e 2015	0 %	8,33 %	6,78 %	1,16 %	4,65 %	0 %
2009 e 2015	0 %	9,86 %	- 11,27 %	74,00 %	15,38 %	0 %

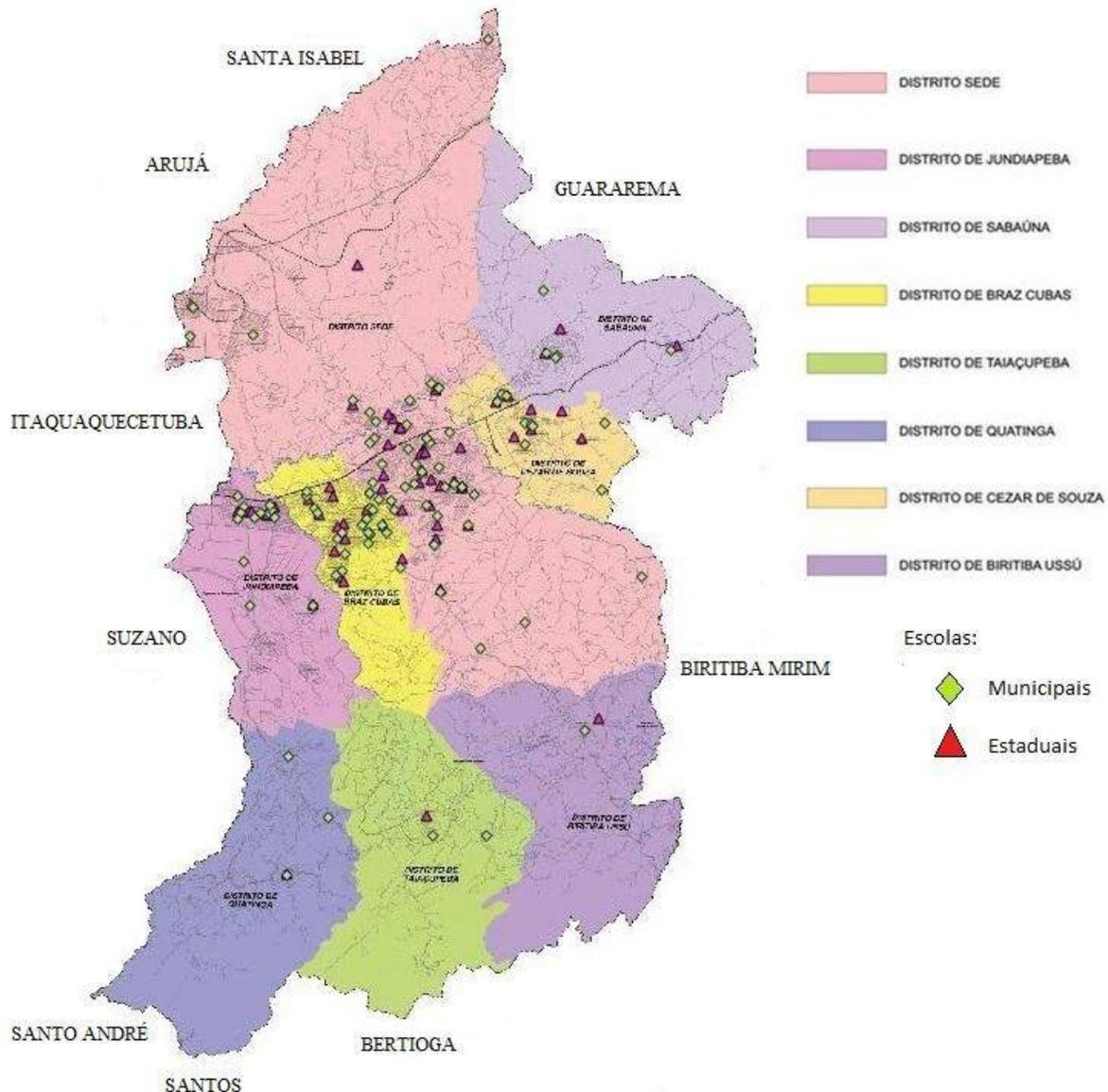
Diante disto, percebe-se que ocorreu um crescimento no número de estabelecimentos de ensino na região de Mogi das Cruzes no período 2009 a 2015. Desta forma, retornando a nossa pergunta, entende-se que as Tabelas 3 e 4 esclarecem que aumentou a oferta de vagas na rede pública de ensino. Observa-se a tabela 5 que nos informa o número de oferta de matrículas, por nível de educação para o município em questão e conferidos com os valores da tabela 2, pode-se verificar que em 2010, 124.605 habitantes apresentavam faixa etária para estar incluso na rede de educação e que em 2012 a oferta de matrícula para a rede de educação era de 89.757. Comparando se este crescimento foi proporcional ao crescimento da população neste período, pode-se entender que sim, pois ainda existe na região a rede privada de ensino, que embora não tenha sido computada para esta pesquisa, atende parte da população de Mogi das Cruzes.

Sabe-se que o município de Mogi das Cruzes, possui uma área rural (480,56km²) superior a área urbana (240,44km²), que se desenvolve nas margens das áreas de várzea, que são mais distantes do centro e está dividido em oito (8) distritos: Sede (centro), Jundiapéba, Sabaúna, Braz Cubas, Taiapuêba, Quatinga, Cesar de Souza e Biritiba Ussú (Figura 2).

Analisando a distribuição das escolas em relação aos distritos do município, observa-se que as unidades de ensino estão concentradas no distrito Sede e no distrito de Braz Cubas, que atende a população já estabelecida na cidade. Em seguida, nota-se uma concentração intermediária nos distritos de Jundiapéba e no distrito de Cesar de Souza e os demais distritos com poucos estabelecimentos de ensino das redes municipal e estadual e são justamente estes distritos que estão em fase de desenvolvimento, recebendo cada vez mais habitantes.



Figura 2. Distribuição das escolas Estaduais e Municipais em relação aos distritos do município de Mogi das Cruzes. Fonte: Telles Junior & Oliveira, 2015⁶ adaptado do Plano diretor de Mogi das Cruzes, 2015.

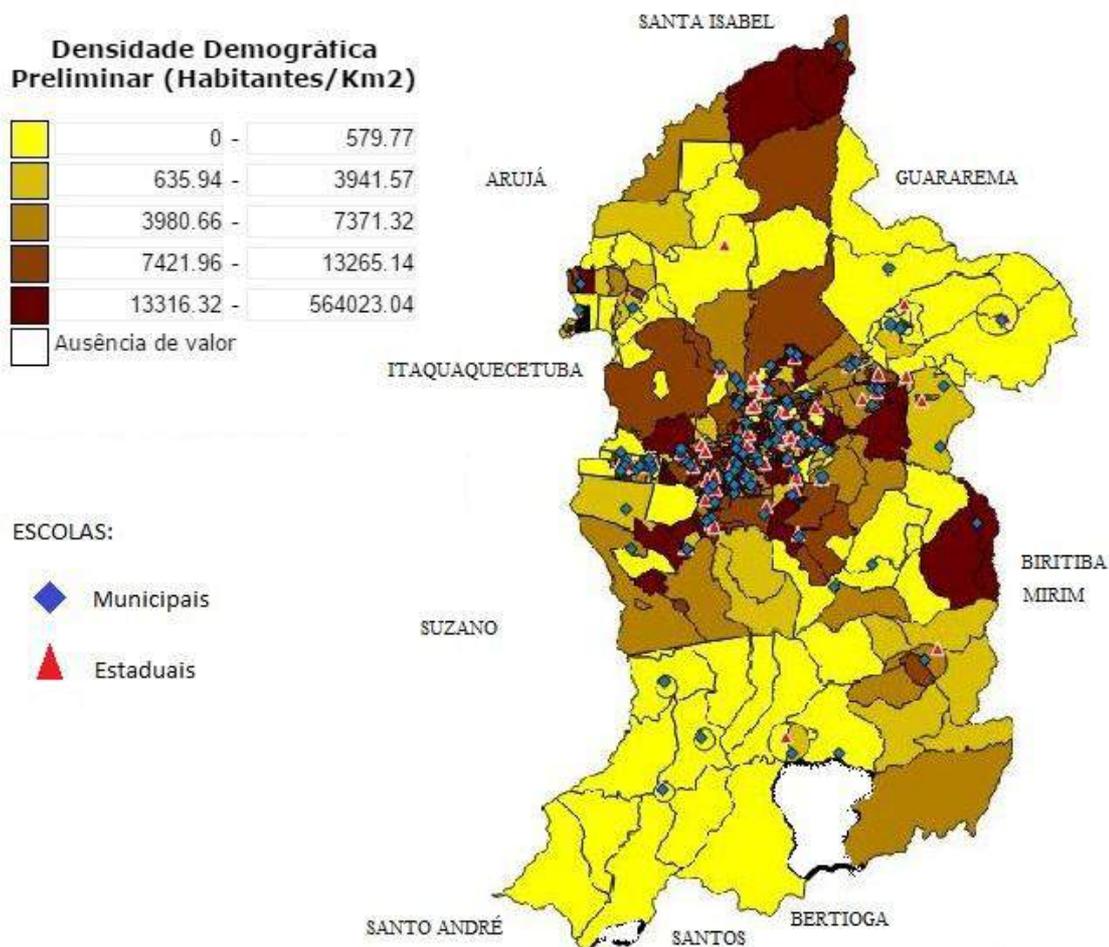


Porém, a figura 2 mostra apenas a distribuição dos estabelecimentos de ensino, concentrados na área central do município, mas não traz a resposta a nossa hipótese. Sendo assim, observam-se os dados da distribuição dos estabelecimentos de ensino juntamente com a densidade demográfica do município (Figura 3).

⁶ Hamilton de Oliveira Telles Junior e Carla Mayumi Oliveira adaptaram os dados de referências dos estabelecimentos de ensino ao mapa disponível no Plano Diretor de Mogi das Cruzes.



Figura 3. Distribuição das escolas Estaduais e Municipais considerando a densidade demográfica do censo 2010 (setor censitário IBGE) no município de Mogi das Cruzes. Fonte: Telles Junior & Oliveira, 2015⁷ adaptado do IBGE, censo 2010, setor censitário.



A Figura 3 traz mais uma luz sobre a questão, eixa claro que a maior concentração das escolas, municipais e estaduais, está em áreas com densidade demográfica elevada, justificando as distribuições, mas por outro lado, não se sabe qual a faixa etária mais abundante nessas áreas. Pode-se considerar também que muitas áreas que apresentam grandes concentrações de habitantes ficam desguarnecidas, com a presença de poucas unidades escolares, como fica claro no distrito de Biritiba Ussú com uma unidade estadual e uma municipal, e nas áreas próximas a divisa com os municípios de Santa Isabel, Guararema, Biritiba Mirim e Suzano, que mesmo que apresentassem um número baixo de

⁷ Hamilton de Oliveira Telles Junior e Carla Mayumi Oliveira adaptaram os dados de referências dos estabelecimentos de ensino ao mapa disponível no site do IBGE, censo 2010, setor censitário.



pessoas na faixa etária escolar, não atenderia a demanda, já que a localização está próxima às divisas com outros municípios, os habitantes vizinhos também frequentam essas unidades de ensino.

Diante da Figura, fica claro que grandes quantidades das unidades escolares estão aglomeradas no centro e os demais distritos, que se localizam nos contornos do município, possuem pouquíssimos estabelecimentos de ensino.

4 CONCLUSÃO

Nos últimos anos, os municípios investiram no crescimento de suas redes de ensino, ficando evidente a ampliação da oferta da Educação Infantil e o esforço da municipalização do Ensino Fundamental. E a cidade de Mogi das Cruzes, apresentou grande crescimento na sua população, devido ao desenvolvimento do município, ficando claro que o crescimento de ambos foi real.

Porém, embora o crescimento de população e escolas tenha ocorrido, existe uma má distribuição na localização destes estabelecimentos, que implica em grandes distâncias, para que os habitantes de algumas localidades possam levar seus filhos à escola.

As áreas periféricas possuem número de estabelecimentos reduzidos e densidade populacional razoável, enquanto que as áreas centrais possuem escolas aglomeradas, tendo também a oferta de escolas particulares. Isso deixa claro que não há oferta de vagas nos estabelecimentos de ensino próximos à moradia dos habitantes que estão no contorno do Município de Mogi das Cruzes, ficando evidente que existem problemas quanto a localização das escolas e a concentração de habitantes.

REFERÊNCIAS

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **MOGI DAS CRUZES, SP**. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/4014>. Acesso em: 30/11/2015.

BERTAIOLLI, M. A.; HORLE, M. G. B. A.; SILVA, D.P. **Plano municipal de educação 2013-2014**. Disponível em: < <http://www.mogidascruzes.sp.gov.br/educacao/arquivos/PME-2013-2014.pdf>>. Acesso em 02/12/2015.



BRASIL, **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 13/09/2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, LEI - Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em 13/09/2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em 13/09/2015.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**, LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> acesso em: 13/09/2015.

CPEA- Consultoria Paulista de Estudos Ambientais. **Reserva da Serra do Itapety – Plano Urbanístico – Mogi das Cruzes SP**. Disponível em:<goo.gl/1Xvq2i>. Acesso em 02/12/2014.

IBGE, **CIDADES@**. Disponível em: <goo.gl/KqlHJJ> Acesso em: 19/11/2015.

INPE. **Análise Geográfica**. Disponível em: <<http://www.dpi.inpe.br/spring/teoria/analise.htm>> Acesso em 19/11/2015.

MOGI DAS CRUZES, **LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE MOGI DAS CRUZES**. 1990. Disponível em: <<http://www.mogidascruzes.sp.gov.br/governo/arquivos/LEI-ORGANICA.pdf>> Acesso em 24/04/2016.

MOGI DAS CRUZES, **Localização**. Disponível em: <<http://www.mogidascruzes.sp.gov.br/turismo/localizacao.php>> Acesso em: 19/11/2015.

MOGI DAS CRUZES, **História**. Disponível em: <<http://www.mogidascruzes.sp.gov.br/turismo/historia.php>> Acesso em: 19/11/2015.

MOGI DAS CRUZES. **Plano Diretor do Município**. LEI COMPLEMENTAR nº 46, de 17 de novembro de 2006. Disponível em: <<http://www.mogidascruzes.sp.gov.br/planejamento/arquivos/planodiretor.pdf>> Acesso em: 20/11/2015.

PMMC - **Prefeitura Municipal de Mogi das Cruzes**. Disponível em:<<http://www.mogidascruzes.sp.gov.br/turismo/historia.php>>. Acesso em: 03/12/2015.

SÃO PAULO. Secretaria De Educação. Diretoria De Ensino Da Região De Mogi Das Cruzes. **Escolas**. Disponível em: <<http://demogidascruzes.educacao.sp.gov.br/>> Acesso em: 19/11/2015.



RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Aparecida de Sousa SANTOS¹

RESUMO

Com a finalidade de contribuir para a construção de uma parceria e de uma relação de cooperação entre as instituições família e escola, o presente artigo tem como propósito compreender a influência da relação família/escola, sob o ponto de vista das professoras no envolvimento e nos aspectos da vida escolar da criança. Para compreender como ocorre a relação família-escola, Vigostsky nos deu uma importante contribuição no que tange a educação e o processo de mediação. Wallon também contribuiu com seus estudos, referente aos sentimentos e emoções como mediadores no ensino aprendizagem. O propósito é que essa parceria se construa através de uma intervenção planejada e consciente, na qual a escola possa criar espaços de reflexões e experiências de vida em uma comunidade, estabelecendo acima de tudo a aproximação entre as duas instituições sociais.

Palavras-chave: Contexto Escolar. Família. Aprendizagem.

ABSTRACT

In order to contribute to building a partnership and a cooperative relationship between the family and school institutions, this study aims to analyze the influence of family relationship/school, from the point of view of the teacher's involvement and aspects of school life and in children's learning. To understand how does the family-school relationship, Vigostsky gave us an important contribution when it comes to education and the mediation process and Wallon also contributed with his studies, referring to feelings and emotions as mediators in teaching and learning. The purpose is that this partnership be built through a planned and conscious intervention, in which the school can create spaces for reflection and life experiences in an educational community, setting up all the rapprochement between the two social institutions.

Keywords: School. Family. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A interação família-escola tem sido o objetivo de inúmeros estudos e enfatizada, como uma das metas para a educação. Pesquisas e estudos recentes têm sido

¹ Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional. Professora da Fundação UFMS, campus de Aquidauana. E-MAIL: aparecidapolini@hotmail.com



desenvolvidos nessa direção, mostrando as vantagens dessa parceria para a escola e para a família. Porém, antes da entrada da criança para a escola, a família se coloca como a principal mediadora das aprendizagens infantis e é na família que a criança constrói seus primeiros vínculos com a aprendizagem. Essa relação de cooperação entre as instituições família e escola, implica em colocar-se no lugar do outro, e não apenas na troca de ideias ou favores. O propósito é que essa parceria se construa através de uma intervenção planejada e consciente, em que a escola possa criar espaços de reflexão e experiências de vida numa comunidade educativa, estabelecendo acima de tudo a aproximação entre as duas instituições.

Esse artigo pretende oferecer aos educadores informações e reflexões, principalmente sobre a importância da interação família e escola no processo ensino-aprendizagem. Mostra também a necessidade de estimular e promover a interação escola e família para o benefício do desempenho escolar e da aprendizagem no processo de escolarização da criança.

2 FAMÍLIA: ASPECTOS RELEVANTES

O tema família tem sido abordado sob diferentes enfoques e definições, e suscitadas muitas discussões em torno de seu referencial teórico e métodos de análise. Todos concordam, porém, com ênfases diferentes, na ideia da família como uma instituição mediadora entre o indivíduo e a sociedade submetida às condições econômicas, sociais, culturais e demográficas, mas que também tem por sua vez, a capacidade de influir na sociedade. As famílias têm sido consideradas como as primeiras agências socializadoras da criança, cabendo-lhes estabelecer condições favoráveis de um “bom” desenvolvimento. Se para a maior parte de nossos contemporâneos, socializar a criança é a tarefa primordial da família, isso nem sempre foi verdade, não se aplicou a todos os períodos históricos nem a todas as sociedades e menos ainda a todas as camadas sociais. (ARIÉS, 1981 cit. por GOMES, 1994) Hodiernamente, dada à frequência precoce das crianças em instituições como berçários, creches e pré-escola, esse papel de socialização antes restrito à família, hoje exige novos estudos e reflexões.

A escola, pôr sua vez, tem tido como função responsabilizar-se pelo percurso escolar dos indivíduos, propiciando a aprendizagem de conhecimentos sistematizados



construídos pela humanidade e valorizados em um dado período histórico. A aprendizagem dos conteúdos escolares de diferentes naturezas: conteúdos conceituais, atitudes mais, procedimentais deveriam se concretizar durante a permanência dos alunos na escola, independente do contexto social e familiar ao qual pertençam. Antes de iniciar a reflexão sobre a relação família-escola, cabe uma breve fundamentação no que tange à família, sua história, suas configurações, as funções e papéis desempenhados na sociedade e principalmente o que se compreende por esta instituição no contexto desse trabalho. Tais aspectos serão abordados a seguir.

2.1 Conceitos de família

Compreende-se por família como um núcleo ímpar, criador de uma cultura própria e com leis, regras, mitos, ritos e crenças peculiares. “Cada pessoa que compõe uma família, além de compartilhar desses mesmos ideais e comportamentos, tem suas próprias emoções e suas diferentes significações do cotidiano doméstico” (PAROLIN, 2005, p.37).

A família representa um grupo social primário e é influenciada por outras pessoas e instituições. Entende-se a família como um conjunto, ou um número de grupos domésticos ligados por descendência a partir de um antepassado, casamento ou adoção. A família é a união de múltiplos laços e também o grupo social uno, composto por um grupo de indivíduos, cada um com um papel atribuído, e embora diferenciado, consubstancia² o funcionamento do sistema como um todo. O conceito de família, ao ser estudado, automaticamente nos faz lembrar, os conceitos de papéis e funções. Em qualquer tipo de família, independentemente da sociedade e cultura, cada membro ocupa determinada posição ou tem determinada regra e estatuto, como por exemplo, marido, mulher, filho ou irmão, sendo orientado pelo interjogo de papéis que não são mais do que, as expectativas de comportamento, de obrigações e de direitos que estão associados a uma dada posição na família ou no grupo social.

2.1 Funções de família

De acordo com estudos realizados podemos dizer que as famílias podem se constituir como agregações sociais, ao longo dos tempos, assumem ou renunciam funções

² Consubstanciar; unir; juntar dois ou mais corpos para formar uma só substância; unificar.



de proteção e socialização dos seus membros, como resposta às necessidades da sociedade pertencente. Nesta perspectiva o autor Minuchin (1990 ,p. 75) ressalta “ [...] que as funções da família regem-se por dois objetivos, sendo um de nível interno, como a proteção psicossocial dos membros, e outro de nível externo, como a acomodação a uma cultura e sua transmissão”. A família deve então, responder às mudanças externas sem, no entanto, perder a continuidade, proporcionando sempre um esquema de referência para os membros. Duvall e Miller (1997, cit. por STANHOPE, 1999) identificaram como funções familiares:

[...] geradora de afeto”; “proporcionadora de segurança e aceitação pessoal, promovendo um desenvolvimento pessoal natural; proporcionadora de satisfação e sentimento de utilidade, através das atividades que satisfazem os membros da família; asseguradora da continuidade das relações, proporcionando relações duradouras entre os familiares; proporcionadora de estabilidade e socialização, assegurando a continuidade da cultura da sociedade correspondente; impositora da autoridade e do sentimento do que é correto, relacionando com a aprendizagem das regras e normas direitas e obrigações características das sociedades humanas. (p. 83)

Concernente à criança, a necessidade essencial da mesma, remete-se para a figura materna, que a ensina, alimenta e protege, assim como cria um apego individual seguro, contribuindo para um bom desenvolvimento da família e conseqüentemente para um bom desenvolvimento da criança. Dessa forma a família então, é para a criança, um grupo significativo de pessoas, de apoio, como os pais, os tutores, os irmãos, entre outros. Pinheiro (1999, cit. por STANHOPE, 1999) contribui dizendo que, a criança assume um lugar de destaque na unidade familiar, onde se sente segura. No processo de socialização a família assume, igualmente, um papel muito importante, já que é ela que modela e programa o comportamento e o sentido de identidade da criança. Portanto, a família precisa exercer seu papel corretamente, para continuar promovendo o desenvolvimento e o crescimento dos membros que a compõe. Para entendermos as mudanças que a família enfrentou ao longo do tempo, necessita-se observar alguns conceitos considerados históricos que nos remeterão a uma compreensão mais aguçada.

2.3 Conceitos históricos da família

De acordo com Silveira (2003) termo família, derivado do latim “famulus”, que significa escravo ou servo doméstico, este termo foi criado na Roma Antiga que designava



inicialmente o conjunto de escravos que viviam numa mesma casa. Era um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e também para a escravidão legalizada. Conforme Pinheiro (1999, cit. por STANHOPE, 1999) nesta época predominava uma estrutura familiar patriarcal em que um vasto leque de pessoas se encontrava sob a autoridade do mesmo chefe, nos tempos medievais (Idade Média), as pessoas começaram a estar ligadas por vínculos matrimoniais, formando novas famílias. Dessas novas famílias fazia também parte a descendência gerada que, assim, tinha duas famílias, a paterna e a materna. Com a Revolução Francesa surgiram os casamentos laicos no Ocidente e, com a Revolução Industrial, tornaram-se freqüentes os movimentos migratórios para cidades maiores, construídas em redor dos complexos industriais. Estas mudanças demográficas originaram o estreitamento dos laços familiares e as pequenas famílias, num cenário similar ao que existe hoje em dia. As mulheres saem de casa, integrando a população ativa, e a educação dos filhos é partilhada com as escolas.

Portanto verifica-se que a família vem se transformando através dos tempos, acompanhando as mudanças religiosas, econômicas e sócio-culturais do contexto em que se encontram inseridas. O processo de urbanização e industrialização da sociedade no século XX, juntamente com o fenômeno da migração, fizeram com que o controle da produção passasse gradualmente da família para os empresários capitalistas e para o Estado, e com isto, ocorreram o enfraquecimento das relações de parentesco, a redução do tamanho da família e a redução do poder do pai e do marido. Devido a esses processos que enfraqueceram os laços familiares a partir das ultimas décadas do século XIX, identificou-se um novo modelo de família. Em nosso país, por exemplo, Sarti (1997), contribuiu dizendo que a família além de passar a ser menos numerosa, constituída de pai, mãe e filhos - com uma base biológica comum -, deixou de ser o modelo socialmente aceito como padrão, convivendo ao lado de configurações familiares cuja base é estritamente social ou econômica, especialmente nas camadas mais desfavorecidas da população.

Observa-se, em diferentes contextos, que a frequência das crianças com pouca idade a outros ambientes socializadores, como creches e escolas de educação infantil, não é incomum, o que acarreta sua permanência mais tempo fora de casa do que convivendo com os membros de sua família. O papel socializador da família passa a ser mais difuso e a responsabilidade da educação dos filhos mais dividida, principalmente com a escola e com a família, ampliada pelos laços de parentesco - avós, tios, irmãos, pôr exemplo - e de vizinhança (SARTI, 1997, p. 58).



Como resultado dessas mudanças, nos dias atuais a escola, além de ter a função de ensinar o conhecimento sistematizado, passa a ser responsabilizado pelo fato de desenvolver as habilidades sociais que tradicionalmente eram consideradas encargo das famílias, uma vez que para aquelas das classes populares, a escola é importante, dado seu caráter instrumental e, mais do que isso, de formador de sujeitos políticos. Assim, apesar de escolas e famílias continuarem a ser agências socializadora distintas, apresenta aspectos comuns e divergentes. Compartilham a tarefa de preparar os alunos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar.

3 RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA

Considerada professora das crianças, nos seus primeiros anos de vida, é na família que a criança aprende a língua, os símbolos e os significados na sua cultura. A família então se torna modelo de papel primário, contribuindo significativamente para aquisição das capacidades da criança. Na relação família e escola, elas só podem ser vistas como instituições cooperadoras e não concorrentes cada qual com a sua função, apesar de distintas em seus objetivos, metodologia de abordagem e. Como vimos anteriormente, a família é o primeiro e o mais influente campo de abrangência. Próximas, mas separadas e, por fim, integradas. Nenhuma pode, ou deve tomar o lugar da outra. E, partindo deste pressuposto que, a família tem uma função vital na vida e formação da criança, veremos então, a influência da família no processo de escolarização da criança, pois, foram muitos os autores que constataram a importância das relações escola/família para o sucesso escolar dos alunos.

3.1 Influência familiar eo desempenho escolar

A importância da influência da família na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar dos alunos. Tornando assim, alvo de inúmeros estudos pesquisas, trabalhos e artigos que dão conta da retomada da presença da família na vida escolar de seus jovens e crianças, mostrando que essa participação é positiva quando existe firmeza quanto aos propósitos e valores morais, apoio mútuo e sentido de continuidade. Assim, de acordo com Pedroso (20004) apesar de escolas e famílias continuarem a ser agências socializadora diferentes, apresenta aspectos comuns e



divergentes. Compartilham a tarefa de preparar os alunos para a vida cultural, social e econômica, mas se diferenciam nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar. Enquanto a escola tem pôr obrigação ensinar os conteúdos de áreas de saber, considerados como fundamentais para a instrução de novas gerações, às famílias cabe dar o acolhimento a seus filhos num ambiente estável, provedor, amoroso.

Se, por necessidade de sobrevivência, muitas famílias vêm deixando de perceber o papel da escola como agência transmissora de conhecimentos sistematizados e têm dado a ela a tarefa mais ampla de educar para a vida, a escola por sua vez, tem tido dificuldade em aceitar essas novas atribuições oriundas das mudanças sociais e familiares e de incorporar as novas demandas no desenvolvimento de seu trabalho, embora esse processo não seja tão recente.

Os estudos ainda têm apontado à influência das práticas familiares no processo de escolarização das crianças e adolescentes (CARVALHO, 1998, cit. por PEDROSO, 2004) nos faz pensar que essa interação entre famílias e escola, na procura de tratar de forma convergente as questões que envolvem ambas as agências socializadora, sugere ser possível à diminuição da zona de conflito vivenciada pelas crianças e adolescentes que frequentam esses dois ambientes culturais. Propostas voltadas para a superação dessa e de outras dificuldades de relacionamento entre escola e família, muito provavelmente se pautam em concepções de escola e de famílias e nas expectativas sobre os papéis dessas instituições na educação das crianças, o que geralmente orienta a natureza da relação a ser estabelecida.

Assim, a influência dos pais na escola pode estar voltada para os aspectos financeiros, organizacionais ou pedagógicos, dependendo das concepções que subsidiam as ações das escolas nessa direção, mas pode também ir além dessas atribuições. Desta forma, o envolvimento de pais na escola é, atualmente, considerado um componente importante e necessário para o sucesso do desenvolvimento das crianças. Segundo Cavalcante (1998) as famílias que estão envolvidas na escolaridade dos filhos desenvolvem uma atitude mais positiva com relação à escola e torna-se mais ativa na sua comunidade, melhorando seu relacionamento com os filhos. Envolver a família no processo de escolarização dos filhos pode significar, para a escola, que ela tenha que conhecer melhor os pais dos alunos e realizar um trabalho conjunto com eles para criar, entre outras coisas, uma atmosfera que fortaleça o desenvolvimento e a aprendizagem das



crianças nesses dois ambientes socializadores. Com este estreitamento dos laços família-escola, os professores podem passar a ter maiores informações a respeito de quem são os alunos, suas famílias, sua cultura, sua vida cotidiana, o que em última instância favorece a organização do trabalho a ser desenvolvido em benefício dos alunos e da comunidade. Pôr parte das famílias, relações mais estreitas com a escola podem ajudá-las a compreender melhor o trabalho por ela realizado, a se envolverem – na medida de suas possibilidades – no processo educacional dos filhos, trabalhando de forma consoante com as necessidades educativas da vida e da participação no mundo atual. No que tange ao rendimento escolar, (E.ORTH, 1971 cit. por PEDROSO, 2004) salienta o nível de relação família-criança, afirmando que, em geral, a um melhor ambiente familiar corresponde melhor êxito escolar e vice-versa, formando-se um círculo vicioso, pois o êxito da criança é o êxito dos pais; ao contrário, o insucesso constitui também um fracasso para os pais.

O ponto essencial para um sucesso escolar não está na escola nem na família, no professor ou no aluno, mas sim nas relações que entre estes existem:

A investigação confirma que a aprendizagem depende inteiramente de dois fatores: motivação do aluno e bom ensino. Tanto uma como o outro são produtos de uma relação: aquilo a que (Seeley, 1985), chama: A relação produtiva de aprendizagem entre professor e o aluno, entre a escola e a família. (VILLASBOAS, 1988, cit. por PEDROSO, 2004, p. 97).

O fato dos pais envolverem-se na educação dos filhos é um tópico que ganha cada vez maior importância. A influência parental desempenha um papel preponderante tanto no desenvolvimento cognitivo da criança como no aproveitamento. Mesmo os pais com um menor nível cultural podem ser estimulados nessa tarefa e orientados sobre o modo de a exercerem. A família e a escola são elementos que mediam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Não podemos pensar nesse processo de ensino-aprendizagem, como um processo abstrato, descontextualizado, mas sim, como um processo mediador. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada. Assim poderemos refletir sobre a educação e o processo de mediação.

3.2 A educação e o processo de mediação

O desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky. Sua preocupação com o



desenvolvimento do homem está presente em toda sua obra. Vygotsky busca compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e da história individual. De acordo com Vigostsky, (1994) a importância dos processos de aprendizado desde o nascimento da criança está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Para compreendermos as concepções sobre o funcionamento psicológico temos o conceito de mediação, que, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana. (VYGOSTSKY, 1994,p. 74)

Na perspectiva de Vygotsky (1994), existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Instrumentos (ferramentas): toda a atividade social é condicionada pelos aspectos materiais, o trabalho em especial desempenha um papel fundamental. Signos: a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho. No pensamento de Freire (2002, p. 68), “a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis”. Como ele mesmo afirma "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Vygotsky afirma que construir conhecimento resulta de uma ação partilhada, que implica num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando consequentemente as capacidades individuais. As relações sociais se convergem em funções mentais. Em relação ao processo de formação da mente humana, Vygotsky (1994), evidencia o processo de internalização, que consiste em várias transformações.



Assim, a partir da mediação do outro ocorre o desenvolvimento dos níveis superiores da mente. Através da mediação a criança se apropria dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. A aprendizagem escolar tem, pois papel importante e decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais.

A criança se utiliza dessa aprendizagem adquirida no dia a dia (os conceitos espontâneos) sem estar consciente deles, pois sua atenção está centrada no objeto a qual o conceito se refere e nunca no próprio ato do pensamento. Essa consciência, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar, só é adquirida mais tarde, com a aquisição de conceitos científicos que ocorre na escola. (LOPES, s/d)

De acordo com Pino (1991) a consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos e depois se transfere aos conceitos cotidianos. Os processos de formação dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. Enfim, a mediação permite explicar os processos de internalização e as relações sociais. É um processo que funciona como operar na articulação dos diferentes componentes de um sistema, como é o caso das relações sociais e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Num sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação.

Sendo assim, poderemos entender a relação da família e da escola como elementos que vão mediar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, tanto a escola como o relacionamento familiar são fatores fundamentais para o desenvolvimento individual. A mediação entre a criança e o mundo, a inserção dela no universo coletivo, entre ela e o conhecimento, sua adaptação ao ambiente escolar, o relacionamento com os professores, com a escola, a convivência com os colegas, são fatores decisivos para o seu desenvolvimento social.

3.3 A emoção como meio de mediação na aprendizagem

A aprendizagem vai acontecendo à medida que a criança constrói uma série de significados que são resultados das interações que ela faz e continua fazendo em seu contexto sócio afetivo. Dessa forma, “toda a aprendizagem é resultado da parceria



essencial entre família e escola que produzem movimentos favoráveis ou desfavoráveis em termos do desenvolvimento de crianças e adolescentes” (PAROLIN, 2005, p.81). A natureza do aprendiz, suas especificidades e o campo sócio afetivo; a natureza dos conteúdos e o grau de interesse que suscita; o momento histórico; o nível de complexidade da tarefa, assim como, o investimento que o aprendiz faz em prol dessa aprendizagem. O conjunto das possibilidades pessoais desenvolvidas transforma-se em estímulos e energias em favor de bons resultados na relação entre aprender e sentir prazer em aprender.

A afetividade e a emoção sempre estiveram ligadas à educação, intuitivamente, professores, pais e educadores percebem, no dia a dia, a importância dos laços afetivos no processo de educação. Também no campo científico, muitas pesquisas caminham na direção de entender de que forma a emoção se relaciona com a educação. O Psicoterapeuta infantil Henri Wallon, um educador e médico, que viveu de 1789 a 1962, deixaram uma enorme contribuição neste sentido, e que hoje está sendo redescoberta pelos educadores. Wallon (1975) atribuiu à educação – que como os sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva – um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano.

A Teoria das Emoções é de grande importância na obra de Wallon. O autor ressalta que a emoção é a exteriorização da afetividade, um fato fisiológico nos seus componentes humorais e motores e, ao mesmo tempo, um comportamento social na sua função de adaptação do ser humano ao seu meio. O autor ainda aponta para a estreita relação entre emoção, linguagem e pensamento, o que torna impossível seu estudo isolado, pois, desde muito cedo na vida do indivíduo, a sociedade, por meio da linguagem, integra-se no todo que o constitui. Wallon (1975) considera o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio que está imersa, com os seus aspectos afetivo, cognitivo e motores integrados. O conceito de meio é fundamental na teoria Wallon, nela, a pessoa constitui-se a integração de seu organismo com o meio, estando o social sobreposto ao natural. As atitudes das pessoas são consideradas complementares as do meio, tanto quanto determinadas pelas suas disposições individuais e pelo papel e lugar que ocupa no grupo social. Portanto, a pessoa deve ser vista integrada ao meio do qual é parte constitutiva e no qual, ao mesmo tempo, se constitui.

Sem dúvida que o papel e o lugar que aí ocupa (a criança) são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta. Na natureza do grupo, se



os elementos mudam, as suas relações mudam também. (WALLON, 1975, p. 20).

Estudando Wallon, podemos perceber que, não há porque se fazer confusão entre emoção e sentimento. A emoção é a própria expressão da afetividade, sendo a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos, revelando uns estados fisiológico efêmeros. Já o sentimento, é psicológico, duradouro e ideativo, é mais um tipo de reação afetiva. A cólera é um exemplo de emoção e o ódio é um tipo de sentimento. O autor buscou diferenciar os termos emoção, sentimento e afetividade. Em seu primeiro momento, a afetividade reduz-se praticamente às suas manifestações somáticas, às emoções. Somente ao longo do desenvolvimento é que a inteligência vai construindo a função simbólica e a comunicação se beneficia, alargando o seu raio de ação. Mas não há como separar as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico. Para Sadalla (2004), o prazer em aprender é fundamental para o processo ensino-aprendizagem. As interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todas as suas dimensões. Segundo Alves (1993), o prazer disciplina: indisciplinados são os que não têm paixão por coisa alguma. Sabendo disso, a escola e a família devem reconhecer a criança como alguém singular, contemplando em sua individualidade, estabelecendo um campo emocional que favoreça a manifestação desse Ser e viabilizar uma ação que contemple o aprendiz em sua totalidade e plenitude.

Portanto, a aprendizagem somente acontece em um contexto sócio afetivo e educativo, num clima emocional entre pessoas comprometidas entre si e com o conhecimento, numa perspectiva de buscar instrumentos e meios necessários para o viver e conviver.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Família e escola lutam por um mesmo ideal, o de tornar seus filhos e alunos cidadãos éticos, felizes, autônomos e competentes, recebendo uma educação integrada. Crianças saudáveis num todo, significa um país com um futuro garantido. Diante de um dos grandes desafios da sociedade moderna que é a educação, percebemos que a própria sociedade não se encontra suficientemente informada sobre como e o que reivindicar para a educação dos filhos. Não estão também devidamente equipados para lutar por uma educação de qualidade e que faça a diferença social que eles almejam para os filhos.



Diante disso, o envolvimento da família na escola passa a ser também, para nós brasileiros, uma medida social, psicológica e educativa que informa, articula e estimula a participação (consciente e proposital) integrada das esferas escola-família. O envolvimento da família, junto a uma equipe multidisciplinar é considerado como um componente essencial de uma escola que desempenha seu trabalho com sucesso. Portanto, para uma instituição de educação tornar-se bem sucedida é necessário por em mesmo grau de importância o envolvimento da família, o currículo, os processos de instrução e aquisição de conhecimento, avaliação e aspectos sociais. Além disso, a comunicação e um relacionamento frequente entre as pessoas envolvidas também influenciam o sucesso da escola, que está conseqüentemente refletido no sucesso das crianças que ela atende. Precisamos avançar sobre este tema tanto do ponto de vista da Educação, como da Psicologia e ainda áreas afins, para que possamos entender como esta relação se processa nas diversas instituições escolares, nos diversos níveis de escolaridade, para que possamos criar e implementar estratégias que venham auxiliar não só o relacionamento entre família e equipe escolar, mas principalmente sejamos capazes de criar ambientes que sejam estimuladores, desafiadores para as nossas crianças. Portanto faz-se necessário uma relação de intervenção na própria instituição escolar, e buscar uma proposta de aproximação dela com a família, para planejar e estabelecer compromissos e acordos mínimos, que levem ao fim do bloqueio criado nesta situação. A relação escola-família prevê o respeito mútuo, o que significa tornar paralelos os papéis de família e professores, para que os pais garantam as possibilidades de exporem suas opiniões, ouvirem os professores sem receio de serem avaliados, criticados, trocarem pontos de vista. Tal parceria implica em colocar-se no lugar do outro, e não apenas enquanto troca de favores, mas na cooperação, em sentido ação conjunta, permitindo as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e as relações de confiança.

Portanto, entendemos que essa interação família-escola será instrumento de mediação no processo de escolarização da criança. Sabendo que, os educando que estão motivados pela aprendizagem, são aqueles que conseguem encontrar um sentido naquilo que aprendem, descobrem o prazer em pesquisar, empenham-se em profundidade nos estudos, questionam e comprovam todos os seus conhecimentos. Em suma, este trabalho nos mostra a importância da participação e integração da família com a escola. No âmbito



escolar, é preciso buscar o envolvimento da família na aprendizagem dos seus filhos, valorizando e orientando os pais no sentido de incentivar a relação com a escola e todos que fazem parte deste ambiente. Desse modo, os resultados deste estudo indicam a necessidade de fomentar a interação escola e família para o benefício do desempenho escolar dos seus filhos. Família e escola são os maiores responsáveis na formação da identidade, no desenvolvimento e nos projetos de vida dos alunos. Quanto maior as relações entre essas duas instituições, maiores serão os ganhos em termos de conhecimentos, amadurecimento, confiança e desenvolvimento da consciência cidadã.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.R.S. (1999). A emoção na sala de aula. Campinas: Papyrus, 1999.
- BHERING, Eliana. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. Santa Catarina: Núcleo de Pesquisa em Psicologia, 2002.
- BHERING, E., Von Oudenhoven, N., Wazir, R. Acesso à Educação Infantil: uma estratégia para promover a integração social. Santa Catarina: Revista Alcance, II, (02), p. 11-18. 2000.
- BRASIL, Art. 205. Constituição Federal. Capítulo III. Seção I. Da Educação, da Cultura e do Desporto. 1998. Disponível em: <http://www.senado2.gov.br/sf/legislacao/const>. Acesso em 23 de Ago 2006.
- BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, julho de 1990.
- BRASIL, Plano Nacional de Educação PNE. Aprovado pela Lei nº. 10172/2001 Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9424, dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/dados.asp>. Acesso em 06 Ago 2006.
- CAVALCANTE, R.C. Colaboração entre Pais e Escola: educação abrangente. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo: ABRAPEE, 1998.
- FERNÁNDEZ, Alícia. A inteligência aprisionada, abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. Pedagogia do oprimido. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Claudia G; MACIEL, Cristiane M. C e POLIZÉR, Joseane M. X. A participação da família na escola. Monografia de Especialização Lato Sensu Gestão em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS, 2006.



GOMES, Manuela Benvinda Viera. Reflexão sobre as relações entre a educação familiar e a educação escolar. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 2000.

MARTINS, Vicente. O papel Educador do Estado e da família. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=593>> Acesso em 24. nov.2006. Psicopedagogia on-line, 2004.

MINUCHIN, Salvador. Famílias: Funcionamento e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

PAROLIN, Isabel. Da família para a escola. A construção do cidadão. Revista Aprender Virtual. Psicopedagogia. s/ local. 2002. Disponível em <<http://www.aprendervirtual.com.br>> acessado em: 10/05/2005.

_____. Professores formadores: a relação entre a família, à escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

PEDROSO, Iolanda F. A. A ausência da família na escola. Cuiabá: Faculdade Afirmativo, 2004.

SADALLA, Ana M. F. Contribuições da afetividade para a educação. São Paulo: Robe, 2004.

SILVEIRA, Maria da Conceição. A Comparação Semântica como Estratégia Discursiva na Ars Amatoria, de Ovídio. Dissertação de Mestrado em Letras Clássicas apresentada. Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFRJ. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em <<http://www.lettras.ufrj.br/pgclassicas/arsamatoria.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2006.

SZYMANSKI, H.. Encontros e Desencontros na Relação Família-Escola. São Paulo: EDUC, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. Do Ato ao Pensamento. Lisboa: Moraes, 1979.

_____. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa. 1975.



**UNIVERSIDADE NA ESCOLA: POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES
COM RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA
ESTADUAL MARIA CORRÊA DIAS – ANASTACIO/MS**

Ariane da Silva CASTRO¹
Ana Lúcia Gomes da SILVA²

RESUMO

O presente texto parte da parceria, como pressuposto da interdisciplinaridade, entre o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana e a Escola Estadual Maria Corrêa Dias no Município de Anastácio-MS, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para os Cursos de Pedagogia do Brasil. Nosso objetivo é descortinar novas possibilidades de ações interdisciplinares pedagógicas na alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, em via dupla contribuir com os acadêmicos na ressignificação da utilização dos recursos tecnológicos como ferramentas na prática pedagógica. Lidamos com a rapidez de acesso às informações, bem como com as novas possibilidades de comunicação e interação como formas de aprender, ensinar e construir conhecimentos. Daí, este estudo investir na parceria entre a Universidade e Escola, criando condições em ambientes tecnológicos, lúdicos, literários e artísticos de aprendizagem na alfabetização. A pesquisa assentou-se em aportes teóricos de autores como Fazenda, Nóvoa, Oliveira, Kramer, Teberosky, Silva Iavelberg e documentos oficiais. Resultados apontam para o significativo envolvimento, comprometimento dos acadêmicos, dos alunos(as), das professoras coordenadoras do projeto e dos demais segmentos envolvidos na escola. Na avaliação destacaram diversos pontos positivos como a contação de histórias com as referências na literatura infantil, os aspectos lúdicos, artísticos e a utilização das tecnologias educacionais.

Palavras-chave: Formação de Professores. Interdisciplinaridade. Literatura Infantil.

¹ Pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana. Docente da Secretaria de Educação do Estado de MS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores/GEPFIP/CNPq/CPAQ. Contato: Escola Estadual Maria Corrêa Dias do Município de Anastácio/MS. E-MAIL: eemcd@sed.ms.gov.br.

² Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/ Campus de Aquidauana. Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – GEPI/PUC/SP. Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino das Artes Visuais/UFMS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores GEPFIP/UFMS/Campus de Aquidauana. E-MAIL: analucia.sc1@hotmail.com.



ABSTRACT

This text is part of a partnership between the Pedagogy Course of the Federal University of Mato Grosso do Sul / Campus of Aquidauana and Maria Corrêa Dias State School in Anastácio-MS, following the recommendations of the National Curriculum Guidelines – (DCNs) for the Brazilian Pedagogy Courses. The objective is to discover new possibilities of interdisciplinary pedagogical practices in early literacy in primary grades of Elementary School and, at the same time, contribute with scholars in the re-meaning of effective use of online resources and tools. We deal with the speed of access to information, as well as the new possibilities of communication and interaction as ways of learning, teaching and building knowledge. Therefore, this study invested in the partnership between the University and the School, creating a literate classroom environment promoting technological, playful, literary and artistic activities. The research has the theoretical contributions of authors such as Fazenda, Iavelberg, Kramer, Nóvoa, Oliveira, Silva, Teberosky and the official documents. Results point a significant involvement, commitment of academics, project coordinators and other school sectors. The evaluation, highlighted several positive points such as storytelling with children's literature review, playful and artistic characteristics and the use of educational technologies.

Keywords: Teacher Development. Interdisciplinarity. Literature.

1 INTRODUÇÃO

A educação tem o compromisso de auxiliar na formação do sujeito pleno, inteiro, uno e feliz na parceria entre ele e o mundo. Uma tarefa nada fácil diante dos inúmeros desafios para resolver problemas globais e complexos que a vida apresenta. Nesta resolução de confrontos está a produção do conhecimento humano entre os diversos grupos sociais que buscam o restabelecimento da unidade perdida do saber.

Atualmente, a interdisciplinaridade representa o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude frente aos problemas de ensino e pesquisa na aceleração do conhecimento científico e as práticas educacionais. Trata-se da internacionalização da vida social, econômica, política e cultural perante as dimensões globais da sociedade e do mundo em que vivemos. Pede-se estarmos atentos à revolução informativa e social a fim de estabelecermos uma articulação entre o universo epistemológico e o universo pedagógico.

Desse modo, a parceria como prática interdisciplinar de uma educação na qual professores e alunos se visualizem por inteiro no processo, estabelecendo mudanças de



atitude a respeito da formação e ação humana. Seguindo a luz de Fazenda a parceria é premissa maior da interdisciplinaridade. “O educador que pretende interdisciplinar não é solitário, é parceiro: parceiro de teóricos, parceiro de pares, parceiro de aluno, de professores, sempre parceiro” (Fazenda, 1991, p. 109).

Uma visão interdisciplinar coletiva, dentro e fora da universidade, superando o modelo fragmentado e compartimentado de estrutura curricular fundamentada no isolamento das disciplinas. É na intersubjetividade desse processo, que dialogamos no presente texto, como únicas condições de possibilidade da interdisciplinaridade para então, discutir sobre o lugar onde se forma professores.

O Curso de Pedagogia, do Campus de Aquidauana, foi criado pela Resolução de nº 057-COUN/UFMS, de 22 de dezembro de 1995 e iniciou suas atividades em 1997 considerando os pareceres favoráveis à criação pelo Conselho Diretor (Resolução nº 099, de 13 de dezembro de 1995), pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão (Resolução nº 081, de 18 de setembro de 1995). No compromisso com a formação de educadores, compreendemos que a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN-Pedagogia), por meio dos Pareceres do CNE/CP Nº 05/2005 e 06/2006 e da Resolução CNE/CP Nº 01/2006 definem os marcos gerais e balizam a organização dos projetos pedagógicos para os cursos de Pedagogia no Brasil. E, em consonância com tais diretrizes, o projeto do Curso de Pedagogia - Licenciatura do Campus de Aquidauana assegura a formação de professores para exercer a docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental dentro dos Núcleos de Aprofundamento: Educação Especial e Alfabetização e Letramentos, conforme consta na matriz curricular.

Tal formação, bem como as atividades docentes, também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, que engloba o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação no tangente aos projetos e experiências educativas na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico, em contextos escolares e não escolares.

Considerando que o curso de Pedagogia da UFMS/CPAQ oferta o Núcleo de Aprofundamento em Alfabetização e Letramento estabeleceu-se a parceria da instituição superior para somar com a Escola Estadual Maria Corrêa Dias do Município de Anastácio-MS no projeto: A Universidade na Escola: possibilidades interdisciplinares com recursos tecnológicos para a alfabetização na Escola Estadual Maria Corrêa Dias. Nesta parceria tivemos como objetivo



descortinar novas possibilidades de ações interdisciplinares pedagógicas na alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na via da formação de professores foi oferecida oficinas pela Professora Gerenciadora de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos (PROGETEC) da escola parceira aos acadêmicos do Curso de Pedagogia. Períodos em que aprenderam a ressignificar o uso dos recursos midiáticos disponíveis na escola como o Computador Interativo – Lousa Digital, Tablet, Amplificador de Som e Celular para registro das atividades desenvolvidas.

As atividades foram planejadas e realizadas durante o período do mês de março a agosto. Ainda em andamento, busca através da interdisciplinaridade, desenvolver atividades voltadas a alfabetização de modo lúdico e fazendo uso tecnológico. Os acadêmicos atendem as necessidades dos professores de acordo com as atividades solicitadas e também desenvolvidas por eles. Utilizaram todo o espaço escolar: sala de aula; pátio; quadra de esportes; biblioteca; Sala de Tecnologia Educacional (STE).

2 UNIVERSIDADE NA ESCOLA: ELOS INTERDISCIPLINARES

Compreendemos o elo entre Universidade e Escola como ponto fundamental para o licenciando perceber a realidade social de forma crítica e de como se estrutura a rede de relações estabelecidas no cotidiano escolar. E, no nosso caso conseguimos fortalecer um locus de discussão e formação que possibilitou um estreitamento com os trabalhos e projetos desenvolvidos na instituição. Quem corrobora é a coordenadora da escola parceira:

O Projeto realizado em parceria com a UFMS foi apresentado de forma lúdica, pedagógica e acima de tudo utilizou ferramentas tecnológicas hoje disponíveis e que antes eram utilizadas e direcionadas muitas vezes mais para o entretenimento do para o aprendizado e, ainda deixando de lado a possibilidade de alfabetizar com lúdico e o tecnológico. A troca de experiências ocorridas ao longo do projeto entre ambas as partes, acadêmicos e regentes, ampliou o conhecimento pedagógico e didático, criando estratégias e técnicas, que enfatizaram a alfabetização com uma versão moderna, não deixando nunca de mostrar o mundo mágico das histórias infantis, conto de fadas e brincadeiras antigas, conciliadas interdisciplinarmente. A receptividade dos discentes e docentes foi a melhor possível, o entusiasmo pelo novo despertou a criatividade, motivando o aprendizado e principalmente a alfabetização de forma prazerosa, sem repetições focadas no tradicionalismo. Tanto sucesso só nos motiva a prosseguir com esta parceria que proporcionou trocas tão



valiosas metodologicamente e conseqüentemente melhorando o rendimento escolar e aperfeiçoando a aprendizagem.

Tal depoimento reafirma que se antes os instrumentos utilizados se resumiam a lápis e cartilhas e satisfaziam as necessidades da escola, hoje existem inúmeros recursos como jogos, aplicativos, livros multimídia e ambientes digitais de aprendizagem.

A articulação da universidade com a escola pública pode promover a construção dos espaços de democratização do conhecimento que vão ao encontro das necessidades de ambas as instituições. A escola tem a possibilidade de refletir sobre seus limites e suas possibilidades do seu compromisso em formar um aluno-cidadão, além de oferecer à universidade questões de estudo do cotidiano escolar. E, a universidade por sua vez, pode buscar as respostas para os problemas enfrentados pela escola pública, e ao mesmo tempo, redimensionar a formação de tais professores e investir no professor pesquisador do cotidiano escolar.

A atitude interdisciplinar exige, então, uma busca por solucionar desafios que lhe surgem a partir de seu cotidiano e do sistema em que a pessoa está inserida, além de pautar-se e sustentar-se teoricamente. O ponto de partida para isso é a visão única e insubstituível do professor. A visão do docente dota-se de valor ao apresentar um teor de contextualização incapaz de ser obtido por qualquer outra literatura ou por qualquer outro autor. Os problemas verificados podem até ser semelhantes, mas o modo de contemplá-lo, de interpretá-lo e as condições para enfrentá-los são únicos e particulares. É por conta dessa singularidade que o saber daí originado pode promover condições mais favoráveis ao enfrentamento tais como a confiança e crença nas próprias ações.

Vamos além de vivências práticas para a formação de professores sem qualquer consistência teórica, mas como um espaço de experimentação do trabalho pedagógico que buscou refletir sobre reais possibilidades de superação dos problemas enfrentados no cotidiano escolar no cumprimento de suas tarefas.

Estas constatações acabam não só confirmando a responsabilidade do professor na aprendizagem de suas crianças, mas também ampliando o conceito de alfabetização em si, que deixa de ser domínio exclusivo da escola, para acontecer também no cotidiano do lar, no seio de relações de outra natureza que aquelas formais estabelecidas em uma instituição educacional. Quem nos diz à respeito á a aluna B:



Os acadêmicos vieram aqui e levaram a gente lá para a UFMS. Lá teve várias estórias, teatros... eles interagiram bastante com a gente. Aqui na escola também eles interagiram bastante com a gente, com as várias atividades.

O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto-estima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

Segundo o Referencial Curricular da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul: “A alfabetização se dá num momento limitado da vida do educando, em que esse irá apenas decodificar o código da escrita” (2012). Desse modo simultaneamente ocorre o letramento e, o educando poderá além de decodificar os códigos interpretar textos e estabelecer relações do cotidiano. Exemplificando o processo de aprendizagem do aluno, Oliveira ressalta que:

“...por exemplo, num indivíduo que vive num grupo cultural isolado que não dispõe de um sistema de escrita. Se continuar isolado nesse meio cultural que desconhece a escrita, esse indivíduo jamais será alfabetizado. Isto é, só o processo de aprendizado da leitura e da escrita (desencadeado num determinado ambiente sociocultural onde isso seja possível) é que poderia despertar os processos de desenvolvimento internos do indivíduo que permitiam a aquisição da leitura e da escrita. Confirmando o mesmo fenômeno, podemos supor que se esse indivíduo, por alguma razão, deixasse seu grupo de origem e passasse a viver num ambiente letrado, poderia ser submetido a um processo de alfabetização e seu desenvolvimento seria alterado” (OLIVEIRA, 1993, P. 56-57).

Um processo, em que o professor pode se valer para transformar as situações do cotidiano do aluno por esse meio do funcionamento da linguagem escrita. Ainda mais, construir a escrita de forma plena é indissociável do modo de organizar um discurso. Aqui registramos o depoimento da aluna A do 3º ano: “... os acadêmicos vieram aqui e a gente foi lá. Teve muita coisa legal. Teve bingo de palavra, caça-palavras. Teve um monte de estórias. Foi muito legal.”

Não podemos falar de práticas lúdicas sem tratar também das experiências de contação de histórias. Com elas podemos instigar nas crianças a reflexão sobre diferentes gêneros textuais, quando debatemos sobre as histórias ou pedimos que os mesmos contassem suas histórias. Se, para criança, a escrita é uma atividade complexa, o jogo, ao contrário, é um comportamento ativo cuja estrutura ajuda na apropriação motora



necessária para a escrita. Ao lado das atividades de integração da criança à escola, deve-se promover a leitura e a escrita.

Para fazer essa ponte do discurso verbal com a produção escrita, onde o professor conhecedor de suas práticas constrói junto ao aluno, não é nada fácil. Enfrentam desafios ao confrontar os conhecimentos científicos e os meandros na aprendizagem da leitura para a aquisição do sistema convencional da escrita. Segundo Teberosky: "... a aquisição das habilidades de leitura e escrita depende muito da relação que a criança tem desde pequena com a cultura escrita". A autora afirma que:

Não cabe, assim, propor mudanças no método ou mesmo criar um novo método como forma de garantir a alfabetização. Esse caminho não se justifica, por mais que tal método se apoie em pressupostos teóricos consistentes. Trata-se, ao contrário, de uma mudança na concepção da prática pedagógica, cunhada no seu cotidiano. (KRAMER, 2010 p. 64)

As dificuldades encontradas no processo de aquisição de leitura e de escrita são fatores que interferem na aprendizagem do aluno. Asseguramos que a aprendizagem da leitura e da escrita, entendida como questionamento a respeito de sua natureza e de sua função se propõem a resolver problemas e tratam de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia. Para isso deslocou-se a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem. Partindo de como se deve ensinar e como, de fato, se aprende. (FERREIRO E. e TEBEROSKY, p. 72, 1985).

Para garantir o êxito da incorporação das tecnologias como instrumento útil para a atividade intelectual, criativa e profissional, é necessário garantir experiências significativas, fundamentalmente pedagógica. O professor precisa apropriar-se das tecnologias em função de seus interesses profissionais, para que possa situar-se, avaliar e planejar sua aplicação em aula. "A experiência não é formadora nem produtora é a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação". (NÓVOA, 1996).

Dentro do contexto educativo, os recursos tecnológicos podem ser excelentes ferramentas na prática pedagógica. A escola tem a função de dar condições ao homem de se situar historicamente e de conhecer os fenômenos da natureza. Lidamos com a rapidez de acesso às informações, bem como com as novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia formas de aprender, ensinar e construir conhecimentos. Assim, as tecnologias educacionais possibilitam a integração de todos os componentes curriculares, com a finalidade de promover o



conhecimento renovando as práticas pedagógicas reforçando sua integração aos processos da aprendizagem. Trazemos mais um depoimento nas palavras da professora C:

Esteve na nossa escola os Acadêmicos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Curso de Pedagogia para fazer o projeto com meus alunos do 1º Ano “A”. Foi excelente, porque eles fizeram através da prática e com isso as crianças se desenvolveram muito. Aprenderam muito, e espero que continuem trazendo os Acadêmicos para nossa escola, para as crianças aprenderem mais. As crianças já estão com saudades deles (risos).

Salientamos que os professores da escola acionaram mecanismos de reflexão sobre as escolhas, os desejos, as expectativas e as motivações durante todo o processo. Além disso, entenderam que as interações e vivências cotidianas no ambiente escolar são dispositivos constituintes de seus processos de formação, por propiciarem reflexões acerca dos saberes necessários à docência, entre eles, os saberes profissionais, disciplinares, curriculares que, agregados, impulsionam a prática cotidiana do professor através de seus saberes experienciais.

Assim foi trabalhar com os acadêmicos e professores as práticas da alfabetização mediante as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais que estão presentes nas escolas e no cotidiano dos educandos. Uma parceria que se propõe a apresentar benefícios tanto para Universidade na formação dos acadêmicos como para escola nas práticas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana e a Escola Estadual Maria Corrêa Dias foi um grande sucesso no ano de 2016 por meio do trabalho realizado em conjunto. Os encaminhamentos oportunizaram o exercício docente em sala de aula na formação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia/CPAQ.

A iniciativa contou com o apoio do núcleo de tecnologia educacional de Aquidauana/MS, gestão escolar da E.E. Maria Correa Dias (direção e coordenação pedagógica), professores e toda comunidade ao participarem efetivamente da proposta. Houve envolvimento, comprometimento de todos os segmentos envolvidos no projeto. Na avaliação destacaram diversos pontos positivos como a utilização da literatura no processo



de alfabetização de forma lúdica com o uso de tecnologias educacionais, entre outros. Para tanto, cada educador deve ter consciência sobre que não há um limite cognitivo, uma estabilidade, mas sucessivos progressos. Nesta perspectiva é essencial que vivamos em constante formação e busca de saberes. A ação no processo educativo deve estar centrado em princípios de humildade e reconhecimento do conhecimento cultural e histórico do educando.

A culminância do Projeto "A Universidade na Escola" no Auditório Dóris Mendes Trindade da UFMS/CPAQ foi palco de um verdadeiro show de arte e ludicidade. Uma tarde de encantamentos com as apresentações teatrais. Tempo destinado a apresentar benefícios tanto para Universidade na formação dos acadêmicos como para escola nas práticas de alfabetização com nossos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por tudo isso, é indispensável que se alfabetize letrando, ou seja, reconstruir a leitura e a escrita a partir do mundo vivenciado, criando um agradável vínculo pelas práticas contextualizadas e significativas. Acreditando que todos têm possibilidades de aprimoramento e dependemos uns dos outros para nos constituirmos em uma sociedade melhor.

A finalização desses trabalhos não representou a meta principal para a sua realização, e sim a pesquisa e o desenvolvimento do educando nas diversas linguagens, o crescimento da sua autonomia e a capacidade inventiva. Daí levarmos em conta os valores e sentidos do universo cultural das crianças e dos jovens, possibilitando a vivência com o repertório já existente, assim como sua ampliação e novas possibilidades de expressão.

O principal caminho entre a Universidade e Escola é a possibilidade que podemos construir no enriquecimento dentro das práticas discentes e docentes de ambos. A parceria se torna fonte primordial de conhecimento. E dentro deste contexto o Curso de Pedagogia por meio de seus principais objetivos soube ampliar os conhecimentos práticos, teóricos e tecnológicos. Proporcionaram aos professores suporte pedagógico, técnicos para que assim estimulassem os alunos de forma colaborativa e lúdica em sua alfabetização. Mediaram também atividades de letramento com feições interdisciplinares, criando condições em ambientes tecnológicos de aprendizagem para os alunos e para as próprias acadêmicas. Seu principal foco foi o enriquecimento das práticas pedagógicas mediante os recursos tecnológicos nas ações pedagógicas. Segundo Fazenda (2011): "A possibilidade de um trabalho de natureza interdisciplinar... anuncia-se nas possibilidades que antes não



eram oferecidas. Quando isso acontece, surge a oportunidade de revitalização das instituições e das pessoas que nelas trabalham.”

Afinal, vislumbramos que a parceria entre a Universidade e a Escola Estadual Maria Correa Dias apresentou ótimos resultados, pois os alunos do curso de Pedagogia tiveram a oportunidade de comparar o que estudam na Universidade com a sala de aula. Assim, acabam aperfeiçoando sua formação à medida que compreendem a realidade de ensino/aprendizagem pela qual serão responsáveis depois de formados.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: Contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de percurso apud Interdisciplinaridade: Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade. V 01 – São Paulo: PUCSP, 2011.

_____. Interdisciplinaridade - Um Projeto Em Parceria. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007 (1991).

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Educação: Referencial Curricular 2012 Ensino fundamental/Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul-Campo Grande/MS, 2012.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. Os professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, Coleção Temas de Educação, 1996.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

SANTOS, Mariana. As Diretrizes Curriculares Nacionais e suas implicações na formação do pedagogo. Monografia (Graduação em Pedagogia). UFF: Niterói, 2007. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2007.

Revista Escola: Psicopedagogia da Linguagem Escrita. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/48764/referencias-bibliograficas-tiradas-na-internet-como-colocar-no-trabalho>> Acesso em 27 de março de 2016.

Revista Escola: Ana Teberosky: "Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita". Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/debater-opinar-estimulam-leitura-escrita-423497.shtml>> Acesso em 27 de março de 2016.



PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES COM FOCO NA ARTE, NA LÍNGUA E NA CULTURA INDÍGENA TERENA

Ana Lúcia Gomes DA SILVA¹
Franchys Marizethe Nascimento SANTANA²
Isabel Cristina RATUND³

RESUMO

As reflexões interdisciplinares, com foco na arte, língua e cultura do povo indígena Terena, instigaram esta pesquisa. Trilhamos com o objetivo de compreender as práticas interdisciplinares e interculturais, em uma abordagem sobre as ações transformadoras e envolventes nas parcerias entre UFMS/CPAQ, os alunos indígenas e os acadêmicos norte-americanos. À medida que a educação diferenciada se desenvolve e repercute sobre as interações no grupo, interessa-nos saber de que maneira os objetos da pesquisa interferem na motivação do aluno na escola, na vida cotidiana e, quais as consequências dessa mediação para valorização da cultura Terena. Procuramos a partir dos princípios da metodologia interventiva reconhecer o universo teórico que respalda a multiplicidade do movimento interdisciplinar. Os resultados revelam que ainda há muito a ser feito, mas as ações desenvolvidas já demonstram um grupo mais expressivo, criativo e sensível entre o todo e as partes na educação e na própria trama da vida.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Arte. Língua. Cultura Indígena.

ABSTRACT

This work is a result of interdisciplinary reflections, focused on art, language and culture of Terena indigenous people. The research was held with an approach about the transformative and engaging actions, in partnerships between UFMS / CPAQ, indigenous students and North American scholars, in order to understand the interdisciplinary and intercultural practices. As the differentiated instruction developed and echoed in the group interactions, we wanted to learn how the objects of study interfered in the student's motivation in school, in their everyday life and the consequences of this mediation to valuing Terena's culture. Thus we seek from the principles of interventional methodology recognize the theoretical universe that supports a multitude of interdisciplinary movement. The results reveal that there is still much to be done, although the actions that have already been developed demonstrate a more

¹ Professora Doutora, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ: analucia.sc1@hotmail.com

² SANTANA, Franchys Marizethe Nascimento – doutora, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ. E-MAIL: francys.santanam@hotmail.com

³ RATUND, Isabel Cristina- mestre, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ: isarat07@gmail.com



expressive, creative and sensitive group between the whole and the parts in education and in the braids of life itself.

Keywords: Interdisciplinarity. Art. Language. Indigenous Culture.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a sociedade brasileira experimentou significativas transformações de ordem social, econômica e demográfica que repercutiram e repercutem no desenvolvimento do país como um todo. Ampliando o parque industrial, gerando empregos, consolidando e modernizando o sistema produtivo.

Como consequência as pessoas, a exemplo do que ocorre em outras partes do mundo, passaram a questionar com mais frequência a sua existência e redefinirem seu sentido de identidade como nacionalidade, etnia, língua religiosidade, arte, participação política, reestruturação familiar e pessoal, enfim sua cultura.

Na esteira dessas transformações a construção social do homem sofre as interferências de todo esse processo, repercutindo diretamente na expansão da escolaridade, caminho obrigatório para o acesso a novas oportunidades de trabalho, criações artísticas, criações científicas e outras.

Nas sociedades dos povos indígenas essas transformações se fazem perceptíveis no âmbito da educação, da arte e principalmente cultural após a aproximação e contato quase que permanente com o não índio. Esse contato com o não índio gera na população indígena, demandas e desejos até então inexistentes. Para satisfazer essas demandas e desejos o índio vê na educação o único caminho capaz de oferecer um futuro melhor. Com isso, emergem mudanças nas suas relações sociais perante seus pares dentro das aldeias ressaltando assim, aspecto de transição cultural que marcam as relações entre a cultura primitiva e a cultura assimilada, compondo novas oportunidades de relacionamentos sociais.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social. Ela emerge da compreensão de que o ensino não é tão somente um problema pedagógico, mas um problema epistemológico. A necessidade da interdisciplinaridade impõe-se não só como forma de compreender e melhorar o mundo, mas como uma exigência interna das ciências que buscam o restabelecimento da unidade perdida do saber. Por isso, Fazenda (1994) aponta a necessidade de desenvolver uma atitude



interdisciplinar, para que a prática educacional seja mais significativa e mais produtiva no ensino superior: “É apoio à ciência e à pesquisa. Possibilita eliminar a distância existente entre a formação escolar e atividade profissional” (Fazenda, 1994, p. 23). A autora abre novos horizontes, para compreendermos situações como as ações docentes em parceiras numa realidade indígena e, o Professor Dr. Claudio Picollo (2005) complementa na mesma direção:

Somente promovendo um contato entre saberes, preponderantemente interdisciplinar, é que a Universidade poderá cumprir efetivamente seu real papel: usar, descobrir e redescobrir seus rumos [...] (2005, p.13).

Nessa conjuntura, a interdisciplinaridade, surge como um desafio, como uma nova forma de abordar e apoiar a questão da integração do índio na sociedade dos não índios que os cercam, contribuindo assim para assegurar plena efetividade aos textos constitucionais e de leis complementares inerentes.

Os estudos acadêmicos acerca da interdisciplinaridade remontam às décadas de 1960 e 1970, quando organismos internacionais de educação começam a contribuir de forma significativa para o movimento interdisciplinar. Este fenômeno vem com força global a partir de 1970, com grande enfoque nas reuniões realizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Fazenda, (2001) é a pioneira nos estudos interdisciplinares no Brasil, autora de várias obras. As primeiras pesquisas dela revelaram professores perdidos em suas funções, impedidos de revelar seus dons naturais, bloqueados nas suas criações, robotizados nas tarefas cotidianas, desapontados e alienados. A Interdisciplinaridade como tudo que é inovador, indica nova postura e transformações nas práticas docentes. Isto confere validade ao conhecimento do senso comum porque é através do cotidiano que damos sentido à nossa vida.

A interdisciplinaridade, a partir do ponto de vista conceitual, é um termo utilizado pelos especialistas com diversos significado e matizes, espaço onde se destacam autores como: (Japiassú, 1976; Fazenda, 2005, 2012), que contribuiram significativamente para o seu desenrolar.

Segundo o entendimento desses autores o termo interdisciplinaridade ainda não possui um conceito próprio porque apresenta diferentes significações e compreensões. Os



diversos termos que servem para designar a interdisciplinaridade trazem sempre a mesma conotação. Para Japiassu (1976, p. 74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Fazenda, por outro lado, apresenta diversos conceitos pesquisados no relatório CERI/HE/CP/69.01 (1969), ressaltando o de Guy Michaud, que propõe uma distinção terminológica em quatro níveis: multi, pluri, inter e transdisciplinar.

Se não há ainda um consenso entre os diversos autores quanto à definição de interdisciplinaridade, os pesquisadores e estudiosos veem a interdisciplinaridade como uma forma de conciliar as mudanças de atitudes e as adaptações necessárias aos rumos da educação. Dentre eles Fazenda, que em estudos realizados em 1989 já percebia as dificuldades enfrentadas tanto por professores como alunos, em escrever e comunicar-se oralmente. Essa falha na educação, segunda a autora, era devido ao modelo do sistema educacional brasileiro, que não conseguia produzir os resultados esperados – a escrita e a comunicação oral dos educandos.

Nesse sentido anos depois (2003) a pesquisadora discorrendo sobre o caminhar da Interdisciplinaridade no Brasil observa que:

O ensino da língua é empobrecido, restringindo-se ao formal. Educação artística e educação física não são mais obrigatórias; a comunicação torna-se sem expressão e a expressão sem comunicação; os livros didáticos garantem a memorização e as regras gramaticais ‘por elas mesmas’ reprisadas em exercícios estéreis. O som, as mãos, as formas, as cores, os espaços, os materiais plásticos não fazem parte da programação; as expressões são vazias, a linguagem desordenada, o corpo ausente (FAZENDA, 2003, p. 60).

Nos pensamentos de Fazenda (1991), emergem um comprometimento em esclarecer a interdisciplinaridade como uma atitude tomada pelo profissional diante do conhecimento, na tentativa de buscar alternativas para conhecer mais e além de sua área. Esta busca nos leva a romper com as barreiras entre as disciplinas através do diálogo constante entre professores e criação de projetos coletivos onde todos possam trabalhar integrando teorias, métodos e práticas. Isto é no mínimo uma tarefa difícil, pois significa modificar a prática e o funcionamento das escolas em que trabalhamos e da sociedade em que estamos inseridos. Significa a substituição de uma concepção fragmentária e individualista do ser humano, para



uma visão do ser humano em constante processo de transformação que necessita da interação social para se desenvolver.

Considerados esses aspectos, a informação com as novas tecnologias, está modificando o modo de vida das pessoas e por extensão atinge o sistema educacional. A cultura e o progresso social passam a ser o suporte material de um desenvolvimento globalizado. Entretanto, esse desenvolvimento não chega a transformar o modo de atuação do professor que continua a trabalhar o conteúdo didático de forma parcelada, fragmentada e distanciada de uma perspectiva interdisciplinar.

Daí, a necessidade de se desenvolver novas abordagens curriculares com feições interdisciplinares com a finalidade de alcançar a interpretação da realidade a partir de uma nova concepção em que o processo seja assumido como o *modus operandi* dos educadores. Isto porque, apesar da existência de embasamento teórico para a execução das ideias relacionadas com a interdisciplinaridade, os currículos atuais ainda ressentem de ajustamento lógico, que permita estabelecer laços mais estreitos entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar uma relação mais estreita com a vida sócio política dos estudantes, permitir que o professor revolucione a sua ação pedagógica e sinta ao mesmo tempo em que a interdisciplinaridade é um caminho que facilita o conhecimento.

Diante das complexidades das questões na educação, as reflexões fazem-se pontuais sobre a interdisciplinaridade na prática docente e, descortina a forma como o conceito de percepção auxilia o desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa sob as múltiplas implicações onde se realizam a observação, a ação e a intervenção, fazendo-nos ver e entender o mundo em sua rede infinita de relações que levam a uma nova estrutura de pensamento, a uma nova dimensão.

2 A SOCIEDADE INDÍGENA NO CURSO DA NOSSA HISTÓRIA

Levantados os primeiros aspectos teóricos necessários na organização dos estudos, fez-se necessário buscar as contribuições da história para refletir sobre a construção de caminhos novos na sociedade indígena.

Desde a década de 1960, os povos indígenas têm demonstrado grande poder de organização e mobilização através do Movimento Indígena. Neste ponto reside a perplexidade da sociedade não índia. Como lidar com a presença de seres historicamente relegados ao passado? Sujeitos que figuram como meros coadjuvantes da história do Brasil?



Afinal, não foram dizimados durante a colonização? A nossa historiografia, nossos livros didáticos pouco fala deles para além do período colonial e isso tem contribuído para uma visão estereotipada na qual esses povos são colocados sempre no passado. Basta lembrarmos em que modos ocorrem as comemorações do dia do índio nas escolas, já que ainda é comum vermos crianças de cara pintada portando um cocar feito com papel para lembrarem que o 19 de abril é dia de índio.

Nos últimos anos tem sido possível identificar novas perspectivas para essa questão. Cada vez mais os historiadores tem se interessado pela história dos povos indígenas, apesar de muitos continuarem a desconhecê-la, atribuindo-lhe pouca ou nenhuma importância e responsabilidade sobre essa parcela da História, até então delegada aos antropólogos. Os estudos começam a se distribuir entre outras áreas científicas, ampliando e disseminando essa parte da História do Brasil.

Hoje, os mais de 200 povos indígenas espalhados por todo o país desmentem claramente todas as abordagens, teorias e políticas que preconizaram seu fim. Fortalecidos pelo crescimento vegetativo e pelos movimentos de autodeterminação, diversos povos vem se organizando e exigindo da sociedade brasileira respeito à diferença ao mesmo tempo em que reivindicam direitos comuns aos cidadãos brasileiros. Afirmando suas identidades, vários povos têm se conscientizado de que podem lutar, a favor de mais consciência por seus direitos, suas terras, afirmação das suas identidades, manutenção de seus territórios, valores culturais, etc.

Essa “luta” concretizou-se nas ações do Movimento Indígena que há muito tempo vem questionando e reivindicando seus direitos. As conquistas desse movimento permitiram um olhar diferenciado sobre os povos indígenas e a ampliação das pesquisas valorizando a atuação dos povos nativos vem contribuindo para a compreensão dos processos históricos; não apenas para uma revisão da História Indígena, mas das próprias histórias nacionais e coloniais. Revisitando nossos escritos:

Trata-se de povos que afirmam e reafirmam suas identidades num processo de luta permanente. Apesar de inúmeros reveses enfrentados ao longo desses mais de quinhentos anos, a população indígena vem crescendo substancialmente, porém, ainda continua sendo vista como o “outro”. Silva (2013 p. 27).



Entender tais aspectos não é somente importante para a definição de identidade étnica, implica também rever os velhos paradigmas em todo o novo, como as duas faces da moeda.

Em alguns estados brasileiros a presença indígena ainda é muito questionada, pois nos acostumamos a “achar” que índio é coisa da Amazônia. Entretanto, nos últimos anos alunos oriundos de comunidades indígenas passaram a frequentar os bancos escolares das escolas dos não índios, mostrando que a inclusão desses povos nas comunidades não índias já é uma realidade.

Percebemos o quanto há que se aprender sobre a riqueza cultural existente nas diferentes etnias protegendo e promovendo a valorização da diversidade de expressões culturais. Como mencionado acima, a UNESCO em seu texto da convenção realizada em Paris, afirma que “Preservando culturas como as da população indígena com seus conhecimentos tradicionais materiais ou imateriais, a diversidade se fortalece mediante a livre circulação das ideias e se nutre nas trocas constantes pelas interações entre as culturas”. (BRASIL, 2007). Firmados nestes princípios, buscou-se na parceria, um dos fundamentos da interdisciplinaridade, como o meio de se crescer no conhecimento e de troca das diferentes culturas.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana, (CPAQ) se encontra no município de Aquidauana. Sua extensão territorial compreende inúmeras aldeias indígenas da etnia Terena; além disso, essa instituição atende alunos dos municípios de Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Nioaque, Bodoquena e toda região, que também tem entre seus habitantes, diversas comunidades da tribo Terena. Muitos destes indígenas buscam, nos cursos de graduação oferecidos pela UFMS, oportunidades de crescimento pessoal e profissional; e, foi no contato como docentes desses alunos que criamos um elo de aproximação, o que permitiu conhecermos em *loco* a realidade das escolas nas aldeias nos dias de hoje.

Entre as parcerias propostas está a do intercambio cultural entre acadêmicos do Brasil e dos Estados Unidos da América (EUA) em aldeia indígena Terena com o projeto denominado: Projeto de Intercâmbio: Brasil e EUA a fim de promover oportunidades de crescimento e intercâmbio cultural entre jovens de diferentes povos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



Para os encaminhamentos seguimos os passos no exercício de uma prática interdisciplinar que nos auxiliou a identificar a pesquisa-intervenção como balizadora no caminho percorrido. Procuramos então, a partir dos princípios da metodologia interventiva, reconhecer o universo teórico que respalda a nossa prática pedagógica nas parcerias entre UFMS/CPAQ, os alunos indígenas e os acadêmicos norte-americanos.

À medida que a educação diferenciada se desenvolve e repercute sobre as interações no grupo, interessa-nos saber de que maneira os objetos da pesquisa interferem na motivação do aluno na escola, na vida cotidiana e, quais as consequências dessa mediação para valorização da cultura Terena. Procuramos a partir dos princípios da metodologia interventiva reconhecer o universo teórico que respalda a multiplicidade do movimento interdisciplinar, destacando as vozes dos indígenas no que se referem à arte e a língua, em termos de suas percepções, demandas e expectativas.

Nos desdobramentos teóricos sobre intervenção, a interdisciplinaridade privilegia e emana a força da ousadia na busca pela transformação da educação. Em Fazenda (2007) encontramos tais referências quando realizamos intervenções procurando entender o significado das palavras na maneira como os pesquisados falavam do seu universo.

O processo de orientação na pesquisa foi exercido e reordenado quantas vezes foi preciso para apreender o mundo subjetivo das representações, das expectativas e do desejo imanente de mudanças nas ações que anseiam pelas atitudes interdisciplinares na prática com o indígena. Daí, a escola ser, além de espaço de aprendizagem, local de troca de experiências, crenças e sonhos, frustrações e realizações, o espaço para o desenvolvimento destas ações.

4 CONCEPÇÃO ACERCA DA ARTE E DA LÍNGUA NA CULTURA INDÍGENA

Em se tratando dos povos indígenas, somos sabedores que ao longo de sua história eles vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo. Os resultados são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a



esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os enigmas da existência humana.

Em meio aos mistérios da existência humana e suas principais dificuldades para se educar e educar o outro acreditamos que a reflexão sobre o trabalho na educação pode envolver o relacionamento das áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, referenciando-se em propostas que encontrem coerência na construção de uma pedagogia indígena intercultural que concilie de forma equilibrada a escola, articulando as experiências e os conhecimentos tradicionais da comunidade com os conhecimentos científicos, a fim de tornar eficaz a formação de professores indígenas para a escola básica que, por sua vez, propõe a melhoria da qualidade de ensino e da educação escolar dos povos indígenas.

No caso específico da Educação Escolar Indígena se exige políticas integradas de ensino e pesquisa, coerentes com o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seus artigos 78 e 79, buscando a formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, semióticos, entre outros, que devem nortear as diferentes realidades curriculares experimentadas pelas várias etnias.

Entre os componentes curriculares a LDB estabelece que o ensino de arte deva constituir-se como um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica. No ano de 1997, reforçando os enunciados na LDB, foi publicado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), órgão vinculado ao MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que destacam a importância da Arte na formação dos educandos com diversas finalidades, como a compreensão, a manutenção e a divulgação da nossa cultura, incluindo a cultura indígena.

Entre os autores que incentivaram o ensino da Arte na educação escolar está Ana Mae Barbosa da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo-USP, que muito contribuiu para a valorização da arte. Ela declara, numa entrevista concedida para a Agência USP de Notícias e publicada em 20 de novembro de 2007, que "Não é possível conhecer um país sem conhecer e compreender sua arte" e, no mesmo sentido complementa:

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção, a imaginação, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (2003, p. 18)



Isto nos faz constatar que a inclusão de estudos da arte na educação escolar indígena facilitará em muito a aprendizagem e, de certa forma permitirá a revitalização da cultura indígena através da música, representações teatrais e da dança, seja festiva, fúnebre ou de celebração religiosa.

Essa concepção permite observar a força das culturas indígenas em todos os momentos cotidianos. Nos seus modos diversos de falar, andar, comer, orar, celebrar e brincar estão inscritas suas marcas civilizatórias. Há um traço de destaque nesses povos: ancorados na dimensão do sagrado celebram e respeitam a vida e a morte, estabelecendo uma relação ética com a natureza. Pela forma de se expressar e de ver o mundo, as populações indígenas mantêm vivas suas histórias. Segundo Picollo (2005) “cultura como comunicação pode também significar que a teoria do ser humano deve ser comunicada a fim de ser vivida”.

Nessa ótica é possível entender porque a criança indígena é estimulada desde o seu nascimento, a reconhecer e valorizar as identidades culturais. Ao entender que há tradição e histórias nas suas aldeias, elas podem se orgulhar da cultura de sua etnia e integrar com facilidade a diversidade de culturas que caracterizam o Brasil. São aspectos que devem (até por lei fazer) parte dos conteúdos programáticos das escolas indígenas.

Nas etnias que vivem em Mato Grosso do Sul, a dança do Bate-Pau e Siputrema representa uma das formas de manifestações artísticas e culturais. As apresentações são comuns em dias festivos, como por exemplo, no dia do índio e simboliza, além de uma linguagem significativa na história desses povos, uma forma de expressão para a aprendizagem das crianças que se alegram com as manifestações. A dança é executada por homens e mulheres de várias idades, de crianças a idosos. Toca-se flauta e tambor, para dar ritmo aos passos dos dançarinos. As cores rituais são a vermelha, a azul e a branca. As vestes, de penas de ema e de palha, são especialmente preparadas para a dança ritual. Os homens e as mulheres carregam longas taquaras nas mãos e com elas desenvolvem uma coreografia, ora batendo as taquaras com as de outros dançarinos, ora batendo-as no chão. O final da dança é marcado pela reunião dos dançarinos em círculo e a união das taquaras, sobre as quais é colocado um guerreiro, que é então erguido e ovacionado⁴.

Na versão da etnia Terena, apenas homens dançam o Bate-Pau e as mulheres dançam o Siputrema. Em momento festivo presenciamos alunos das Escolas Indígenas apresentarem

⁴ *Ovacionado* significa aplaudido de forma entusiástica. *Ovação* é um ato de aclamação.



a dança do Bate-Pau. A dança está registrada nos estudos sobre a arte e a cultura indígena Terena, numa perspectiva de interculturalidade, considerando os aspectos antropológicos, psicopedagógicos e históricos.

Entendemos que a língua, além dos costumes, crenças e cultura, é vista como a representação de um povo, sendo através dela que toda a comunidade passa a realizar suas negociações, rituais e demonstração de seu poder, além de permitir conhecer todo o universo cultural que os rodeiam. Porém, a língua indígena além de ter sido retirada integralmente das comunidades indígenas, serviu por muito tempo apenas como um elemento facilitador para a aprendizagem da Língua Portuguesa. De acordo com Monserrat (*apud* SILVA, 2001 p.129) foram dois os paradigmas que nortearam os processos pedagógicos: o *Paradigma Assimilacionista* tinha por objetivo educar o índio para que ele deixasse de ser índio, renunciando de sua língua materna, de suas crenças e de seus padrões culturais, assimilando os valores e a maneira de ser da sociedade branca. O segundo é denominado, *Paradigma Emancipatório*, promovia um bilinguismo de maneira ativa, incentivando o uso da Língua Portuguesa é acrescida ao repertório linguístico do indígena e não o contrário. Para que isso se enfatizou a importância do uso de sua língua materna em todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais, além de uma maior promoção do respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

A mesma LDB, estabelece que é competência do Estado oferecer aos indígenas uma educação escolar bilíngue a fim de “recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências”. A busca por esse direito tem sido uma constante nas comunidades indígenas e também na tribo Terena. Silva (2011, p.130) aponta a escola como o centro de convivência para a valorização do indivíduo e da comunidade superando a discriminação “devendo ser um local de diálogo, de convivência e de respeito às diferentes formas de expressão cultural”.

Nesse sentido urge a revitalização do processo histórico educativo vivido nas famílias e na comunidade estabelecendo o intercâmbio entre os saberes tradicionais e os novos conhecimentos e, favorecendo abordagens de entrosamento com outras áreas de conhecimento, uma vez que a arte e a língua possuem uma dimensão interdisciplinar.

Fazenda (2005) aponta que a interdisciplinaridade é entendida como uma mudança de atitude na forma de conceber, compreender e entender o conhecimento, uma troca em que todos saem ganhando. .



5 CONSIDERAÇÕES INTERDISCIPLINARES ACERCA DAS PRÁTICAS NAS PARCERIAS ENTRE ACADEMIA E VOLUNTÁRIOS NORTE AMERICANOS

Após essas considerações é preciso por em prática, isto é, tirar do papel as letras frias das leis, normas e regulamentos, para que os povos indígenas possam resgatar, dentre outras, suas identidades linguísticas e étnicas.

A parceria realizada pelo projeto Brasil Estados Unidos provocou justamente o diálogo com as outras formas do conhecimento, a tradução e interpenetração no sentido e significado das palavras, e ações desenvolvidas como Fazenda (2012), diz anteriormente oportunizando momentos significativos e transformadores.

A participação de intérpretes voluntários brasileiros, acadêmicos dos cursos de Letras, Pedagogia e Turismo, viabilizou este intercâmbio transcultural. As práticas intercomunicativas da língua Inglesa e da língua Portuguesa propiciaram esta benesse para os acadêmicos de ambos os países. Considerando o valor da autonomia e o conhecimento das necessidades local. Todas as ações foram planejadas conforme as propostas da direção e dos professores das escolas indígenas mediante reunião prévia. Assim, mini palestras foram ministradas aos alunos do ensino fundamental. Concomitante as palestras, realizou-se atividades pedagógicas/ lúdicas e esportivas com as crianças da pré-escola ao sexto ano, ocorrendo uma socialização alegre e amistosa entre todos. As ações foram muito bem recebidas, pois acreditamos que as temáticas perpassaram as disciplinas culminando num todo maior interligado.

Desta forma, a parceria consolida a intersubjetividade e um pensar complementa o outro, como via dupla na interação e ampliam as possibilidades de execução das atividades interdisciplinares. A atividade vai sendo desenvolvida depois da conquista da confiança, na cooperação, no heterogêneo, no espontâneo com orientação. (FAZENDA, 2012, p. 85).

Face ao exposto, parece-nos pertinente focar alguns momentos significativos das ações que marcaram a cultura lúdica, artística e de humanização do grupo Brasil e grupo EUA, visto que se torna importante a preocupação com este resgate num mundo que tende a desumanizá-lo. Podemos afirmar, também, que essas experiências tiveram características inconfundíveis e dimensões imprevisíveis no intercâmbio entre Brasileiros e norte-americanos. Reportamos a seguir as ações de acordo com os relatos de Ratund & Souza (2014, p. 118-121).



Ao chegar, todo o grupo foi surpreendido com um momento de boas vindas. Todos foram recebidos pelo cacique que, simbolicamente abriu as portas da aldeia, ao contar fatos históricos, mostrar o centro administrativo e alguns pontos importantes, como o centro de cultura e danças. Em seguida, fomos até o saguão-refeitório onde todos os alunos, os professores e a direção estavam aguardando. O diretor falou, em português e em terena, da importância deste momento de integração, solicitando o engajamento de todos os alunos e professores e desejando a todos um ótimo trabalho. As crianças cantaram o hino do município e da aldeia em Terena e alguns meninos finalizaram o momento tocando flauta.

Durante toda ação percebemos que a barreira da língua foi superada pela comunicação através de gestos, expressões, palavras soltas, abraços, sorrisos, etc. Ficou evidente a vontade de todos em aprender e se relacionar, nem que fosse através de uma ou duas palavras: *Unatí! Hello! Bom dia! Uné? Água? Water?*

Um momento bem marcante, foi quando, no local em que se realizava o lanche do almoço, uma senhora, artesã da aldeia e membra da congregação indígena, se ofereceu para ensinar a fazer potes de barro. Brasileiros e norte-americanos aprendendo a trabalhar com os diferentes tipos de argila, moldar seus potes e colocá-los para secar. Possibilitando assim a riqueza da troca integradora, que se materializa através de uma lembrança vivenciada para casa.

De igual importância foram às atividades esportivas que oportunizaram momentos muito intensos e de rica interação. Dentre essas diversas oportunidades, há um que se destaca. Havia na escola duas turmas que não tinham um bom relacionamento, ponto de se instigarem e se desrespeitarem. Sem que o grupo organizador soubesse, estas turmas foram chamadas para participarem dos jogos para formarem equipes mistas. Os alunos olharam entre si buscando a aprovação uns dos e para não contrariar aquele momento característico, optaram por brincar juntos, confirmando que a esportividade derruba barreiras, aproxima as pessoas, promove a inclusão e fortifica a identidade. Tavares afirma que é na relação social que a identidade de consolida.

É a educação que solidifica e desenvolve um equilíbrio na formação da personalidade e torna o indivíduo mais consciente da própria identidade. São os valores, as habilidades e os novos conhecimentos que transformam o indivíduo e o humaniza. Os traços de personalidade vão de aperfeiçoando, se organizando, se moldando e se adaptando ao meio social. (TAVARES, 2013, p. 138).



As identidades se revelavam e estavam abertas as trocas nas experiências compartilhadas, as quais vêm sublinhar o que Tavares (2013) diz quando afirma que a educação conscientiza, equilibra, transforma e aperfeiçoa os indivíduos no meio social.

Na despedida, os alunos apresentaram a dança do “bate pau”, manifestação máxima da cultura local, pois esta remete ao momento histórico em que os homens indígenas, Terena, voltam para casa, após a vitória da Guerra do Paraguai. Como símbolo da afetividade conquistada e agradecimento, presentearam todos os acadêmicos com artesanato local e cantaram em seu próprio idioma.

Entende-se esta ação na perspectiva interdisciplinar, com a valorização da parceria como componente que consolida a intersubjetividade do grupo. Existe, também, a constatação da via dupla da interação das atividades executadas, após a confiança estabelecida entre as pessoas envolvidas no trabalho; a entrega individual; o aceite.

Há que se reconhecer que muitos outros momentos ricos de valor e interação poderiam ser aqui apresentados, quando se trata de vivências desta natureza, o que não nos cabe fazer em tão pouco espaço de tempo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto as práticas interdisciplinares são pontos fundamentais nesse processo porque proporcionam aos indígenas desenvolverem-se como cidadãos críticos em seu meio, levando-os a participar e interpretar o seu cotidiano, por meio de procedimentos e atitudes nas ações que ocorreram dentro e fora da escola.

Nessa nova perspectiva interdisciplinar de ensino, em que parceiros participam da construção do saber de forma ativa, há que se considerar os significativos e positivos resultados como respostas, quando buscamos saber de que maneira os objetos da pesquisa interferem na motivação do aluno na escola e fora dela e, quais as consequências dessa mediação para valorização da cultura Terena, uma vez que não há receita pronta, é necessário reelaborar conceitos como currículo, práticas escolares, experiências cotidianas e competências.

Assim, os resultados não asseguram necessariamente, que durante todo o percurso da pesquisa, nos sentimos realmente em condições de intervir, porém de alguma forma contribuímos para a construção de novos conhecimentos, valorização intercultural e relações interpessoais abrindo espaços e futuras possibilidades de novas ações e interações.



7 REFERÊNCIAS.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História: abordagens interdisciplinares. Revista Tempo, nº 23, Rio de Janeiro: UFF, julho, 2007.

BARBOSA. Isto é arte? Uma reflexão sobre a arte contemporânea e o papel do arte educador. Educação, arte e inclusão. Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. Decreto n. 6.177, de 1 de agosto de 2007. Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das expressões culturais. (UNESCO-Convenção de Paris- 2005).

_____. Cadernos SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC): 2007.

CARLOS, J. G. Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades. Programas de Pós-graduação da CAPES. 2006. Disponível em: www.pucsp.br/gepi>. Acesso em: 01 out. 2014.

FAZENDA, I. C. A teoria fecunda e a prática difícil da Interdisciplinaridade. Disponível em: < [http //: www.pucsp.br/gepi](http://www.pucsp.br/gepi)>. Acesso em: 01 out. 2014.

_____, I. C. História, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas/SP, 2012.

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

_____. Interdisciplinaridade - história, teoria, pesquisa. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

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

PICOLLO, Cláudio. A arte de ensinar como arte da descoberta: uma investigação interdisciplinar. Tese de doutorado. PUC: São Paulo, 2005. Disponível em: [http://www.pucsp.br/gepi/downloads/TESES CONCLUIDAS/Picollo.pdf](http://www.pucsp.br/gepi/downloads/TESES_CONCLUIDAS/Picollo.pdf)

RATUND, Isabel Cristina; SOUZA, Maria Neusa G. Gomes de. Abordagens interdisciplinares em processos de intercâmbios culturais entre Brasil e Estados Unidos. Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 114-122, out. 2014.

SILVA, Ana Lúcia Gomes. Interdisciplinaridade na Temática Indígena: aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, 2013.

SILVA, Luciana Emanuelle Sanches. Políticas públicas da educação escolar indígena e sua aplicabilidade em comunidades terenas no estado de mato grosso do sul. ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.12; 2011.

TAVARES, D. E. Identidade. In: FAZEDA, I. C (Org.); GODOY, H. P. Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2013. p. 135-139.



Relatos de Experiência





O DESENHO E SEUS SIGNIFICADOS: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Sandra Adorvino Nepomuceno ¹

RESUMO

O registro que abordamos neste artigo são desenhos/ imagens de uma turma pré-escolar de uma instituição municipal de Ensino. O objetivo é relatar os desenhos e seus significados através do modo de pensar da criança. Sob o enfoque de Rabello, a educadora apresenta uma atividade solicitando que as crianças façam um desenho do seu autorretrato e da imagem que eles fazem da professora. Quando a professora recebe essas imagens, percebe que a maioria das crianças a desenham sentada na cadeira ou atrás de uma “pilha” de cadernos de tarefas para casa. Tal fato despertou tanto incômodo que resolvemos romper com os paradigmas das tão cobradas “tarefas de casa”, o que não foi nada fácil. Porém, com a mudança na prática houve mais tempo para trabalhar outras metodologias de forma lúdica e com aprendizado.

Palavras-chave: Mudança. Inovação. Aprendizado.

ABSTRACT

The record that we approach in this article are drawings / images of a pre-school class of a municipal teaching institution. The purpose is to report the drawings and their meanings through the child's way of thinking. Under the focus of Rabello, the educator presents an activity requiring children to draw a picture of their self-portrait and the image they make of the teacher. When the teacher receives these images, she realizes that most children draw her in a chair or behind a pile of homework notebooks. This fact was so uncomfortable that we decided to break with the paradigms of the so-called "housework", which was not easy. However, with the change in practice there was more time to work on other methodologies in a playful and learning way.

Keywords : Change. Innovation. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Desde o primeiro dia nas creches e pré-escolas, as crianças já demonstram uma grande ansiedade em aprender a ler e escrever. Porém os seus primeiros registros são em forma de desenho. Baseado nessa premissa, enfocamos na importância do desenho e seus significados. Em como os alunos conseguem registrar através dos mesmos a sua maneira

¹Professora da Rede Municipal de Ensino em Aquidauana/MS, com 25 anos de sala de aula na área de educação infantil atendendo crianças de maternal e pré-escola, atualmente no CMEI Leonor Garcia.
E-MAIL: sandraadorvinonepomuceno@hotmail.com



de pensar, agir e falar. Nos desenhos apresentados nesse relato ficam evidentes os hábitos, “erros”, e a postura da professora em sala de aula quanto ao uso constante do caderno de tarefas. Este caderno é cobrado pelos pais a fim de que a criança leve a tarefa e devolva o caderno todo preenchido (às vezes) pelos adultos, como forma de cobrança de um passado que já deveria ser superado. Dentro dos Centros de Educação Infantil (CMEIs) ainda se discute muito sobre essa prática, porém poucos professores/educadores conseguem conscientizar os pais que há outras formas de registrar aprendizados que não requer o uso do caderno de tarefa. Porém na maioria das instituições o caderno continua imperando com credibilidade nessa etapa da primeira infância, onde o universo da fantasia, do faz de conta deveria ser mais valorizado, trabalhado, impostado, mas isto não acontece por questões do sistema educacional e o comodismo da maioria dos profissionais. Diante desta pesquisa observamos os desenhos das crianças através de uma solicitação de atividade diversificada em que deveriam desenhar a sua imagem e a da professora. Ficou evidente a prática tradicional em sala, onde as crianças desenharam a professora atrás de uma mesa cheia de cadernos.

As imagens a seguir surgiram da atividade proposta aos alunos: *Parte superior - desenhe você (eu) criança; Parte inferior – desenhe sua professora.*

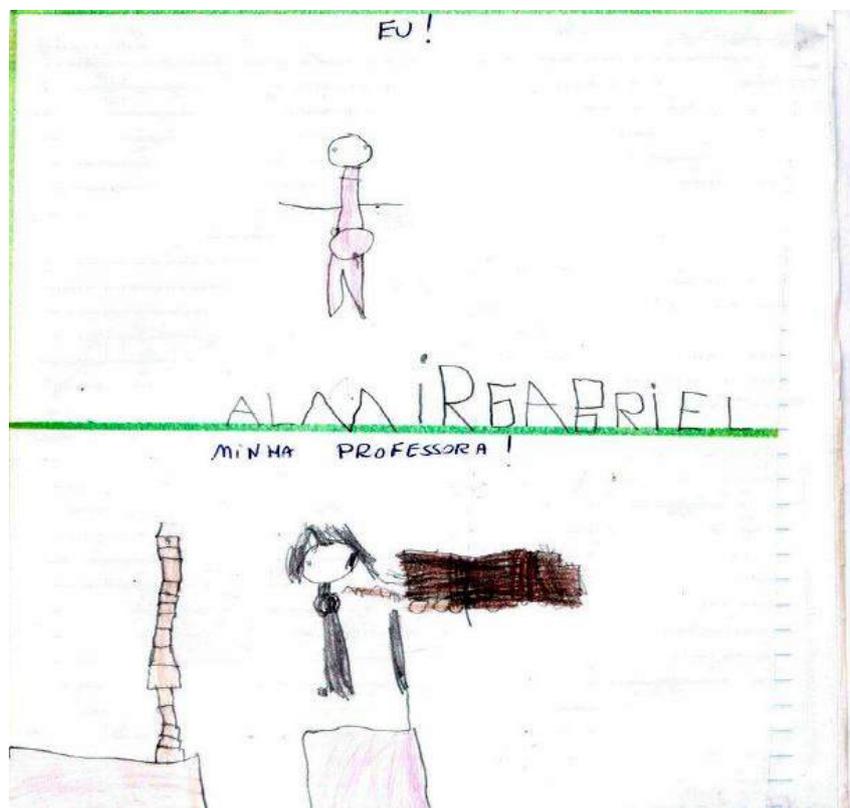


Imagem 01: Autorretrato do aluno (superior) e desenho da professora (inferior).

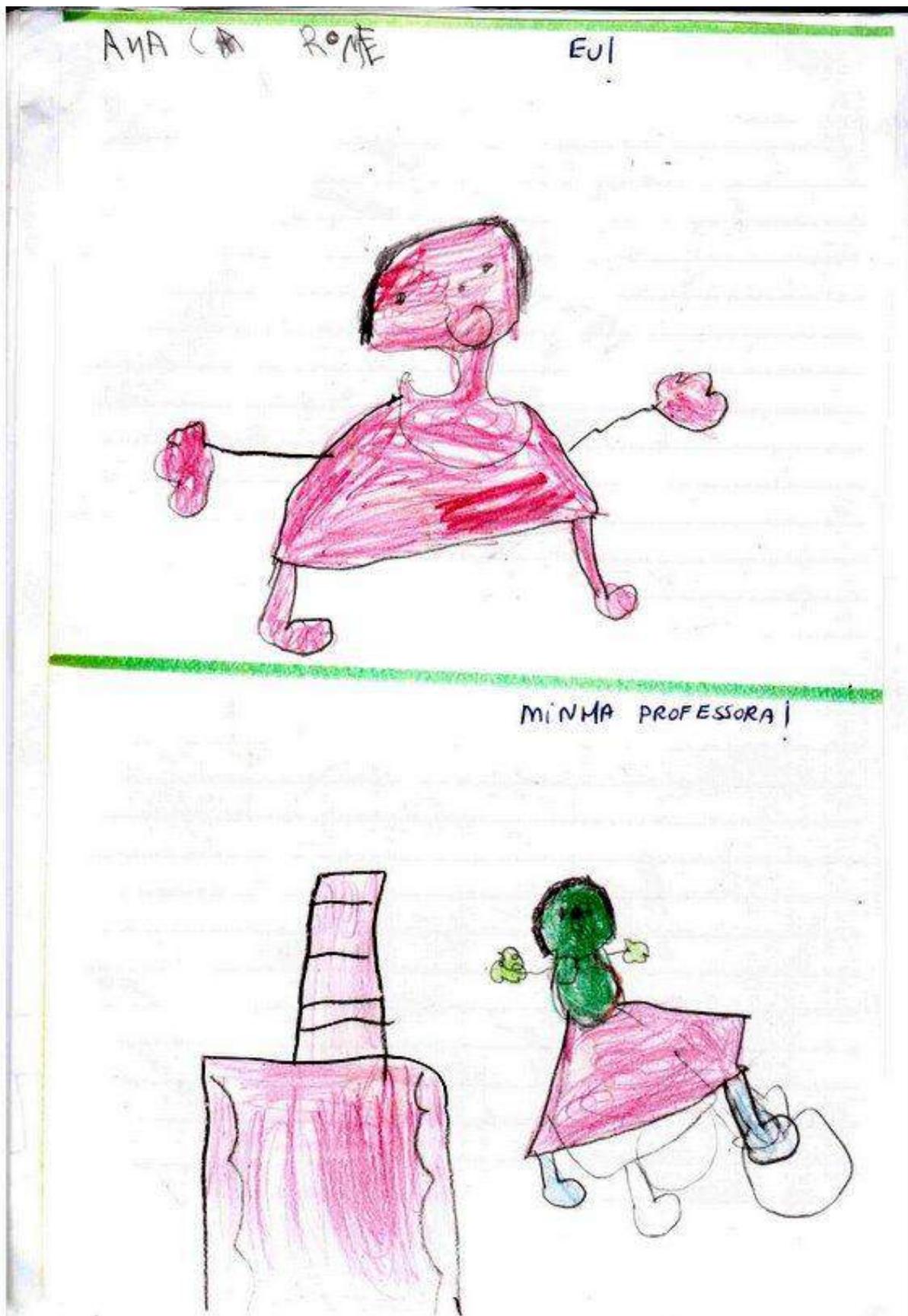


Imagem 02: A professora e seus cadernos de “tarefas” empilhados de forma tradicional.

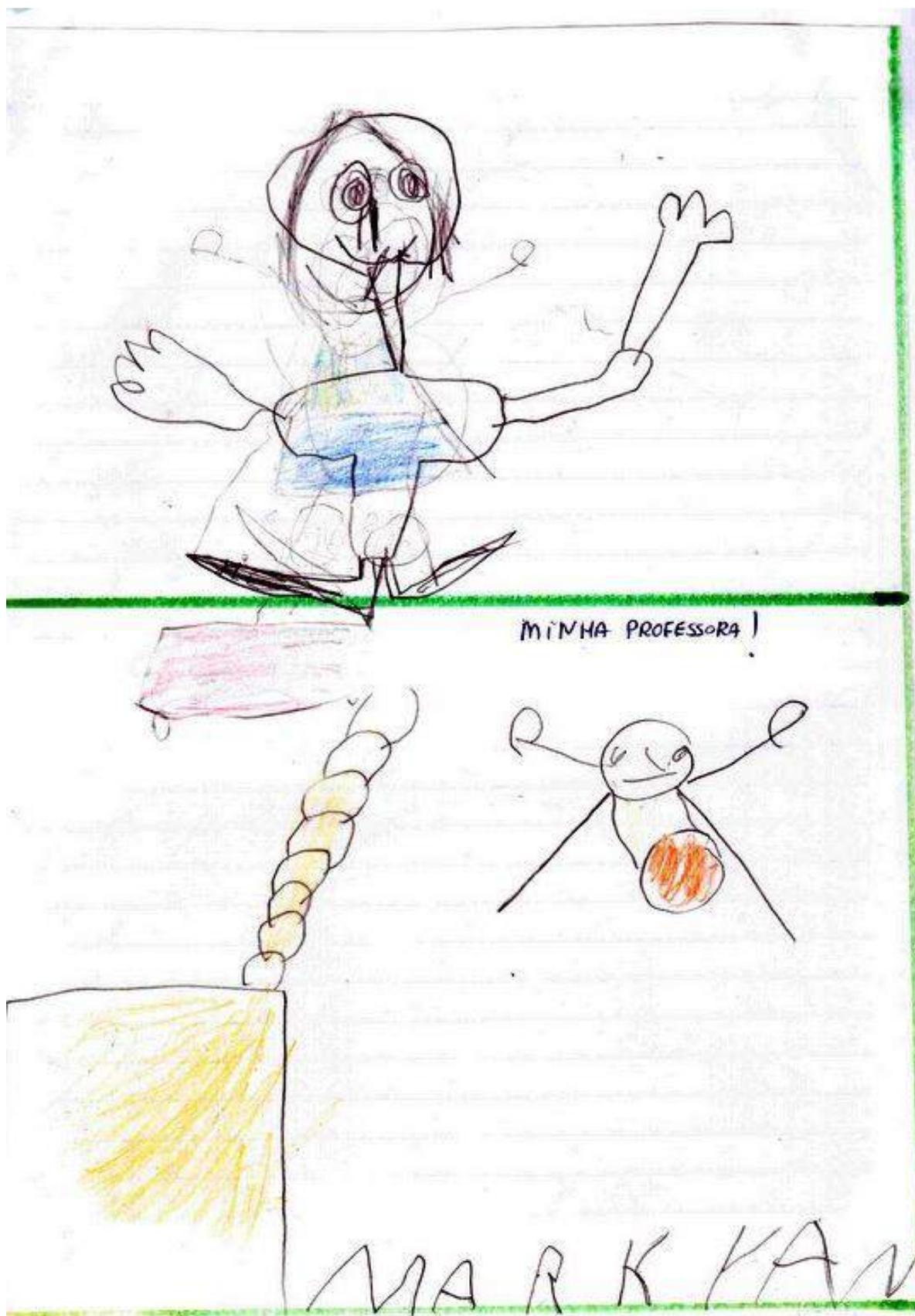


Imagem 03: Autorretrato do aluno e sua visão enquanto criança da professora da turma.

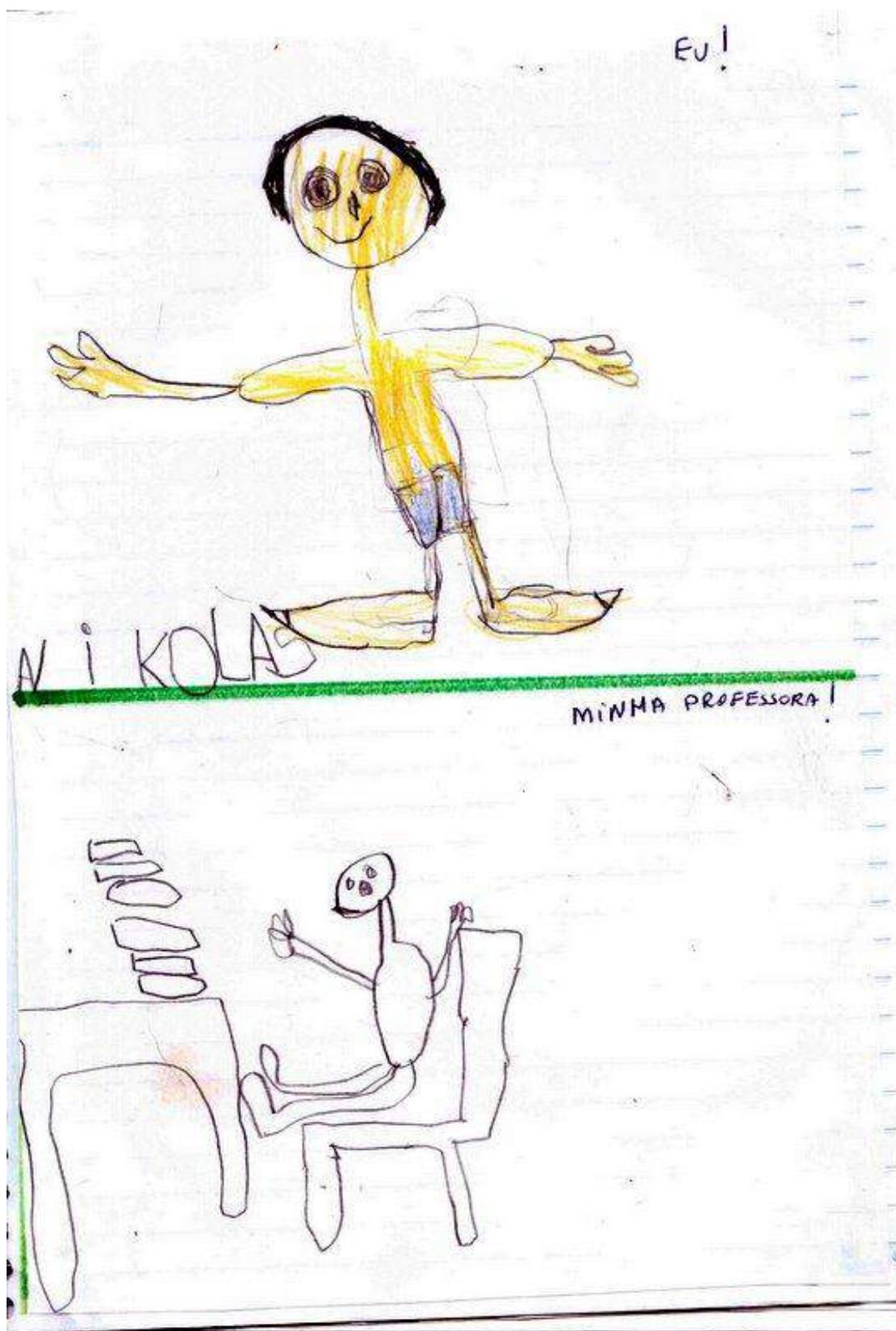


Imagem 04: Autorretrato do aluno e as atividades cotidianas da professora.

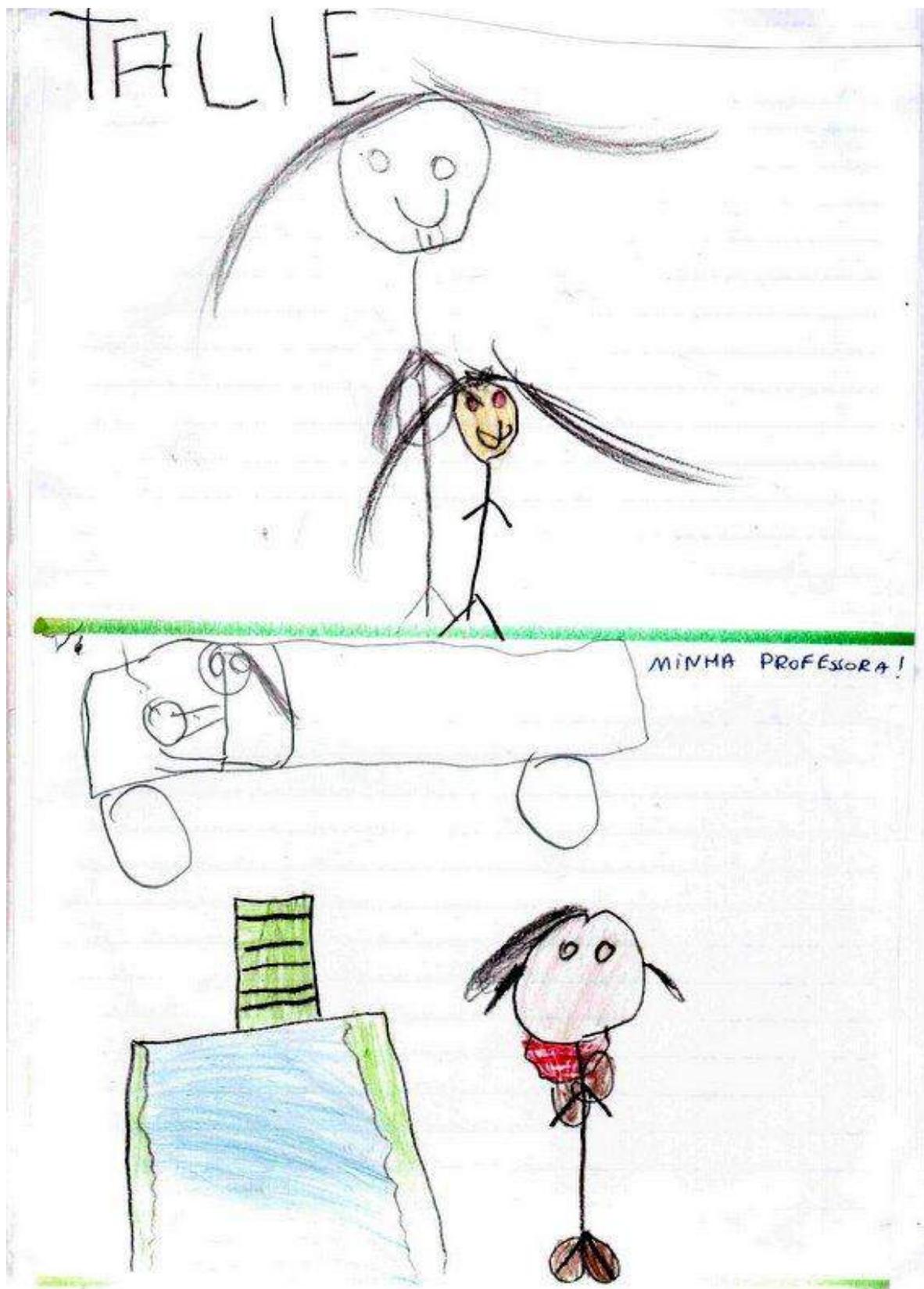


Imagem 05: Desenho representando uma dependência muito forte da mãe e professora com uma pilha de cadernos de tarefa.

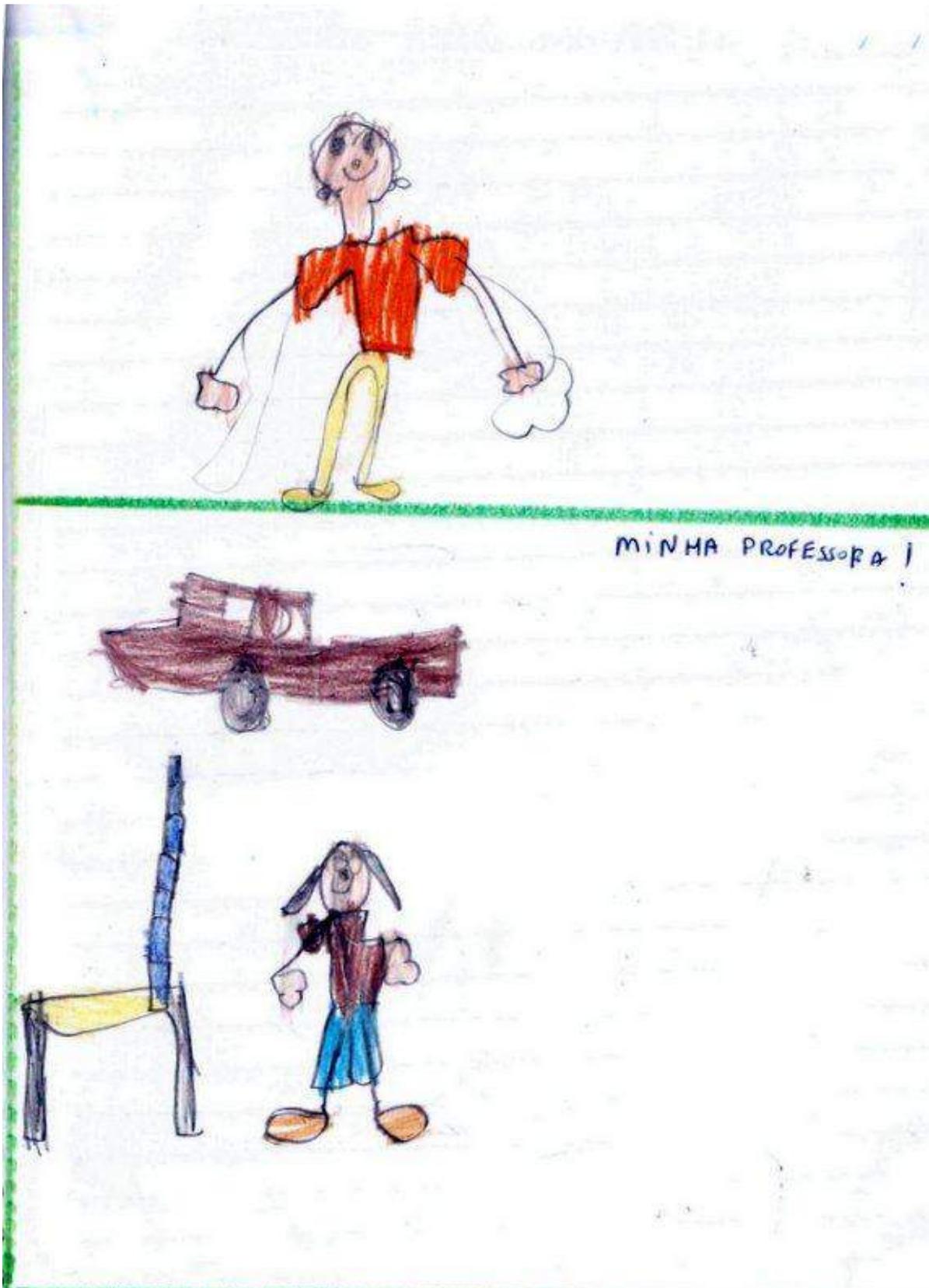


Imagem 06: Criança se vê como um personagem forte/herói de desenho animado e a professora com muitos cadernos de tarefa.

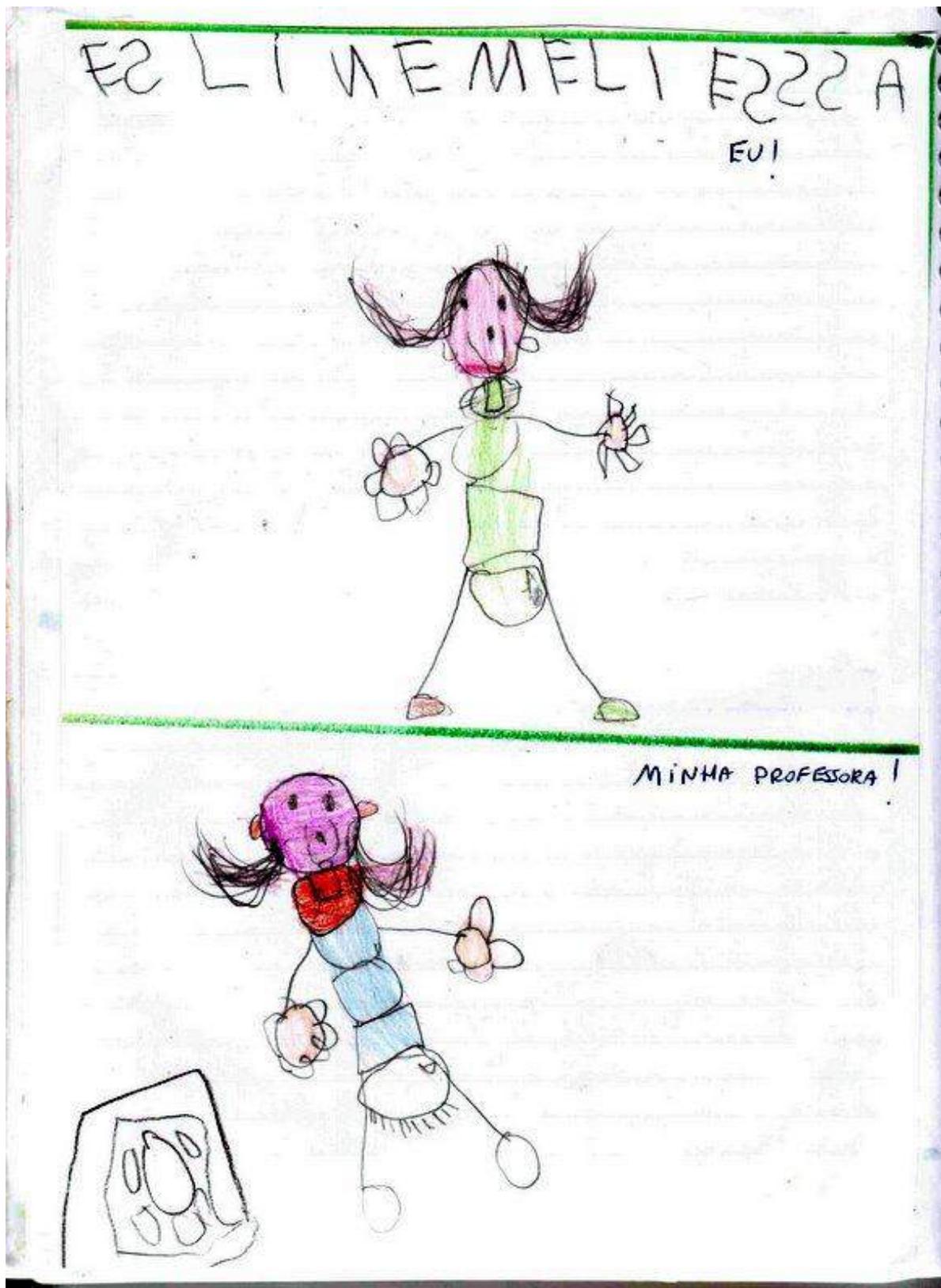


Imagem 07: Autorretrato da aluna assemelhando-se ao desenho da professora.



2 MUDANDO A METODOLOGIA

Ao observar os desenhos e os seus significados, ocorreu um misto de encanto pelo entendimento da tarefa solicitada e de profunda reflexão, pois despertou atenção o fato de todas as crianças desenharem uma “pilha” de cadernos de tarefas, que era colocado em cima da mesa para corrigi-los e passar novas tarefas para o dia seguinte. Nesse final de tarde os desenhos foram levados para casa, analisados de forma crítica, e os conceitos foram revistos tal qual a velha pedagogia; reviu novas experiências e resolveu que iria romper com os paradigmas da tão cobrada “tarefa de casa” com a coordenadora. A resposta já era prevista. “Não. Os pais não vão aceitar, eles estão na pré-escola, se preparando para o tão esperado 1º ano do ensino fundamental...”.

Após algumas discussões, marcamos uma reunião com os pais da turma e chegamos a um consenso de que a professora não mais mandaria as tarefas todos os dias como de costume (usando os desenhos registrados que ajudaram a compreender o processo de educar de uma forma cobradora, repetitiva e insignificante para a criança,) e sim, as tarefas iriam para casa duas vezes na semana.

Foi espetacular para aquela época dos anos noventa. Livre então da atividade cansativa, conseguimos ganhar tempo para criar momentos gostosos e fofos na sala, tais como: cantinho da fantasia (roupas de adultos, maquiagem, calçados, adereços); cantinho da leitura (circulado por pneus pintados com tapetes e varais para desenhos); cantinho fofo (soninho); cantinho dos fantoches e brinquinhos (brincadeiras livres). Melhorou o sorriso da criança pra valer, e o trabalho então, rendeu muito mais e conseguimos aplicar mais as teorias dos nossos pesquisadores e orientadores que tanto buscam e oferecem subsídios a fim de que sejamos não simplesmente um mero professor, mas um mestre com muita sabedoria para formar novos adeptos e idealizadores para uma educação com perfil de visões interdisciplinares no campo do saber, onde o processo de educar deve ser visto como um processo contínuo e merecedor de novos olhares sempre, sempre.

Sou feliz em ser uma profissional da educação e em saber que muitos dos pequeninos que passaram pelos “cantinhos fofos” lembram com carinho das belas histórias, das cenas de teatro que participaram, dos desfiles que promovemos juntos, dos festivais das escolas. Isso não há dinheiro que pague e nem recompensa que venha da



terra, pois a sabedoria vem do poder superior que nos deu dons para repassá-los a todos que deles necessitam.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que toda criança gosta e necessita desenhar, pois o desenho também é uma atividade lúdica e prazerosa pela qual a criança adquire a liberdade de expressar-se através de um mundo de cores, traços e formas. Pesquisas apontam que o ato de desenhar também contribui de forma significativa para o desenvolvimento infantil ao auxiliar na organização do pensamento, coordenação motora, criatividade, noção espacial, além de outros aspectos extremamente relevantes no processo de alfabetização e letramento.

O ato de desenhar é tão importante na escola quanto em outros ambientes sociais, pois na infância a criança cria seu poder de representação que está aflorado e presente em suas ações, o que pode facilitar o desenvolvimento de seu universo. Por este motivo utilizamos o desenho infantil para desenvolver as atividades pedagógicas.

Tal prática é estimulada também por psicólogos e psicopedagogos nas intervenções terapêuticas, onde a leitura e interpretação do desenho infantil são realizadas para ajudar os profissionais, a partir de técnicas específicas próprias para este fim.

REFERÊNCIAS

PIAGET, **A formação dos símbolos no Infância**. PUF, 1948.

RABELLO, Sylvio, **Psicologia do desenho Infantil**. São paulo: companhia Editora nacional, 1935.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação.8.ed.**São Paulo.1993.