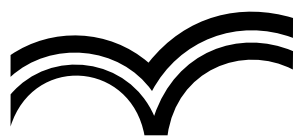


**MAIÊUTICA
PEDAGOGIA**



UNIASSELVI

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
LEONARDO DA VINCI**

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito
89130-000 - INDAIAL/SC
www.uniasselvi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

Pedagogia

UNIASSELVI 2017

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial

Prof.^a Marilda Regiani Olbrzymek

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Hermínio Kloch

Diretor Executivo Unidades Presenciais

Prof. Ivan Carlos Hort

Diretor de Educação Continuada

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Ana Clarisse Alencar Barbosa
Graciele Alice Carvalho Adriano
Mônica M. Baruffi
Patrícia Cesário Pereira Offial
Vilisa Rudenco Gomes

Editoração e Diagramação

Maitê Karly Roeder

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Joice Carneiro Werlang
Andressa Ehlert

Publicação *On-line*

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

É com grande alegria que apresentamos mais uma edição da Revista Maiêutica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na versão digital. Para isto, contamos com a produção científica dos acadêmicos do curso, na modalidade a distância, sob orientação dos tutores externos do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI e de produções desenvolvidas pelos docentes e tutores que atuam na Tutoria Interna do Curso. Esta Revista, construída a muitas mãos, coloca em pauta um dos princípios norteadores da instituição, de que “não basta saber, é preciso saber fazer”.

Valorizando a produção intelectual dos acadêmicos, oportuniza-se o desenvolvimento de novos trabalhos de iniciação científica, estimula-se a participação e a socialização dos trabalhos desenvolvidos no âmbito acadêmico, enriquecendo ainda mais as produções intelectuais e a busca pelo conhecimento. O nome “Maiêutica” reforça o conceito socrático de que é preciso trazer as ideias à luz, fazer nascer o conhecimento, confirmando a dialética necessária para a construção da sabedoria humana. Partindo deste pressuposto, apresentamos novas “ideias que vieram à luz”, ou seja, artigos exclusivos que foram selecionados por docentes, tutores externos, tutores internos e a coordenação do curso de Pedagogia, numa proposta de construção e cooperação, rumo à formação do conhecimento. Assim, convidamos você a ler a Revista Maiêutica do curso de licenciatura em Pedagogia da Uniasselvi, e desejamos que os artigos disponibilizados possam contribuir com a sua caminhada acadêmica e profissional.

Boa leitura!

Prof.^a Ana Clarisse Alencar Barbosa
Coordenadora do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia



SUMÁRIO

1 A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM - Ludicity as a tool in the teaching and learning process Adriana B. Venturi Adelir Terezinha Gadotti Sophiati	7
2 A PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM - The family and school partnership in the learning process Andreia Nunes de Moraes Tasso	19
3 NEUROCIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO: teorias da aprendizagem - Neuroscience applied to education: theory of learning Karine Pereira Neri	27
4 A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO - The teacher and student relationship Cristiane Matos Mayer Débora da Costa	35
5 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM - Learning difficulty Jordana Ovídio Fraga Ana Jandira Nascimento Gonçalves	43
6 A EXPERIÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR - The experience of school inclusion Ester Rodrigues Leão	49
7 A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS: (DOSVOX e MECDaisy)- The importance of technology in education of visually impaired: (DOSVOX and MECDaisy) Ana Sarah de Almeida Santos Junior Cesar da Cruz Pompeu Luane Portilho Baia Maria Eliane dos Prazeres Estumano	61
8 O DIAGNÓSTICO DO FENÔMENO DA EVASÃO CONFORME SUAS DIMENSÕES, CATEGORIAS, FATORES E FORMAS: uma proposta teórica - Evasion phenomenon diagnosis according to its dimensions, categories, factors and ways: a theoretical proposal Jéferson Deleon Fávero	69
9 O EFEITO ZIKA VÍRUS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL - The zika virus effect those implications in child education Marlei Adriana Beyer Floriani	83

10 OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) - The educational challenges in distance learning (ODL)	
Marjule Merini Alberton	
Ana Maria Stolfi	89
11 DESENVOLVER(SE) COM AUTONOMIA NA PROFISSÃO DOCENTE: o uso da internet como prática formativa do professor - Develop autonomy with the teaching profession: the practice as internet use teacher training	
Joice Carneiro Werlang	
Kathia Regina Bublitz	99
12 A REVOLUÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA E SUA GESTÃO - Attributions of the external guardian in distance education	
Silvia Cilene Pereira Silva	
Lúcia Cristiane Moratelli Pianezzer	111
13 BILINGUISMO E INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS - Bilingualism and school inclusion of deaf students	
Julianne de Deus Corrêa Pietzak	
Melissa Probst	117

A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ludicity as a tool in the teaching and learning process

Adriana B. Venturi¹

Adelir Terezinha Gadotti Sophiati²

Resumo: O presente artigo científico é o resultado de diversas pesquisas e leituras de conceituados autores de artigos e livros, onde se obteve uma reflexão sobre a ludicidade e suas contribuições, e também sobre a prática pedagógica e seus recursos que contribuem para melhorar o processo ensino-aprendizagem, mostrando que os jogos e as brincadeiras podem ajudar no desenvolvimento integral do ser humano, as atividades lúdicas são indispensáveis para a criança, pois elas proporcionam um desenvolvimento sadio, satisfatório e bem elaborado, sendo uma ótima ferramenta para um aprendizado significativo, tudo isso foi pensado e desenvolvido devido as experiências acadêmicas, trazendo também reflexões sobre os métodos avaliativos que os professores utilizam, e contribuindo academicamente com reflexões de possíveis melhorias, sendo possível criar um projeto da educação dos sonhos, sendo um projeto atrativo, inovador, colocando o educando como ser social com potencialidades e capacidades cognitivas elevadas, levando em consideração a parte emocional dos educandos também como um método avaliativo num todo, não só mecanicamente.

Palavras-chave: Ludicidade. Prática pedagógica. Projeto.

Abstract: This article is the result of the research of several articles and books written by highly regarded authors and the reflexion about the contribution of playfulness on the learning process and also about the pedagogical practice and the resources that can contribute to the teaching-learning process, demonstrating that games and playing practices can contribute on the complete development of a human being. These activities are extremely important to the learning children, since they contribute to a healthy development and are, therefore, an important tool to a significant learning. These conclusions are based on academic experience and can also bring some thought to the evaluation methods used by the education professionals, aiming to upgrade the techniques and to create an education project that can be attractive and innovative. The main idea is to think on the student as a social being with cognitive potential, but also taking in consideration their emotional aspects.

Keywords: Playfulness. Pedagogy Learning. Project.

Introdução

O presente Trabalho de Graduação para titulação do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi, tem como tema a ludicidade como ferramenta de Ensino, que envolve a Área de Concentração Metodologias de Ensino. Neste sentido, dá-se a

¹ Adriana Barth Venturi. Graduada em Pedagogia. E-mail: adrianabarthventuri@hotmail.com.

² Adelir Terezinha Gadotti Sophiati. Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar. E-mail: dela_sophiati@hotmail.com.

importância em realizar um estudo mais aprofundado, objetivando a compreensão dos benefícios que o lúdico proporciona, além de ter um verdadeiro fascínio por este método, pois, as aulas que tem o lúdico como método, são aulas voltadas aos interesses dos educandos, sem negar seus objetivos capazes de desenvolver a espontaneidade através dos jogos e das brincadeiras.

Após as pesquisas e as análises que comprovaram a importância do brincar como atividade educativa, observou-se que trabalhar com o lúdico oportuniza e amplia os laços de interação entre aluno e professor, algo que atualmente é um problema, pois existem casos em que os professores somente entregam atividades preparadas sempre da mesma maneira e avaliam os alunos sempre do mesmo jeito, como se todos agissem e pensassem igualmente. Reforçando que o brincar também é cultural, o professor trabalha vários conhecimentos culturais, costumes, faz vários resgates importantes para a vida dos alunos. O brincar, como prática educadora, deve vir para melhorar o ensino em sala de aula, deve envolver os alunos e o professor em um encantamento, quebrando as barreiras existentes de que os alunos precisam ficar enfileirados sem contato uns com os outros.

O referente Trabalho de Graduação vem através de pesquisas e de vários resultados, abordar o lúdico, cujo termo se origina da palavra latina “*ludus*”, que quer dizer jogo, o brincar em si. Pretende-se demonstrar que a ludicidade é uma ferramenta imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, não se restringindo a servir apenas como entretenimento, mas que o aprendizado pode se tornar muito mais significativo e eficiente se for embasado em práticas prazerosas para o educando. Dentro da metodologia de ensino, fez-se a escolha do lúdico, por ter-se conhecimento que é de extrema importância trabalhar com crianças, desde a educação infantil, por ser um período em que ocorrem as primeiras experiências da criança com a educação formal. Esta fase é permeada de conquistas, descobertas, vivências e muito aprendizado. Sabe-se que as crianças são muito observadoras e atentas, assimilando os conhecimentos com espantosa naturalidade. Esse aprendizado pode tornar-se muito mais significativo se for permeado de brincadeiras, atividades lúdicas, num ambiente agradável como uma brinquedoteca.

No estágio de desenvolvimento linguístico da criança, e na sua formação intelectual e moral, levando em conta que brincar é a melhor forma de aprender, tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades cognitivas, seu potencial de reflexão na construção do conhecimento. É também por intermédio do lúdico que se desenvolvem experiências de vida e socialização. Percebendo que com a prática da metodologia de ensino lúdico, pode-se proporcionar aos alunos uma aprendizagem prazerosa e assim contribuir para o seu desenvolvimento integral.

Fundamentação teórica

Na prática pedagógica, o professor deve ter um projeto voltado à interdisciplinaridade, um planejamento que englobe desde tarefas simples até as mais complexas, como serão feitas as avaliações dos alunos, ou seja, tudo sempre deve ser bem planejado, nada melhor do que estar engajado em um bom projeto. A palavra projeto remete à palavra lançar-se, para um melhor entendimento sobre o assunto, Barbosa e Favere (2013, p. 131) diz que “o professor precisa estar atento e buscar objetivos concretos para cada área do conhecimento, evitando uma inércia didática e transformando estes projetos curriculares em um processo criativo e reflexivo sobre a aprendizagem dos alunos”.

Planejamento das atividades lúdicas

O professor deve planejar suas atividades, sabendo quais os objetivos ele almeja alcançar, quais as metas lançadas e como serão suas avaliações, é importante destacar que as ativi-

dades lúdicas são excelentes atividades educativas, mas tem que se levar em consideração que devem sempre ser avaliadas num contexto geral. Uma excelente atividade lúdica é o jogo, pois através dos jogos o professor pode trabalhar estágios de desenvolvimento cognitivo dos alunos, além de ensinar regras, como a de respeitar a vez de jogar, respeitar os colegas quando alguém erra; regula o humor, a paciência; trabalha também o equilíbrio, a lateralidade, sensibilidade, solidariedade, o senso estético, a criatividade fazem parte de valores indispensáveis que os educadores devem reforçar nos alunos e isso deve começar bem cedo, já na educação infantil, nada mais gratificante que propor atividades educativas através da ludicidade e levar às crianças o prazer de aprender enquanto brincam.

É de suma importância ter, também, conhecimento sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil que definem a importância do brincar nas práticas pedagógicas. Campos (2011, p. 401) cita que no artigo 9º das diretrizes curriculares nacionais consta que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

O conhecimento sobre o brincar e seus benefícios já era visto como forma de aprendizagem na antiguidade pelo filósofo Aristóteles. Era destacado como uma necessidade do ser humano, o que gerou certamente grande contribuição para o saber e o fazer de hoje.

Os antigos já sabiam da importância do brincar no desenvolvimento do ser humano. Aristóteles, quando classificou os vários aspectos do homem, dividiu-os em homo sapiens (o que conhece e aprende), homem fazer (o que faz, produz) e homo ludens (o que brinca, o que cria). [...] Se consideramos que brincar é a ação do “homo ludens”, aquele de quem falávamos no início, e que é parte do ser humano integral e que além do desenvolvimento físico e intelectual, o brincar favorece o desenvolvimento dos vínculos afetivos e sociais positivos, condição única para que possamos viver em grupo, estaremos diante do principal, senão único, instrumento de educação para a vida (MARTINS, 2011, p. 28).

Vygotsky tem grande conhecimento sobre a importância do brincar no desenvolvimento das crianças, pois as brincadeiras auxiliam a aprender, analisar que brinquedo irão usar, ajudam na facilidade do aprendizado e formação do aluno. Através do brincar, proporciona-se a estimulação, a criatividade e o desempenho imitativo. “A imaginação vai ajudá-la a expandir as suas habilidades conceituais. A criança, na sua função imitativa, aprende a conviver com as atividades culturais; empregando a brincadeira ela estará estimulando o seu desenvolvimento, aprendendo as regras dos mais velhos” (VYGOTSKY, 1991, p. 98).

Também é importante que o professor em sua prática pedagógica socialize as aprendizagens adquiridas pelos alunos através de leituras, redações, relatórios de trabalho, cartazes, jogos e brincadeiras, dramatizações, apresentações teatrais, desenhos, troca de atividades entre alunos para serem avaliadas por eles, entre outros. Para Oliveira (2011, p. 11):

Provocar interesse, curiosidade, entusiasmo, vontade de pesquisa, estímulo, amor pelo conhecimento, problematização do conteúdo são estratégias que contribuem neste processo e que deveriam ser mais empregadas na prática docente. A motivação deve partir dessa prática docente do interesse do aluno e da necessidade de conhecer, tendo o conteúdo obrigatoriamente significação e que a interação entre professor e aluno não sofra nenhum bloqueio ou outro tipo de interferência que funcione como inibidor de aprendizagem.

No processo de ensino e aprendizagem a educação lúdica é uma ação inerente como uma forma transacional em direção a algum conhecimento. A criança aprende através da atividade lúdica ao encontrar na própria vida, nas pessoas reais a complementação para as necessidades (SANTOS, 2010). De acordo com Vygotsky (1984, p. 97):

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de companheiro mais capaz.

Pode-se observar que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, aquilo que na vida real passa despercebido por ser natural, transforma-se regra quando trazido para a brincadeira. Todas as crianças fazem das brincadeiras uma ponte para viver no imaginário, a partir disso muito pode ser trabalhado. Contar historinhas, dramatizar, jogar com regras, desenhar, ouvir música, dançar, tocar algum instrumento musical, entre muitas outras atividades, constituem formas poderosas de aprendizagem. “O brincar permite aprender a lidar com as emoções, pelo brincar a criança equilibra as emoções e as tensões, provenientes do seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

O lúdico nas escolas aumenta a criatividade e contribui para o desenvolvimento do aluno, o lúdico não está somente no ato de brincar, está também no ato de ler, alfabetizar, apropriar-se da leitura como uma forma natural de descobrimento e compreensão do mundo. “Um texto lúdico que pode ser visto como uma produção cultural, capaz de divertir o ouvinte e o leitor” (SANTOS, 2011, p. 28).

Linguagem lúdica

O professor, na sua prática pedagógica, pode exercer diversas linguagens pedagógicas, entre elas a lúdica, artística, musical, dentre várias outras.

A linguagem lúdica é a linguagem aprendida quando se está em fase de desenvolvimento desde os primeiros meses de vida, quando se é criança se aprende essa linguagem na creche, jardim de infância, casa de amigos e na convivência com outras crianças através da brincadeira se expressam.

Linguagem artística

É uma das linguagens essenciais para o desenvolvimento do ser humano, ela engloba linguagem teatral, musical, corporal, plástica e artística (pintura). Ela é uma forma diferente buscando reconhecimento, é o conhecimento de si e do mundo, obtendo esse conhecimento de uma forma prazerosa. Os métodos mais diferenciados de expressões artísticas são: em forma de desenhos, gestos, modelagens, manuseio de objetos artísticos, como pincel e guache, musical, como flauta e tambores.

Metodologia

O presente estudo partiu da ideia de que seria importante utilizar um método de ensino que abrangesse todos os níveis, desde a Educação Infantil até a EJA, que elevasse o aprendizado significativo e transformador além de ser interessante, e prazeroso, de suma importância na

vida do ser humano, pois ele aprende melhor quando é com prazer, comprovado cientificamente por excelentes educadores, pensadores de biografias reconhecidas, e também pela psicologia.

Neste sentido, foram feitas revisões de literatura de diversos autores, sendo embasado principalmente nas teorias de Vygotsky, Paulo Freire, Piaget e Augusto Cury, além de consultas em revistas relacionadas ao assunto. Também foram elaborados e vivenciados os Estágios Curriculares Supervisionados que nos proporcionaram a prática docente enriquecedora e necessária, contribuindo assim para o suporte e para a elaboração do Trabalho de Graduação.

Resultados e discussões

Os resultados aqui expostos são conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica e experiências em estágios, que foram de suma importância, pois trouxeram uma aproximação da realidade escolar, contribuíram na formação como educadora, pesquisadora, que resultaram em grandes aprendizagens significativas, através de árduas pesquisas, estudos, muita determinação, amor pela educação e esperança em poder contribuir como educadora, o que eleva o ser humano ao mais alto nível de sabedoria, é somente através de muito conhecimento que se pode oferecer algo realizador, o lúdico bem planejado nas mãos de quem tem verdadeira vocação se transforma em algo extraordinário.

Portanto, conclui-se que é de suma importância para o trabalho de conclusão do curso de pedagogia que o professor apresente na sua prática pedagógica uma proposta educacional e inovadora, para assim proporcionar aos alunos grande diversidade de experiência, com participação ativa, que lhes ofereça o melhor de seus conhecimentos adquiridos durante esta prazerosa jornada em busca de saberes tão valiosos.

O jogo é uma excelente ferramenta de ensino, se bem planejada e bem executada traz excelentes benefícios educacionais, psicológicos, pois quem já não se emocionou e aprendeu com jogos ou atividades ao ar livre, quem já não vibrou quando conseguiu um resultado ótimo numa atividade, sendo assim, os jogos, o brincar, a ludicidade em geral bem planejada, contribui para a formação integral do ser humano.

Resultados de uma reflexão sobre os quatro pilares da educação

É indispensável que o professor saiba e utilize os quatro pilares da educação. Aprender a ser; aprender a saber; aprender a fazer; aprender a ser e conviver; pois no mundo em que vivemos, em constantes e aceleradas transformações, o professor não deve ser só um mero transmissor de conhecimentos, sem a preocupação de desenvolver o aluno num todo, como ser humano que vive num contexto social e tem a sua história de vida.

Para aprender a conhecer o professor deve saber ouvir seu aluno para poder compreendê-lo, pois colocar-se em seu lugar permite aumentar a afeição. O ato de ouvir envolve o estabelecimento de relações, o encontro com o novo, ver as coisas exatamente como elas são sem ilusões. O professor deve perceber a si mesmo e aos seus alunos como fruto do ambiente, das ideias, crenças e dogmas da sociedade que foram educados, a descobrir que todos são um conjunto de memórias – boas e ruins – das experiências individuais e coletivas.

Para aprender a viver juntos é necessário desenvolver uma comunicação amorosa, fazendo com que os alunos e professor, bem como todos os membros da comunidade escolar, sintam-se aceitos, admirados, valorizados, úteis e respeitados, estimulando assim a construção de conhecimentos mesmo em situações nas quais o erro venha a fazer parte, este é o momento de motivar os desanimados, os descrentes de si mesmos e do mundo, é o momento do regente buscar a automotivação e estimular o aluno a fazer o mesmo.

É de se louvar a ideia de ensinar a não violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para se combater os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, naturalmente, os seres humanos têm a tendência de supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de concorrência que atualmente caracteriza a atividade econômica no interior de cada país e, sobretudo no nível internacional, tende a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, essa competição resulta, na atualidade, em uma guerra econômica implacável e em uma tensão entre os mais e os menos favorecidos, que divide os países do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de se lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar esse clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação (DELORS, 2012, p. 79).

Aprender a ser é enfrentar as incertezas, como as mudanças processam-se rapidamente de forma estonteante nem sempre podem ser previstas, calculando as consequências é preciso encarar a desordem que muitas vezes se instala para poder abrir uma nova organização. É necessário que o professor se atualize constantemente por meio de leituras diversas, jornais, revistas, participação de palestras e cursos de formação continuada.

Neste contexto, os professores passarão de semeadores de informações para semeadores de esperança, de sonhos, de valores, de vida.

Discussões numa visão crítica construtiva

Depois de muitas pesquisas e de muita aprendizagem significativa, não se pode negar que há muito para se fazer. Para que ocorra uma aprendizagem significativa, em âmbito geral, faz-se necessário que a aprendizagem seja interessante e atraente, portanto, isso necessita de excelentes profissionais, que vão além do que lhes cabe. Compete a nós, no final do curso de Graduação de Pedagogia, levantar várias lacunas deixadas como ponto de interrogação. Como é que mesmo tendo tantas informações, tantas tecnologias, ainda nos deparamos com educadores, que mesmo tendo todo o conhecimento dos benefícios e da importância da ludicidade como uma ferramenta pedagógica, indispensável, realizadora e divertida, que contribui para a formação integral, além de não ser cansativa e repetitiva, passa a ser motivadora, fascinante, quando conseguem conciliar de forma que englobe num projeto bem planejado e bem executado. O problema é que são poucos profissionais que conseguem essa plena competência, que nos remete ao questionamento que profissionais queremos ser, que educação planejamos, que metas queremos atingir, o que realmente queremos formar com a educação, que legado queremos deixar como professores, estas perguntas afligem os profissionais que realmente usam o amor como suporte para a sua profissão e se autoavaliam e buscam constantes soluções.

Não podemos negar que as coisas estão mudando rapidamente, as informações estão chegando em uma velocidade acelerada e a quase todos os alunos, pessoas da família e professores. Cabe ao professor ter sabedoria para utilizar tanta informação ao seu favor. Desta forma, como pontua Barbosa e Favere (2013, p. 141), é necessário buscar um “currículo cujos saberes sejam significativos para o aprendiz, pois, do contrário, a insignificância dos conteúdos pode gerar desinteresse por parte daqueles que deveriam ser os maiores interessados em conhecer e construir novos saberes”.

Educação dos sonhos

Há décadas foram deixadas grandes e valiosas contribuições e ainda hoje tem grandes educadores e psicólogos, profissionais ligados à educação que dão alicerces para que se pla-

neje uma educação dos sonhos, que só seria possível, ou será possível se juntarmos os conhecimentos de Piaget, Maria Montessori, Freinet, Lóris Malagusi, Augusto Cury, Paulo Freire, entre tantos. Segundo Freire (1997, p. 24), “Precisamos contribuir para criar uma escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, que recuse o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida”.

A educação dos sonhos seria baseada em projetos atrativos, visando o interesse do aluno, estímulos à inteligência, com acompanhamento de profissionais como psicólogos, que cuidassem também da parte emocional do aluno, tão necessária num mundo em que as crianças são desde muito pequenas bombardeadas com muitas informações, não estão sabendo como assimilar tantas coisas ao mesmo tempo, ficam agitadas, não conseguem prestar atenção, ficam sem saber como reagir, desconectados com a realidade, e estão sendo diagnosticados por profissionais da educação como hiperativos, levando os alunos a se prejudicarem. Na educação dos sonhos, deveria ser usada como base as praxes educadoras e contribuições de Augusto Cury, psiquiatra e psicoterapeuta, que desenvolveu uma nova teoria psicológica sobre o funcionamento da mente e o processo de construção dos pensamentos e formação de pensadores, como o projeto Escola da Inteligência. Cury (2010, p. 255) coloca que:

Nobres objetivos permeiam esse projeto:

- a) Estimular as funções mais importantes da inteligência dos alunos: pensar antes de reagir, colocar-se no lugar dos outros, trabalhar perdas e frustrações, libertar a criatividade, proteger a emoção, gerenciar pensamentos, desenvolver a consciência crítica, elaborar sonhos e projetos de vida, adquirir resiliência às intempéries sociais.
- b) Estimular o treinamento do caráter: perseverança, honestidade, espírito empreendedor, debate de ideias, disciplina, liderança, capacidade de recomeçar, educação para o trânsito, educação para o consumo.
- c) Fornecer ferramentas para prevenir transtornos psíquicos: insegurança, fobia, ansiedade, agressividade, complexo de inferioridade, sentimento de culpa, falta de transparência, uso de drogas.
- d) Enriquecer as relações interpessoais por meio de diálogo, educação para a paz, crítica contra a discriminação, tolerância, altruísmo, compaixão, solidariedade.

Esse é um projeto inovador, interessante, enriquecido com materiais de qualidade que além de envolver toda a equipe pedagógica, como família, comunidade escolar e professores, além de contribuir para a formação de alunos pensantes, capazes de tomarem suas decisões, e não repetidores de ideias e incapazes de formar uma opinião própria.

O projeto é enriquecido por material de apoio pedagógico, treinamento de professores-facilitadores e acompanhamento. Apesar de sua profundidade, encanta alunos e professores, tendo uma aplicação pedagógica simples e instigante. Deve ser inserido na grade curricular com uma aula semanal. A *Escola de Inteligência* é talvez um dos raros projetos mundiais que tem como meta preparar os alunos para serem pensadores e não repetidores de ideias, educando-os para enfrentar os desafios da vida, equipando-os para serem autores da sua própria história (CURY, 2010, p. 255).

Conteúdos significativos, que servirão ou contribuirão para a vivência e a formação do educando, conteúdos que ajudem o aluno realmente a pensar, reagir, como um ser racional capaz de reagir e tomar decisões, não ser alienado e pensar diferente, de ser autônomo, de tomar decisões políticas que também fazem parte da educação.

O processo de avaliação escolar: conceitos e reflexões

O processo ensino-aprendizagem e avaliação escolar são partes integrantes do desenvolvimento escolar de cada pessoa. Para tanto os objetivos do que se quer ensinar, para que se quer ensinar, devem ser objetivos bem claros. A avaliação de ensino-aprendizagem deve trazer para o professor subsídios, como diagnóstico do que o aluno aprendeu ou deixou de aprender e buscar alternativas para as defasagens de aprendizagem. A avaliação não é um processo de fim, mas contínuo, investigativo, proporcionando ao aluno recuperação constante e paralela dos conteúdos não aprendidos. Tirar notas boas, através da “decoreba” não significa aprendizagem. Aprendizagem é a compreensão, a incorporação do conhecimento, utilizando-a quando necessário. Assim,

[...] a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir a avaliação de julgamento. [...] O julgamento define uma situação, no ponto de vista do sim e do não, do certo e do errado; a avaliação acolhe alguma coisa, ato, pessoa ou situação e, então, reconhece-a como é (diagnóstica), para uma tomada de decisão sobre a possibilidade de melhoria na sua qualidade; para avaliação não há uma separação entre o certo e o errado; há o que existe para esta situação ser acolhida, para ser modificada. Na avaliação, não há exclusão (LUCKESI, 1998, p. 172).

Para o professor a avaliação deveria ter por objetivo diagnosticar, incluir o educando em uma aprendizagem satisfatória, integrando-o a todas suas experiências de vida, assim podendo oferecer uma melhor alternativa rumo ao caminho da aprendizagem. Dentre as avaliações deveria existir a avaliação diagnóstica, formativa e descritiva.

Sabemos que na maioria das instituições de ensino do nosso país há atribuição de um valor numérico do quanto o aluno aprendeu, faz parte da “função burocrática administrativa” da avaliação, mas o professor não pode apenas mensurar o conhecimento do aluno, atribuindo uma nota, mas buscar através de inúmeras alternativas que os conhecimentos sejam compreendidos e aprendidos pelos educandos. A avaliação deve ser um processo dinâmico e contínuo onde o aluno é visto como sujeito no processo.

Prática pedagógica na visão enquanto acadêmica

Ao longo de muitos anos o professor foi visto como um profissional passivo, tendo por responsabilidade repassar conhecimentos aos seus alunos. Hoje, o professor, além de dar aulas, necessita de um vasto conhecimento sobre as leis educacionais e pressupostos teóricos que nortearão seu trabalho.

Cabe ao professor perceber que é importante a construção de uma prática reflexiva com reformulação de conceitos, onde tanto ele quanto o aluno têm participação nas mudanças educacionais necessárias. Estas mudanças só serão possíveis se houver a reflexão crítica da prática pedagógica. Para planejar nossa prática pedagógica em sala de aula devemos levar em consideração conhecimentos prévios dos alunos, realizando diagnósticos do nível de aprendizagem de cada um, diversificando as aulas com leituras, jogos, fazendo uso das tecnologias educacionais disponíveis, avaliar constantemente a aprendizagem do aluno e nossa prática pedagógica, entre tantos outros aspectos. Outro ponto relevante a ser considerado é que cada aluno tem seu ritmo para aprender e este deve ser respeitado.

O homem é um ser curioso por natureza, Paulo Freire (1997) coloca que os educadores devem aproveitar esta curiosidade para incentivar os educandos nas buscas às pesquisas e des-

cobertas, tão necessárias num mundo de mudanças tecnológicas, onde quase tudo gira em torno da era digital, muitos setores trabalhistas já exigem algum conhecimento tecnológico.

O professor, para melhor atuar em sua prática pedagógica, necessita de conhecimentos sobre o sistema educacional de seu país, estado, município e da própria Unidade Escolar onde atuará, bem como das teorias e propostas curriculares que servirão de base na elaboração do planejamento das atividades como docente.

Estes conhecimentos podem ser adquiridos na leitura e reflexão de documentos, tais como:

- Constituição Federal;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Resolução CNE;
- Proposta Curricular de Santa Catarina;
- Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Plano Estadual da Educação;
- Plano Político-Pedagógico da Unidade Escolar onde atua.

Nesse sentido, é imprescindível para os professores a teoria, pois a prática precisa da teoria, como a teoria precisa da prática. Conhecer as várias teorias da aprendizagem e analisá-las permite tomar posturas coerentes, engajando o educador num processo educativo em transformação.

Muitos são os autores que escreveram ou escrevem sobre as teorias e práticas educativas, como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Wallon, Maria Montessori, Emília Ferreiro. O professor do coletivo, que visa o desenvolvimento da escola como coletividade e leva em conta os sentimentos dos alunos na busca pela felicidade, desenvolveu um modelo de escola fundamentado na vida em grupo, na autogestão, no trabalho e na disciplina.

Considerações finais

No mundo de hoje, numa sociedade cada vez mais voltada para a tecnologia, em processo de mudança acelerado, é preciso refletir e construir sujeitos pensantes. No decorrer deste trabalho de graduação tentamos nos remeter a uma reflexão sobre a importância das atividades lúdicas como ferramenta pedagógica, expondo da melhor forma possível como desvelar que a ludicidade é uma excelente forma de contribuição para o desenvolvimento integral do ser humano, pois ele deve vir como um projeto atrativo, inovador e que busque o interesse e a curiosidade dos alunos, ajudando assim a contribuir na formação da liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade e, conseqüentemente, prazer que raramente é encontrado em outras atividades escolares.

Enquanto professores que somos, ou que viemos a ser, ou até mesmo acadêmicos, não é suficiente termos os conhecimentos acerca de determinado conteúdo ou disciplina, mas compreender cada aluno como um ser único e especial, suas qualidades, diferenças e limitações. Além de educadores e mediadores da aprendizagem, devemos ser amigo e saber ouvir o aluno. Dar importância as suas ideias na busca da construção coletiva da aprendizagem. Discutir no coletivo os problemas que surgem em sala de aula, pois hoje se sabe que é fundamental que o professor tenha sensibilidade para perceber qualquer dificuldade que possa afetar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e mental, tomando as providências necessárias com o auxílio da equipe multidisciplinar da escola. Para tantos desafios que surgem o professor precisa estar preparado, tendo embasamento teórico para desenvolver sua prática pedagógica.

É importante na nossa prática sabermos como direcionar os alunos a uma formação de sociedade mais justa e solidária, como seres humanos capazes de exercer a cidadania e assim contribuir para uma sociedade crítica e pensante. Precisamos pensar se estamos formando pessoas individualistas ou que trabalham na coletividade. Para tanto, devemos estar em constante leitura e reflexão, pois pelo contrário, corremos o risco de nos condicionarmos às estruturas dominantes e assim permanecermos apáticos, estáticos diante das injustiças sociais.

É essencial que, como concluintes do curso, conseguimos colocar reflexões sobre os métodos avaliativos sobre mudanças possíveis na educação, entendendo as necessidades dos alunos e isso também requer que direcionemos o nosso olhar pedagógico, tornando-se nosso eixo norteador, nos mantendo atentos aos processos de formação como sujeitos sociais e culturais na construção das diversas identidades, na retomada dos vínculos entre educação, apreensão do conhecimento e cultura.

Que esse olhar traga elementos para as escolhas cotidianas que fazem parte da prática educativa, que reorienta valores e ideias, e que revertam prioridades e a escola possa ser pensada como um lugar acolhedor e um espaço com sujeitos de direitos.

Referências

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; FAVERE, de Juliana. **Currículo: teoria e prática**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação Secretária da Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras nas Creches**; Manual de Orientações Pedagógicas. Brasília: MEC, 2012.

COSTA, Camila Almeida Pinheiro da. **Literatura infantil**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2010.

CAMPOS, Rosânia. A Brinquedoteca, Reflexões Pedagógicas. **Revista Relatos da Escola**, v. 5, n. 9, 2011.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, Augusto. **Inteligência Multifocal**. São Paulo: Cultix. 1998.

CURY, Augusto. **O Código da Inteligência e a excelência emocional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2010.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. Curitiba: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emilia. **Atualidades de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Ed Fundação Petrópolis Ltda., 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos proposições**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, Marilena Flores. **O Homem Lúdico**. 2011. Disponível em: <[http://www.albertobernardo.com.br/o-homem lúdico/](http://www.albertobernardo.com.br/o-homem-ludico/)>. Acesso em: 11 out. 2014.

MARTINS, Josenei; COELHO, Cátia Solange. **Didática e a formação do professor**. Indaial: Centro universitário Leonardo da Vinci, 2011.

MEDRANO, Carlos Alberto; OLIVEIRA, Fernanda Gernani de. **O Brincar**. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2011.

MELO, Fabiana Carbonera Malinverne de. **Lúdico e musicalização na Educação Infantil**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

OLIVEIRA, Fernanda Germani de. **Psicologia da Educação e da Aprendizagem**. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci Indaial, 2011.

QUEIROZ, Tânia Dias; BRAGA, Marcia M. V; LEICK, Elaine Penha. **Pedagogia de projetos interdisciplinares**. São Paulo: Rideel, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca, o lúdico em diferentes contextos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola; metodologia lúdica-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmica**. Petropolis: Vozes, 2010.

STEUCK Danna Cristina; PIANEZZER Lúcia Cristiane Moratelli. **Pedagogia da educação infantil**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

TAFNER, Elizabete Penzlien; SILVA, Everaldo da. **Metodologia do Trabalho Acadêmico**. Indaial: Uniasselvi, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1991.

WOLFF, Celi Terezinha. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

A PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

The family and school partnership in the learning process

Andreia Nunes de Moraes Tasso¹

Resumo: Para a compreensão dos papéis da família e da escola no processo de aprendizagem do aluno é necessário compreender o cenário social atual. Com o passar dos anos, a definição de família e seu papel na sociedade sofre alterações, refletindo assim nas atribuições da escola. Nesse sentido, constrói-se a presente pesquisa exploratória de cunho bibliográfico a qual busca esclarecer a importância da família e escola na superação das dificuldades de aprendizagem. O objetivo dessa pesquisa é discutir a importância da parceria entre escola e família e a relevância do trabalho do psicopedagogo na mediação dessa relação. Sobre o qual considera que tanto a família quanto a escola são essenciais para o bom desempenho do aluno, destacando que quanto melhor a relação entre estas mediações, maiores contribuições para o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Escola. Família.

Abstract: In order to understand the roles of the family and the school in the student's learning process, it is necessary to understand the current social scenario. Over the years, the definition of family and its role in society changes, if reflected, in the attributions of the school. In this sense, the present exploratory bibliographic research is constructed, which seeks to clarify the importance of the family and school in overcoming learning difficulties. The objective of this research is to discuss the importance of the partnership between school and family and the relevance of the work of the psychopedagogue in the mediation of this relation. He considers that both the family and the school are essential for the good performance of the student, emphasizing that the better the relationship between these mediations, the greater contributions to the development and learning process.

Keywords: Learning. School. Family.

Introdução

Na sociedade contemporânea, família e escola possuem funções complementares. No início da modernidade, as famílias eram extensas e as crianças não eram diferenciadas dos adultos, nesse contexto, a família assumia a função de assegurar a transmissão da vida, do patrimônio e do nome familiar, assim como transmitir os valores educativos iniciais. Com a ampliação da oferta educacional em instituições fora do lar, as crianças passam a receber uma educação mais formal e diferente das recebidas anteriormente.

No contexto da sociedade atual, ao se trabalhar com as famílias, faz-se necessário abandonar a velha visão de modelo familiar nuclear e passar a enxergar cada família como um universo próprio, ou seja, um sistema de relações, evitando-se, dessa forma, conceituar um modelo de família como o correto em detrimento do outro. As relações entre a família e escola necessitam favorecer um ambiente de respeito mútuo, o qual ofereça confiança e aceitação das peculiaridades presentes em cada família.

Afirma-se ainda, que soe com estranheza, que a participação dos pais no contexto escolar não ocorre de forma espontânea, e sim, através de um processo de construção coletiva, pondo-se a necessidade de previsão de mecanismos institucionais que possibilitem e motivem as práticas participativas e que apontem para a melhora gradativa da qualidade do ensino. Nessa

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. E-mail: ana-clara2406@hotmail.com

perspectiva, destaca-se ainda a necessidade de a família participar de forma efetiva da gestão escolar, de modo a conquistar conhecimento e autonomia, ganhando assim força para lutar e alcançar a melhor qualidade do ensino.

Nesse sentido, constrói-se o presente artigo com o objetivo geral de demonstrar a importância de haver parceria entre escola e família, identificando o papel de cada instituição e se há uma dissociação desses papéis no processo educacional. Desdobrando-se nos objetivos específicos de analisar como família e escola podem juntas construir uma parceria que possa beneficiar o aluno em seu processo de aprendizagem; ressaltar a importância da afetividade e limites na escola e na família como fator primordial para o bom desenvolvimento do aluno e destacar o papel do psicopedagogo na mediação da interação família e escola.

Para tanto, constrói-se o presente trabalho a partir de uma pesquisa bibliográfica a qual é conceituada por Gil (1991) como aquela que é elaborada tendo como base materiais já publicados, os quais se constituem de livros, artigos de periódicos e também de materiais disponibilizados em bases de dados na Internet.

Contribuições da parceria entre família e escola para a aprendizagem

Para a compreensão dos papéis da família e da escola no processo de aprendizagem do aluno se faz necessário compreender como essas instituições são conceituadas no cenário social atual. Com o passar dos anos, a definição de família e seu papel na sociedade foram passando por alterações, refletindo assim nas atribuições da escola enquanto instituição social.

A família sempre foi considerada a base da sociedade, uma vez que representa a primeira instância socializadora do indivíduo, porém, diante das diversas mudanças sociais, políticas e econômicas pelas quais o mundo tem passado, tem trazido novas configurações a essa instituição. O modelo de família tradicional, constituído por pai, mãe e filhos e outros membros, com o comando centrado no patriarca, já não é mais exclusivo, dando lugar a novas concepções de famílias, tais como, famílias constituídas apenas por pais e filhos, ou por mães e filhos, outras formadas por casais oriundos de outros relacionamentos, famílias compostas por homossexuais, famílias apenas compostas por avós e netos, dentre outras várias possibilidades (ROMANELLI, 2005).

Sobre as profundas mudanças passadas pela organização da família na sociedade contemporânea se destaca o seguinte: “Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundou em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias” (ROMANELLI, 2005, p. 77).

Destaca-se que o art. 5º, inciso 1º, da Constituição Federal de 1988 declara a igualdade entre o homem e a mulher e que no artigo 226, parágrafo 3º e 4º, ela conceitua família como relação proveniente de uma união estável e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; considerando ainda como relação familiar as ligadas pela afinidade e pela adoção (BRASIL, 1988).

Com relação à escola, ressalta-se que as mudanças pelas quais a sociedade tem passado, assim como repercute na estrutura da família, tem repercutido também em suas estruturas e em suas atribuições. Portanto, faz-se necessário entender que nesse novo contexto social a escola, além da função de transmitir conhecimentos científicos, necessita contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito (SYMANSKY, 2001).

Esse posicionamento é reafirmado por Torres (2008, p. 29) ao destacar que “[...] uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania vivendo como profissional e cidadão”, ou seja, entende-se nessa perspectiva que a escola tem como função social a democratização do conhecimento e a incumbência de formação de cidadãos participativos e atuantes.

Diante desse contexto, aponta-se que a vida familiar e a vida escolar estão sempre interligadas, sendo impossível separar o sujeito em aluno e filho, ele continua sendo um indivíduo único em ambos os ambientes, por isto, há uma grande necessidade de fortalecimento da relação entre a família e a escola, pois quanto mais qualitativa essa relação for tanto melhor será o desempenho escolar desses indivíduos. Nesse sentido, é importante que família e escola saibam usufruir dos benefícios que o estreitamento dessa relação pode proporcionar, principalmente dos princípios facilitadores da aprendizagem e aqueles que contribuem para a formação social da criança.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIN, 2009, p. 99).

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de estabelecimento de parceria entre Família e Escola, visto que, apesar das especificidades dos objetivos de cada uma no que se refere à educação de uma criança, é necessário que uma complemente a outra e, quanto maior as diferenças e divergências maior será a necessidade de estabelecer um relacionamento cada vez mais direto. No entanto, é de ressaltar-se que nem a escola e nem a família precisam modificar completamente a forma de se organizarem em virtude das divergências, basta que estejam abertos à troca de experiências mediante uma parceria significativa e com respeito mútuo. Não é possível que a escola funcione bem de maneira isolada, é necessário que cada um, dentro da sua função, trabalhe por uma melhoria significativa do desempenho escolar das crianças.

Afetividade e limite na relação família e escola

Ressalta-se que a primeira educação recebida pela criança é a da sua família, sendo que ela passa a espelhar sua conduta e comportamento nas diferentes situações e lugares. “O vínculo familiar, em seus aspectos biológico, social e afetivo é condição para o desenvolvimento global da criança. Não há possibilidade, de sobrevivência física e psíquica no desamor” (BOCK, 2008, p. 254).

Nessa perspectiva, entende-se que a segunda educação que a criança recebe provém da escola, onde ela passa a abandonar a imitação dos comportamentos adultos, apropriando-se gradativamente dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando, dessa forma, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social. A escola possui, dentre outras, a função de preparar as crianças para viverem no mundo adulto. Passando assim, a ensinar técnicas, valores e ideais, e dessa forma, acaba cada vez mais substituindo as famílias na orientação para a vida em todos os seus aspectos, tais como, sexual, afetivo, profissional (BOCK, 2008).

Nesse contexto, compreende-se que tanto a família quanto educadores são peças fundamentais no processo de educar, no entanto, para que haja realmente o processo educativo é necessário que algo mais permeie essa relação da criança com a família e com a escola, ou seja, é importante que haja um estreitamento dessa relação através da afetividade, proporcionando uma relação mais estreita entre as crianças e aqueles que fazem parte do seu meio educativo.

Dessa forma, pontua-se que ensinar exige alegria e esperança, a alegria na arte de ensinar é fundamental, pois o educando se sente à vontade para se expressar quando está feliz e a esperança contribui para que ele seja estimulado à descoberta de novos conhecimentos. Assim, é possível separar a seriedade docente da afetividade, no entanto, o que o educador não pode permitir é que a afetividade atrapalhe o cumprimento de seu trabalho (FREIRE, 2008).

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre a seriedade docente e afetividade. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 2008, p. 141).

Na sociedade atual, em que o espaço da criança está separado do espaço do adulto, locais como reuniões de trabalho, determinados passeios ou jogos já não são parte do mundo das crianças. A infância, no contexto da sociedade contemporânea, afasta os adultos das crianças, sendo esse tempo substituído pela convivência no espaço escolar, reafirmando-se aí a importância da afetividade no espaço da escola (KRAMER; LEITE, 1998).

Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de autoridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. Esses são apenas alguns dos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea, dentre os quais destacamos a ruptura do contato e do diálogo entre adultos e crianças como questão que precisa ser analisada com maior profundidade (KRAMER; LEITE, 1998, p. 37).

Sem o estabelecimento de um bom diálogo entre pais e filhos a escola fica cada vez mais encarregada de mediar essa relação, e muitas vezes fica sem saber a que ou a quem recorrer para tentar solucionar os problemas comportamentais e de aprendizagem dos alunos, pois não se sabe se o problema com a criança pode ser resolvido com a ajuda dos pais. No contexto escolar atual são encontrados diversos tipos de personalidades e de convivência e para se relacionar com essas múltiplas diferenças é necessário o estabelecimento de diálogo entre família e escola para a percepção de dificuldades dos alunos e uma melhor aprendizagem. “É uma maneira, talvez a mais eficiente, de criar unidade de ação entre família e a escola, unidade sem a qual a educação se torna algo ineficiente e às vezes perigosa” (WEIL, 2000, p. 68).

Pontua-se que diante das novas necessidades da sociedade a escola, que antes tinha por obrigação apenas ensinar conteúdos específicos das áreas do conhecimento fundamentais para a formação e instrução das novas gerações, passa a assumir funções que antes eram de exclusividade das famílias. Fazendo com que, atualmente, o processo de ensino e aprendizagem vá além dos conteúdos didáticos, e se reconheça também a importância de se trabalhar cada aluno individualmente, facilitando seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. Pois, ainda que os aspectos afetivos e cognitivos possuam funções bem definidas, eles são inseparáveis e influenciam diretamente na evolução do processo psíquico e de aprendizagem da criança (MONTE-SERRAT, 2007).

Estamos convencidos de que não se pode falar de educação sem se levar em conta o fator afetivo, uma vez que recebemos o conhecimento por meio das relações com terceiros. De fato, a dimensão afetiva não apenas afeta o processo educativo, mas é um sustentáculo desse processo. Por outro lado, devemos nos lembrar de que o afeto não é algo geneticamente determinado, mas aprendido durante o desenvolvimento da pessoa, desde a mais tenra infância e é a base para os demais desenvolvimentos pessoais, penetrando todas as áreas de desenvolvimento e construindo modelos de referência que nos ajudam a olhar o mundo de maneira subjetiva. O afeto e a educação podem ser considerados dois pilares fundamentais que fazem parte da nossa experiência de vida, da nossa experiência acadêmica e profissional, e nos fazem ser o que somos (MONTE-SERRAT, 2007, p. 41).

Nesse contexto surge outra questão importante que é o limite e sua interferência nos aspectos comportamentais e no processo de aprendizagem escolar. O conceito de limite vem ganhando espaço nas discussões do espaço escolar e é empregado, geralmente, como uma queixa de algo ou alguém, relacionada a questões de obediência, respeito, disciplina, boas relações interpessoais em sociedade, dentre outros aspectos da vida do sujeito em que ele pode estar apresentando problemas ou dificuldades. No entanto, o limite pode ser visto tanto no sentido restritivo, o citado acima e mais comum, quanto no sentido de superação, ou seja, de transpor as barreiras que impedem a aprendizagem (LA TAILLE, 2001).

Do ponto de vista de superação, o limite pode ser considerado como fronteiras subjetivas, as quais devem ser respeitadas nas múltiplas relações do sujeito, dentro e fora do ambiente escolar. Tais limites podem ser repensados, modificados, transpostos, mas nunca ignorados. Dessa forma, ao transpô-los, as crianças os usarão como uma espécie de trampolim, para impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como adquirir o conhecimento do mundo (BOSSA, 2000).

É muito importante que a relação da criança com a escola e família a leve à superação desses limites, pois, muitas vezes, é verificado que tanto na família quanto na escola, a educação, ao invés de ajudar a criança a transpor limites, a mantém no seu estado infantil. Aponta-se que:

[...] com o pretexto de respeitar a independência da criança, excluimo-la do mundo dos adultos para mantê-la artificialmente no dela, se é que pode ser chamado de mundo. Essa maneira de manter a criança afastada é artificial, porque quebra as relações naturais entre as crianças e adultos, relações estas que, entre outras coisas, consistem em ensinar e aprender, e porque vai contra o fato de que a criança é um ser em plena formação e a infância é apenas uma fase transitória, uma preparação para a idade adulta (LA TAILLE, 2001, p. 31).

Dessa forma, considera-se que a infância é por natureza uma fase marcada pela transitoriedade, pela caminhada rumo à fase adulta, sendo que nessa caminhada a transposição de limites é uma necessidade incessante. E, como o ser humano é um ser social, a educação, promovida tanto pela família quanto pela escola, é condição desse desenvolvimento que o levará a sua formação completa, ela deve ajudar a criança a identificar os limites, motivando-a para superá-los, ou seja, a educação deve auxiliar o sujeito na busca da excelência, o levando a ser melhor do que ele é nesse momento, pois indo além de seus próprios limites, o indivíduo costuma viver melhor consigo mesmo, e também com os outros, pois assim se sente capaz, e não diminuído e inferior em relação aos demais.

No entanto, deve-se considerar que escola e família também são importantes na construção dos aspectos restritivos do limite, os quais são responsáveis pela adaptação do sujeito aos padrões de comportamento esperados pela sociedade. Destaca-se que a colocação de limites, no sentido restritivo, faz parte da educação, do processo civilizador, e a ausência total desta prática pode gerar uma crise de valores e graves problemas na sociedade de uma forma geral. La Taille (2001, p. 57) expressa sua posição acerca da necessidade de construir limites restritivos com a seguinte citação: “Em primeiro lugar, creio que devem ser pensados em função do bem-estar e do desenvolvimento dos indivíduos. Em segundo lugar, devem ser pensados em função do bem-estar dos outros membros da sociedade”.

A partir dessa visão, entende-se que os limites restritivos são importantes desde que postos de forma educativa, sem ser arbitrários, ou seja, devem-se estabelecer limites pensando na criança, no bem-estar e bom desenvolvimento dela, e como consequência disso, no bem-estar daqueles que estão a sua volta, dessa forma, cabe à educação ajudar as crianças a construir e a valorizar estes limites. Nesse sentido, destaca-se a importância de parceria entre família e escola para que junto com a criança construam limites saudáveis a seu desenvolvimento.

Resultados e discussões

A problemática que norteou esta pesquisa aponta que quanto melhor a relação entre família e escola, maiores contribuições para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. É importante ressaltar que a participação da família na educação formal dos filhos necessita ser efetiva, constante e, principalmente, feita de forma consciente e intencional, pois a vida escolar é um complemento da vida familiar na formação do sujeito.

Não existe uma fórmula ou regra preestabelecida que possibilite a efetivação da relação entre família e escola, porque cada família é única e cada escola está inserida em uma realidade distinta da outra. Da mesma forma, nessa interação, deve-se considerar essas diversificações que existem tanto no contexto escolar quanto na composição das famílias atuais, possibilitando que ambas conheçam suas realidades e construam de maneira coletiva uma relação de diálogo mútuo, e concretizem uma parceria, apesar das divergências e diversidades, promovendo através da aproximação e do diálogo uma grande mudança no relacionamento entre a Família e a Escola. Destacou-se ainda a importância da afetividade e dos limites para a construção dessa relação e para o processo de ensino-aprendizagem, tendo-se na afetividade uma importante ferramenta para fazer com que o aluno se sinta acolhido e desenvolva melhor seu potencial. É importante também que a escola e família trabalhem em conjunto na construção dos limites restritivos e na busca por meios de levar a criança a ultrapassar os limites que ela necessita superar.

Referências

- BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias - Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Editora Papyrus, 1998.
- LA TAILLE, Yves de. **Limites: Três dimensões educacionais**. São Paulo: Ed. Ática, 2001.
- MONTE-SERRAT, Fernando. **Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo**. São Paulo: Academia de inteligência, 2007.
- PAROLIN, Isabel. Limites da Educação: o papel de cada um na construção do seu espaço no mundo. **Revista Aprendizagem**, Pinhais-PR, ano 3, n. 11, mar./abr., 2009.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: Carvalho, Maria do Carmo Brant de. **Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2005.

SYMANSKY, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

TORRES, Sueli. **Uma Função Social Da Escola**. Julho de 2008. Disponível em: <www.fundadoromi.org.br/homesite/news.asp?news=775>. Acesso em: 2 ago. 2015.

WEIL, Pierre. **A criança, o lar e a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

NEUROCIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO: teorias da aprendizagem

Neuroscience applied to education: theory of learning

Karine Pereira Neri¹

Resumo: Neurociência e educação se fundiram de forma eficaz na pedagogia contemporânea. Ambas ciências se complementam e transformam a antiga realidade onde os alunos eram rotulados ou segregados simplesmente pela falta de conhecimentos específicos das entidades escolares sobre o assunto em foco. Diante das informações adquiridas no tocante ao funcionamento do cérebro e suas especificidades fica mais compreensível sanar algumas situações-problema que por tanto tempo foram negligenciadas. A intenção central dessa pesquisa, através da prática simulada, é fomentar sobre neuroplasticidade, história da neurociência, elucidar sobre cognição e consciência, apresentar teóricos e suas teses sobre aprendizagem, entre outras situações concernentes ao tema.

Palavras-chave: Teorias da aprendizagem. Neurociência. Educação.

Abstract: Neuroscience and education have effectively merged into contemporary pedagogy. The two sciences complement and transform an old reality where students were labeled or segregated simply by the lack of specific knowledge of the school entities on the subject in focus. Faced with the information acquired regarding the functioning of the brain and its specifics, it is more understandable to remedy some situations that have been neglected for so long. The central intention of this research through simulated practice is to promote neuroplasticity, history of neuroscience, elucidate about cognition and consciousness, present theoretical and its theses about learning, among other situations concerning the theme.

Keywords: Theories of learning. Neuroscience. Education.

Introdução

A chamada “época do cérebro”, entre 1990 a 1999, permitiu maior visibilidade e interesse aos estudos em neurociência no mundo. No início dessa década, o então presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, aprovou a lei que determinava que órgãos governamentais e não governamentais norte-americanos que pautassem suas pesquisas em estudos sobre o tema obtivessem maior parte dos recursos para propalar as novas informações que fossem importantes para a humanidade. As pesquisas avançaram tanto, que tão logo os cientistas perceberam que essa gnose poderia estar inserida em outras esferas, incluindo a educação. Esta interdisciplinaridade tem sido gradativa, porém bastante revolucionária na perspectiva educacional.

No Brasil, a falta do domínio sobre sistema nervoso em sala de aula pelos professores é um empecilho para que haja a inserção mais eficiente e célere desta temática na pedagogia nacional. Por falta de sapiência relacionada ao assunto, incentivos para a pesquisa e a propagação deste saber, os profissionais de educação acabam por ignorar algo tão valioso para a construção da identidade do sujeito social e pensante numa sociedade cada vez mais exigente. Apesar dos enalços, existe um avanço considerável através de poucos profissionais que tentam colocar essa informação em evidência, a exemplo do projeto Neuroeduca, coordenado pela professora Leonor Guerra da UFMG.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br

Por meio dessa pesquisa, enfatiza-se a importância de o professor conhecer sobre a ciência que estuda o sistema nervoso, entender a fisiologia e estrutura cerebral, focar no estudo do comportamento e desenvolvimento humano para auxiliar os discentes em situações recorrentes. Pois, o profissional de educação é um dos principais agentes na formação do indivíduo.

Através de uma vasta investigação sobre as teses de Piaget, e comparando-as com pensamento de Vygotsky, percebe-se que existe um campo atual e propício a ser explorado. A dialética entre os teóricos torna esta análise embasada e compreensível.

Introdução à neurociência

Neurociência é um conjunto de disciplinas que busca informações sobre o sistema nervoso, propõe-se a esclarecer sobre os mistérios dos processos cerebrais, as ações do meio externo e interno que podem comprometer o pleno funcionamento desta enigmática estrutura.

Marta Pires Relvas (2012, p. 34) define a neurociência como: “É um campo de estudo entre Anatomia, Biologia, Farmacologia, Genética, Patologia, Neurologia, Psicologia, Psiquiatria, Química, Radiologia e os vislumbrados estudos inerentes à educação humana no ensino e na aprendizagem”.

Existe uma ponte entre os entendimentos da ciência com a educação? Esforços são necessários para compreender como se aprende, tendo como principal processo a inter-relação do sistema nervoso, as funções cerebrais mentais e o ambiente. Por isso, a questão é provocar nas ciências da educação essa possibilidade de que aprendizagem e comportamento começam no cérebro e são mediadas por processos neuroquímicos. Essa maneira encontrada nesse diálogo, por uma Pedagogia mais neurocientífica, compreendendo que os cérebros humanos são diferentes por meio de seus processamentos e procedimentos, e que a Neurociência é, assim, um conjunto das disciplinas que estudam, pelos mais variados métodos, o sistema nervoso e a relação entre as funções cerebrais e mentais (RELVAS, 2012, p. 35).

Não obstante, seria estulto afirmar que a neurociência e pedagogia remotamente responderiam e solucionariam pela totalidade dos problemas atinentes às crianças no processo de ensino-aprendizagem, pois as questões socioemocionais e até conflitos intrínsecos precisam de outras áreas correlatas que colaborem para o aperfeiçoamento humano. Exige-se toda uma conjuntura para que haja um desenvolvimento natural, sem grandes perdas cognitivas.

Neuropedagogia em sala de aula

A utilização dos conhecimentos da neuropedagogia contribui para que o professor consiga fazer uma análise biopsicológica e comportamental dos seus alunos. Podendo avaliar mecanismos neuronais que perpassam pela motricidade, afetividade, emocionais, cognitivos da aprendizagem e, assim, caso haja necessidade, saiba como solicitar ajuda profissional especializada que compõe a equipe multidisciplinar.

A neurociência, na práxis educacional, é mais uma ferramenta em favor do professor em suas atividades cotidianas e pode ajudar a solucionar questões que outrora eram obscuras ou até mesmo infundadas.

Deste ponto de vista educacional, conhecer o processo de aprendizagem se tornou um novo desafio para os professores, e o ambiente desta especificidade é a sala de aula. É preciso configurar este lugar de forma que se possa promover uma maior convergência entre ciência, aprendizagem, ensino, educação (RELVAS, 2012, p. 54).

Um novo conceito de educandos tem se fortalecido em meio à educação moderna. O “sujeito cerebral”, esse novo olhar para o aluno, mediante a descoberta da neurociência, denota que o cérebro é o ator fundamental no processo contínuo de aprendizado. O ser pensante, argumentador e antes de tudo que possui emoções e que precisam ser respeitadas e valorizadas são características do aluno contemporâneo.

Sob essa nova perspectiva, o professor que não atua mais empiricamente e sim respaldado pela ciência pode possibilitar uma educação mais conceituada e estruturada, ele é capaz de compreender facilmente que o aluno é um ser que possui dificuldades, anseios, identidade e culturas próprias. Esse profissional dotado dos conhecimentos neuronais e suas singularidades poderá despertar o interesse da aprendizagem nos seus discentes ativando as emoções e afetividade, ajudando na produção de neurotransmissores como serotonina e dopamina, que são substâncias naturais liberadas e que são diretamente relacionadas ao prazer. Em contrapartida, uma aula monótona e sem atrativos libera a adrenalina e cortisol que na prática são os bloqueadores da aprendizagem.

O professor que não instiga seus estudantes à dúvida e à curiosidade inibe o potencial de inteligências e afetividade no processo de aprender. O cérebro humano no início de uma aula solicitado por meio de conexões neurais, fatos novos, pois a concentração inicial é fundamental para receber novas informações, devido à produção de acetilcolina, que mantêm os movimentos das sinapses da célula neural. E, muitas vezes o que professor acaba fazendo? Usa esses momentos iniciais e preciosos para o cérebro para fazer “chamada” ou “dando” informações que esse cérebro muitas vezes já conhece, por exemplo, revisão do que já foi dito. Essa estratégia deveria ser reservada para o final da aula (RELVAS, 2012, p. 56).

A informação de Relvas (2012) mostra que o cérebro absorve novidades e tem prazer em desafios. Portanto, reestruturar as ações em sala de aula mediante o perfil da turma e provocar reflexões ao invés de repetições fará com que os alunos não apenas decorem algo que será ensinado, mas despertará o desejo de conhecer o novo.

Definição: cognição e consciência

Consciência: vem do Latim *conscientia*, atributo pelo qual o sujeito pode estabelecer julgamentos morais e atos realizados por ele ou por outro. Permite que tenha bom-senso, responsabilidade e ética. Cognição: vem do Latim *cognitione*, ou aquisição do conhecimento, percepção.

Apesar de ambas as palavras terem significados dessemelhantes, ainda é motivo de confusão no meio educacional, por isso a importância de ressaltar esta informação.

Plasticidade cerebral

Para entender como se dá a absorção das informações no cérebro humano é importante compreender um pouco seu funcionamento, mesmo que de forma sucinta, com a intenção de trazer coesão aos fatos a serem abordados.

Em suma, plasticidade cerebral é a capacidade de adaptação do sistema nervoso, ela modifica a estrutura cerebral para funcionar. Ela se organiza mediante as experiências do ser humano e reprograma todas as conexões de acordo com o meio ambiente e situações envolvidas. Outrora, este argumento era negado, a ideia de que o cérebro era programado geneticamente, não havendo possibilidades de modificações se firmou por muito tempo.

Há alguns anos admitia-se que o tecido cerebral não tinha capacidade regenerativa e que o cérebro era definido geneticamente, ou seja, possuía um programa genético fixo. No entanto, não era possível explicar o fato de pacientes com lesões severas obterem, com técnicas de terapia, a recuperação da função. Porém, o aumento sobre o cérebro mostrou que este é muito mais maleável do que até então se imaginava, modificando-se sob efeito da experiência, das percepções, das ações e dos comportamentos (RELVAS, 2012, p. 119).

Marta Relvas (2012) afirma que quanto mais estímulo o cérebro receber mais evolutivo ele será. Daí a importância de desafiá-lo e impor a ele mais e mais informações.

O cérebro se modifica a todo instante, sempre que recebe uma nova informação ocorrem as conexões sinápticas. As sinapses são as zonas ativas entre as terminações nervosas que transmitem os dados, ou seja, é a comunicação entre as células nervosas.

Para compreender sobre como chegaram ao conceito atual de neurociência e educação é importante conhecer as teorias que possui o cérebro como objeto principal de estudos.

Evolução dos estudos científicos

Conhecido como “pai da medicina”, Hipócrates, nascido em 460 a.C., na Grécia, contribuiu significativamente para os estudos atuais sobre a mente. Hipócrates acreditava que as sensações estavam localizadas no cérebro, e essa afirmação foi concretizada na ciência hodierna.

Já Aristóteles, filósofo grego e um grande pensador que viveu entre 384 e 322 a.C., afirmava que do coração surgiam todos os sentimentos, emoções e sensações.

Galeno, por sua vez, interessara-se pelo conteúdo, em 177 d.C., na era que predominava o cristianismo, a teoria dos ventrículos cerebrais justificava que os órgãos eram responsáveis pela ação do homem, entre elas as funções cerebrais. Os três ventrículos eram:

- Primeiro: recebia informações ambientais e manifestava as sensações.
- Segundo: processava informações e pensamentos.
- Terceiro: guardava informações, era a memória.

As ideias de Galeno foram refutadas já na era moderna, mais precisamente no século XVI, por Andreas Vesalius, afirmando categoricamente que nos ventrículos não havia intelectualidade.

Em 1649, Descarte credits à mente o intelecto no cerebral, incluindo toda motricidade, digestão, respiração, sono e a maioria das funções vitais.

Franz Joseph Gall, anatomista e médico austríaco, conclui em 1790 d.C. que todo comportamento é derivado do cérebro, determinadas regiões do córtex central eram controladas especificamente, o córtex não agia isoladamente. E que cada parte cerebral evoluía a partir exercícios estimulantes.

Os mecanismos cerebrais que possibilitavam a geração de teorias sobre as características da natureza humana prosperavam no pensamento dos ancestrais humanos e ainda assim eles tinham um grande problema: não possuíam a habilidade de explorar a mente de forma sistemática por meio da experimentação (GAZZANIGA, 2006 apud RELVAS, 2012, p. 33).

Como relata Gazzaniga (2006 apud RELVAS, 2012), muitos experimentos foram feitos, assim como muitas teorias surgiram ao longo da história, mas muitas se perderam apenas em

especulações sem embasamento ou confirmação. Contudo, foi no final do século XIX que a localização cerebral como cerne do corpo humano ficou estabelecida como fato.

Teoria da zona do desenvolvimento proximal por Lev Vygotsky

Para relacionar neurociência-pedagogia, necessário se faz citar a contribuição de Vygotsky com suas teorias socioculturais, pois trazem conexões entre as ciências em pauta. O pesquisador contribui expressivamente para as áreas quando postula sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, que se trata da distância entre o desenvolvimento real que é exatamente a capacidade que o indivíduo possui de forma autônoma e natural. Já o desenvolvimento potencial é a possibilidade de se alcançar conhecimento além da idade cronológica com auxílio.

[...] É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984 apud BARRETO, 2009, p. 60).

A postura sociointeracionista de Vygotsky propunha que desenvolvimento e aprendizagem se entrelaçam e que o ensino-aprendizagem é um processo social, dá-se por meio de mediação e interação, o que reitera o pensamento vigotskiano, quanto mais o sujeito interage com agentes externos, maior sua capacidade de resolver situações do cotidiano, dotando-se de conhecimento. A teoria de Vygotsky denota que o cérebro está sempre disposto a adquirir novas informações e pode evoluir independente, além do que se espera cronologicamente, para ele, o conhecimento favorece o homem.

Sujeito epistêmico por Jean Piaget

Jean Piaget devotou-se em estudar como se dava a inteligência e desenvolvimento cognitivo. Psicólogo e educador, o suíço deixou um legado para a educação e psicologia que até os dias atuais colaboram para a evolução mundial. Piaget encantou-se por epistemologia e foi baseado nas teses do filósofo Immanuel Kant que começara sua jornada em pesquisa sobre o ser epistêmico.

O sujeito epistêmico remete à pessoa capaz de satisfazer seus próprios desejos, é um ser completo de criticidade, operante e acima de tudo intelectual. Diz-se então que toda a obra de Piaget estaria centrada no ser gnóstico. Suas observações eram feitas através de abordagens clínicas, usando entrevistas ao ar livre e não por testes padronizados para medir o intelecto. Piaget não considerava os testes usuais, pois acreditava que poderiam dar uma falsa resposta por não levar em consideração várias questões intrínsecas, de momento ou ambientais, nas quais o avaliado estaria submetido.

Os métodos tradicionais de mensuração da inteligência geralmente trazem questões pré-elaboradas às quais a pessoa deve responder. Dependendo do seu desempenho, define-se o seu nível intelectual, comparativamente à população para qual o teste foi construído. Costuma-se dizer que os testes de inteligência fornecem uma boa fotografia, um retrato instantâneo da capacidade do indivíduo, deixando a desejar no tocante a sua dinâmica (CUNHA, 2015, p. 58).

Piaget pretendia responder como o conhecimento de mundo de uma criança altera enquanto ela se desenvolve. Ele compreendeu então que a criança é ativa em descobertas e cons-

trói seu próprio entendimento gradativamente e a sua capacidade de criar suas próprias oportunidades para mudar o mundo que o cerca.

Nas ideias construtivistas de Piaget, o homem possui a inteligência nata e que se acrescenta a partir de interações sociais. O estudioso desenvolveu a temática sobre as fases do desenvolvimento cognitivo/afetivo.

Na fase Sensório-motor entre 0 a 2 anos é o início das descobertas sensoriais e motoras. Segue para a percepção de rotinas e em seguida a criança passa a notar as situações a sua volta.

Entre 2 e 6 anos, que é chamada a idade pré-operatório, começa o desenvolvimento oral, a criança torna-se egocêntrica e faz tudo para chamar a atenção dos que a cercam, inicia a produção de ideias próprias e a criação da sua identidade enquanto indivíduo social e gnóstico.

Na fase operatório-concreto, entre 6 a 11 anos, a lógica e as respostas são encontradas, surge a moral e respeito ao próximo e a si, o egocentrismo já vai diminuindo.

Fase operatório-formal, acima de 12 anos, já tem autonomia para tomada de algumas decisões e a socialização já faz parte da sua rotina.

O construtivismo acredita que não se deve distinguir realidade e prática, cabe ao professor trazer à sala de aula todo contexto que permeia as relações sociais de forma sistematizada e atrativa.

A aprendizagem é um processo tão importante para o sucesso da sobrevivência do homem que foram organizados meios educacionais e escolas para tornarem a aprendizagem mais eficiente. As tarefas a serem aprendidas são tão complexas e importantes que não podem ser deixadas para obra do acaso. As tarefas que os seres humanos são solicitados a aprender, como, por exemplo, somar, multiplicar, ler, usar a escova de dente, datilografar, demonstrar atitudes sociais etc., não podem ser aprendidas naturalmente. Pretende-se entender o comportamento e as atividades, os interesses e atitudes, ideais e crenças, as habilidades e conhecimento que caracterizam qualquer ser humano, é essencial compreender o processo de aprendizagem porque ele e a maturação constituem as duas maiores influências que afetam o comportamento humano (CAMPOS, 1971, p. 15).

Comparações teóricas sobre o desenvolvimento

Piaget acreditava que o desenvolvimento humano acontecia mediante as suas fases cronológicas, as etapas iriam construir o conhecimento gradativamente e também através das interações com o meio em que vive. Enquanto Vygotsky fincava suas ideias na linguagem e pensamento no processo *sinequanon* de aprendizagem e desempenho intelectual, para ele, sem linguagem o raciocínio é prejudicado, além da importância da socialização.

Pode-se dizer que existe grande similaridade entre as ideias de Piaget e Vigotsky. Contudo, a principal convergência era a que o ser humano é estritamente social e que a sua evolução depende das relações entre eles. Com o objetivo de ilustrar e sintetizar os pensamentos teóricos sobre o comportamento humano, segue um quadro comparativo entre os pensamentos relacionando-os com a aprendizagem.

Considerações finais

Assimilar o processo da aprendizagem e sua relação com o comportamento humano é de fato novidade na área educacional e causa ainda muita estranheza. Porém, Vygotsky, Wallon, Piaget e tantos outros teóricos fundamentam e embasam suas teses, deixando um legado para as gerações atuais e vindouras com o propósito de romper ideologias retrógradas e trazer um diferencial para a educação.

O professor, assim como qualquer outro profissional, deve buscar sempre novas informações com a finalidade de agregar valores ao seu trabalho e auxiliar melhor seu alunado a promover bem-estar e segurança na relação professor-educando.

A neurociência é uma ferramenta de valor inestimável para que a educação tenha um papel mais efetivo na construção do cidadão racional e crítico na sociedade moderna. Compreendendo as questões emocionais, sociais e intelectuais através de neurociência, o professor tornar-se-á um agente motivador na busca pela aquisição do conhecimento, que por sua vez contribuirá para que o processo educativo nacional saia do conservantismo a que foi submetido desde os primórdios e isso é um desafio, mas está acontecendo um progresso neste cenário. Pedagogia por si só pode não provocar muitas mudanças, mas a interdisciplinaridade pode ampliar a visão que noutro tempo era: transferir conceitos através de uma educação bancária, como descrita por Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido”. Porém, o pensamento atual é fazer dos alunos seres analíticos, capazes de criar e projetar.

Pedagogia é uma ciência complexa e precisa se afirmar como tal, educar é sistema que possui suas singularidades e para isso a pesquisa constante elevará a qualidade da educação e, assim, o país será fortalecido, porque a educação é o pilar para uma sociedade mais justa e igualitária. O conhecimento é o bem mais precioso que se pode doar para aquele que nada possui, o conhecimento empodera, abre portas, ilumina estradas outrora obscuras, traz razão e existência àquele que ao menos conhecia sua própria história.

Referências

BARRETTO, A. **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2009.

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Artmed, 2011.

CAMPOS, D. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1971.

CUNHA, M. **Psicologia e educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

FRANCO, M. **Fundamentos filosóficos do construtivismo**. Barueri: Isis, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LID Z, C. S.; ELLIOT, J. G. **Use of Dynamic Assessment with gifted students**. Reston: Gifted Education International, 2006.

PARRAT-DAYAN, S. Gênio e Criatividade. In: PIAGET, J. et al. **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia da Ciência**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1958.

RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

The teacher and student relationship

Cristiane Matos Mayer¹

Débora da Costa¹

Resumo: Para que o indivíduo se desenvolva por completo é indispensável o relacionamento com o outro, sendo assim, a escola é um lugar propício para que isso aconteça e tem um importante papel no desenvolvimento do aluno através das relações ali estabelecidas. No presente trabalho, podemos verificar que uma relação de afetividade entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, na construção dessa relação o professor deve assumir uma postura ética em relação ao aluno, para que este não seja prejudicado em seu desenvolvimento. A motivação deve fazer parte do dia a dia em sala de aula, pois aluno motivado tem mais interesse e facilidade em aprender.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Motivação.

Abstract: In order for the individual to develop completely, the relationship with the other is indispensable, so the school is a propitious place for this to happen and plays an important role in the development of the student through the relationships established there. In the present work, we can verify that a relationship of affectivity between teacher and student in the teaching-learning process is fundamental, in the construction of this relationship, the teacher must assume an ethical posture towards the student, so that this one is not prejudiced in its development. Motivation should be part of everyday life in the classroom, because motivated students are more interested and easier to learn.

Keywords: Affectivity. Learning. Motivation.

Introdução

A escola é um espaço onde se constroem relações humanas, ou seja, não é um lugar onde se desenvolve somente o aspecto cognitivo do aluno, mas também onde se estabelecem relações de amizade e cumplicidade.

Dentre as diversas relações está a relação professor e aluno, onde esta deve ser de amizade, proximidade, respeito e responsabilidade, para que o aluno tenha mais confiança e possa assim adquirir conhecimento com mais facilidade. Por isso pretendemos esclarecer a influência do relacionamento afetivo entre professor e aluno no processo de aprendizagem.

O principal objetivo do trabalho é mostrar a importância da relação professor e aluno no processo de aprendizagem, esclarecer a importância de manter laços afetivos entre professor e aluno, a ética que o professor deve ter frente ao aluno e uma estratégia para contribuir na busca por uma boa relação em sala de aula: a motivação. Apresentaremos uma entrevista com um professor atuante no município de Santo Antônio da Patrulha, para mostrar o ponto de vista deste sobre a importância da afetividade e motivação na construção do conhecimento.

Fundamentação teórica

As estratégias utilizadas pelo professor não garantem o alcance dos objetivos da educação, para isso precisa se construir uma relação sadia com o aluno, evitando que o aluno apresente

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – Km 71. Nº 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial /SC. Fone (47) 3281-9000. Site: www.uniassevi.com.br.

desinteresse e falta de motivação em aprender, logo, a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, é o que motiva e dá significado ao processo educativo.

Uma das estratégias é estabelecer uma relação de proximidade e empatia com os alunos, visando a excelência no ensinar e aprender. Essa relação deve ser baseada na confiança, afetividade e respeito, onde o papel principal do professor é de contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Sabemos que essa tarefa nem sempre é fácil, pois cada aluno tem história e trajetórias de vida diferentes, o que implica em um olhar atencioso do professor na individualidade de cada aluno.

A aprendizagem é favorecida em um ambiente harmonioso, neste sentido, o papel do professor é de promover um clima de afeto com os alunos. Giancaterino (2007, p. 78) nos mostra que a afetividade funciona como uma energia que impulsiona o aluno as suas ações: “[...] ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está no seu serviço”.

O bom rendimento do aluno depende da atuação do professor através de sua metodologia de ensino, mas o modo de lidar com o aluno poderá refletir na aceitação ou rejeição das atividades propostas e deixar no aluno marcas que ele levará para toda vida. A afetividade é um fator que deve ser considerado importante, ainda mais se tratando de crianças, pois a falta de afeto (seja na família ou na escola) provoca efeitos negativos na aprendizagem. Segundo Oliveira (2008), é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidades, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentam-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

Segundo Freire (1996, p. 73): “O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o incompetente, irresponsável, o amoroso das vidas e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca”. Fica evidente que as consequências de ações, palavras, gestos, e até mesmo olhares podem facilitar ou causar prejuízo à aprendizagem. Se o professor for autoritário o aluno terá medo de se relacionar com ele, o aluno então passa a ter apatia pelo professor e pelos conteúdos, criando uma revolta, o que pode interferir de forma negativa na relação professor-aluno. O papel do professor na busca pelo conhecimento não deve ser de autoritarismo e sim de mediador, pois assim ele abre espaço para a construção de uma relação horizontal, baseada no diálogo e cumplicidade, conseqüentemente, o aluno se sentirá mais à vontade e terá mais prazer e facilidade para aprender.

Segundo Silva (2005, p. 32): “O educador, para pôr em prática o diálogo não deve colocar-se em posição de detentor do saber, deve antes colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que até um analfabeto é portador do conhecimento: o da vida”.

Na concepção de Wallon (2008), a afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição do processo de construção do conhecimento, ele acredita que o aspecto afetivo tem influência no aspecto cognitivo, ou seja, inteligência e afetividade estão integradas. Silva (2013, p. 73) afirma que: “a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se emoções a um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico”.

Segundo Amorin e Navarro (2012, s.p.): “As emoções têm um papel predominante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades”.

Essa situação analisada deixa claro que o relacionamento afetivo em sala de aula é muito bom e importante para o desenvolvimento cognitivo do aluno, ou seja, é um facilitador na busca pelo conhecimento. A afetividade pode interferir de forma positiva nos processos cognitivos.

Na teoria de Jean Piaget (1975), o desenvolvimento é considerado como tendo dois componentes: o afetivo e o cognitivo. Paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, está o afetivo. Segundo Amorin e Navarro (2012), os aspectos cognitivos e afetivo são inseparáveis e irreduzíveis, ou seja, a afetividade seria uma energia que impulsiona o desenvolvimento cognitivo.

Assim como os adultos, as crianças são movidas por carinho, amor, respeito e afeto, mas o professor pode demonstrar esta afetividade não só com beijos e abraços, mas sim no dia a dia, em sala de aula, dando oportunidades ao aluno de participar ativamente da aula, elogiando no cumprimento de uma tarefa, demonstrando interesse em seu rendimento, desta forma a afetividade, que é fazer algo com amor, terá efetividade, ou seja, fazer com que algo tenha sucesso.

A construção da relação professor-aluno sempre será um desafio. O professor precisa conhecer a história de vida dos alunos, o ambiente em que o aluno está inserido e suas trajetórias. Fatores como: violência, falta de motivação e interesse dos alunos, indisciplina, falta de limites, problemas familiares e sociais influenciam diretamente e negativamente no desenvolvimento da criança.

Deveria ficar claro aos educadores que não basta ter um plano de aula bem estruturado e fundamentado, o processo de ensino-aprendizagem supõe a construção de relações de proximidade, respeito e significado, o professor deve ser insistente nesta busca mesmo sabendo que é difícil pelo contexto dos alunos.

Para que o processo de construção do conhecimento obtenha sucesso é necessário que o professor assuma uma postura ética para não ser injusto com alunos que têm menos empatia e afinidade.

Os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor. Assim, situações diferenciadas adotadas com um determinado aluno (como melhorar a nota deste, para que ele não fique em recuperação, por exemplo), apenas norteadas pelo fator de amizade ou empatia, não deveriam fazer parte das atitudes de um formador de opiniões (SILVA, 2005, p. 46).

De acordo com Abreu e Maseto (1990, p. 81), fica evidente que o professor não pode se deixar levar por sentimentos de amizade e afetividade no cumprimento dos objetivos propostos. O professor não deve favorecer àqueles alunos mais próximos e discriminar ou prejudicar alunos que têm certa apatia por ele, ou seja, uma relação menos afetiva.

Ética e motivação em sala de aula

A relação professor-aluno deve ser baseada na humildade e respeito, não só o professor, mas o aluno também deve ser respeitado e tolerado, pois está em processo de desenvolvimento. Segundo Vargas (2011, p. 63), “O meu respeito de professor à pessoa do educando, a sua curiosidade, a sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância”.

A escola é um lugar adequado para a aprendizagem da ética, pois ser ético pressupõe ter um compromisso e obrigação com o outro. No ambiente escolar existem várias situações que podem ser aproveitadas para o ensino da ética.

Os alunos aprendem muito mais com exemplos do que com ensinamentos, neste sentido, o professor que demonstra e pratica a ética na escola contribui para a formação de cidadãos éticos, assim, as relações sociais são determinantes na formação ética do indivíduo.

Sabemos que muito do comportamento ético tem como origem a família, principalmente os pais, porém cabe ao professor trabalhar a ética na escola, para que resulte em uma melhor

qualidade de ensino, para que o aluno aprenda valores, regras de boa convivência, e como se formar um bom cidadão.

Ao se deparar com um aluno desinteressado na aula, o professor não pode responder com desinteresse, mas procurar dar atenção e de alguma forma procurar motivar esses alunos para que possam sentir o desejo de aprender. Motivador significa predispor-se a um comportamento desejado para um determinado fim. A palavra motivação significa motivo para ação. Guimarães (2004, p. 1760) afirma que:

Os seres humanos, desde o nascimento, são voltados para a aprendizagem e estimulação e essa tendência pode ser fortalecida ou enfraquecida, dependendo das interações contextuais. A satisfação de três necessidades básicas, de competência, autonomia e vínculo, é essencial na determinação do nível de desenvolvimento desse impulso natural, também denominado de motivação intrínseca.

Existem professores resistentes à modernidade e que não querem evoluir, praticam aulas expositivas, monótonas e repetitivas, com muita falação, algo distante da realidade e da necessidade dos alunos, isso torna eles desmotivados, sem interesse, indisciplinados e incapazes de refletir, porém os professores devem se atualizar e aperfeiçoarem-se sempre.

Um dos principais objetivos da motivação em sala de aula é melhorar a atenção e concentração do aluno. Então, pode-se dizer que a motivação é o que estimula a pessoa na realização de suas atividades.

Independentemente da situação, todo aluno precisa de motivação para alcançar seus objetivos. Não saber quais são os objetivos das tarefas ou conteúdos ensinados é frustrante para os alunos, informá-los sobre o objetivo dos trabalhos que realizam ajuda os alunos a entender que não são só as notas que são importantes.

Não é correto aprender sob ameaças, o que deve motivar o aluno não é o medo, mas sim que o entendimento do que será bom para ele no futuro, pois é dentro da sala de aula que se formam profissionais qualificados. O aluno deverá entender que toda ação praticada por ele terá uma reação positiva ou negativa.

O aluno só irá se interessar por um conteúdo se for interessante para ele. Deve-se reconhecer o esforço do aluno e sua dedicação, pois se não for valorizada pelo professor ocorrerá a frustração e com isso o aluno não terá motivação para estudar.

Alunos motivados são alunos esforçados e com bom rendimento escolar, onde há motivação não há desinteresse. Os professores são vistos como exemplos por esses alunos que estão em processo de desenvolvimento.

Entrevista

Para que pudéssemos enriquecer nossa pesquisa, optamos por uma breve entrevista com um professor atuante na rede municipal de ensino de Santo Antônio da Patrulha, aqui denominado de M., para garantir a privacidade do mesmo.

Ao perguntarmos para M. sobre como é a sua postura em relação a um aluno totalmente diferente dele, este respondeu que: “Diante dos fatos apresentados, tento aos poucos me aproximar do aluno, valorizando sua cultura e me mantendo cada vez mais próximo dele. Não deixando de mostrá-lo também a minha realidade, para que, com isso não fiquemos iguais, mas próximos”.

Como você vê a questão da afetividade na relação professor e aluno? “A afetividade é um fator muito importante na relação professor/aluno, se não o mais importante. Um professor

deve ter bem claro que, acima de ensino, atividades e brincadeiras ele deve dar atenção, carinho e amor e ter muita paciência para construir seu conhecimento com essa base”.

Qual a maior dificuldade ou fator que interfere na construção de uma boa relação com seus alunos? “Um fator que interfere muito é o professor pensar que é maior ou superior ao aluno. O professor tem sim muita autoridade e com certeza o aluno deve respeito acima de tudo. Porém, na convivência diária, o professor vai conhecendo seu aluno e sabe como conduzir a situação com um bom diálogo e respeito dos alunos. Ainda temos uma dificuldade que é a falta de educação e a falta de respeito que infelizmente vêm de casa, os pais no momento não estão dando conta”.

Cite algumas sugestões ou situações, conforme sua experiência, que possam melhorar o relacionamento. “Combinamos rotina, mostrar o que é certo e errado, explicando o porquê, mostrando as consequências se algo for feito errado, e incentivar sempre quando aprendem coisas corretas”.

Podemos perceber, com base na entrevista, que este profissional se encaixa na citação de Gadotti (2005), onde o professor deve valorizar o diálogo e não deve achar que é melhor ou superior ao aluno. Pode-se perceber também que o professor M. se preocupa com a questão da história de vida do aluno, quando menciona que valoriza a sua cultura e por fim menciona as sugestões, que o aluno deve aprender que suas ações podem ter consequências, sejam positivas ou negativas e o professor deve motivar esse aluno quando aprende algo novo, esse pensamento também foi analisado no decorrer da nossa pesquisa, que enfatiza tanto a importância da motivação na construção de relações afetivas e sadias entre professor e aluno.

Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho foi uma pesquisa bibliográfica, pois utilizou-se de análise de livros, artigos, *sites* e vídeos da internet.

No desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, optamos por autores como: Freire, Piaget e Wallon, pois podemos perceber que estes se dedicaram muito ao tema desenvolvido.

Para o enriquecimento da pesquisa decidimos optar por uma breve entrevista com um professor que atua na rede municipal do município de Santo Antônio da Patrulha, situado no litoral norte do Rio Grande do Sul, para fins de comparação com os dados coletados durante a pesquisa.

Resultados e discussão

Os resultados encontrados no presente estudo sugerem que a relação entre professor e aluno tem grande influência no processo de ensino-aprendizagem.

Podemos afirmar, com base nos resultados obtidos, que quando o professor utiliza o afeto, o diálogo e a motivação como estratégias pedagógicas, proporciona ao aluno mais segurança para expor suas necessidades, facilitando o aprendizado.

Como resultado, podemos observar que os objetivos foram alcançados, considerando que uma relação de afetividade e proximidade facilita o desenvolvimento cognitivo do aluno. Foi possível identificar que quando um aluno é tratado com afeto, ética e respeito pelo professor, demonstra que os aspectos afetivos funcionam como uma energia que impulsiona o desenvolvimento dos aspectos cognitivos.

Observamos que segundo vários estudiosos não haverá êxito no processo de ensino-aprendizagem se não houver uma busca permanente por relações afetivas, baseadas no respeito mútuo, no diálogo, na responsabilidade e na ética.

Considerações finais

Conforme apresentado neste trabalho, observamos que para haver uma aprendizagem efetiva é necessário um relacionamento afetivo entre professor e aluno, ficando evidente que é um fator que favorece a aprendizagem.

Tendo em vista os aspectos apresentados, percebemos que a afetividade deve nortear a relação professor e aluno, sendo uma fonte de energia que impulsiona o processo de ensino-aprendizagem. O afeto torna-se necessário em sala de aula não apenas demonstrado com abraços e beijos, mas na maneira que o professor trata os alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Percebemos que a afetividade é um canal de entrada para o conhecimento, sendo ela de suma importância para a motivação de um aluno em processo de desenvolvimento, pois a motivação é algo que surge no interior do indivíduo. Portanto, não se motiva um aluno impondo somente suas regras, mas sim o ouvindo, por mais que não concorde com as ideias e opiniões dos alunos, o educador deve ouvir e respeitá-las por uma questão de ética.

Entendemos que os professores são vistos como exemplos por esses alunos, por isso, dentro do conceito escolar cabe aos professores ensinar aos alunos alguns valores como respeito mútuo, dignidade, justiça, diálogo, solidariedade e igualdade, e só se consegue ensinar esses valores quando e se dá o exemplo.

Concluimos assim que o professor deve demonstrar interesse no aluno, em ensiná-lo, por mais que encontre dificuldades.

Referências

ABREU, Maria C.; MASETO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

AMORIN, Márcia Cristina Souza de; NAVARRO, Eliane Cristina. Afetividade na Educação Infantil. **Revista Univar**, n. 7, 2012. Disponível em: <http://www.univar.edu.br/revista/downloads/afetividade_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GIANCATERINO, Roberto. **Escola, Professor, Aluno: Os participantes do processo educacional**. São Paulo: Madras, 2007.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

OLIVEIRA, Luiz Carlos de. **Relação Professor/Aluno nas séries iniciais**. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/relacao-professor-aluno-nas-series-iniciais/11643/>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

SILVA, João Paulo Souza. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 52, 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/052/52pc-silva.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SILVA, Nelma Albino da. **A importância da afetividade na relação professor-aluno**. 2013. 44 f. Monografias-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

VARGAS, Fernanda Dorneles. **A postura do professor em sala de aula**. 2011. Disponível em: <www.pedagogia.com.br/artigos/posturadoprofessor/>. Acesso em: 12 abr. 2016.

WALLON, Henry. **Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Learning difficulty

Jordana Ovídio Fraga¹
Ana Jandira Nascimento Gonçalves¹

Resumo: Sabe-se que cada vez mais aumenta o número de crianças que apresentam algum distúrbio ou dificuldade na aprendizagem e que são decorrentes de vários fatores, portanto é necessário tomar algumas medidas pedagógicas para atendê-las, mas para isso é preciso que os profissionais competentes da educação estejam realmente aptos para a função, que sejam habilitados para esse atendimento e que busquem métodos de ensino adequados para efetivar o processo de ensino-aprendizagem. A psicopedagogia tem grande importância neste cenário, por ser uma ciência que estuda a aprendizagem humana, ela se dá através da junção de dois saberes: a pedagogia e a psicologia. Assim sendo, a presença do psicopedagogo torna-se fundamental no corpo docente. Através da parceria entre professor, família, psicopedagogo e a escola como um todo, torna-se fácil a identificação e a intervenção dos problemas relacionados à aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldades. Aprendizagem. Práticas pedagógicas.

Abstract: It is known that the number of children who present some disorder or difficulty in learning increases due to several factors, so it is necessary to take some pedagogical measures to attend them, but for this it is necessary that the competent professionals of the Education are really fit for the job, that they are qualified for this service and that they seek appropriate teaching methods to effect the process of teaching learning. Psychopedagogy has great importance in this scenario, because it is a science that studies human learning, it occurs through the junction of two knowledges: pedagogy and psychology. Thus, the presence of the psycho-pedagogue becomes fundamental in the teaching staff. Through the partnership between teacher, family, psycho-pedagogy and the school as a whole, it becomes easy to identify and intervene in learning-related problems.

Keywords: Difficulties. Learning. Pedagogical practices.

Introdução

É na escola que se constrói parte da sua identidade. Então nada mais justo que ela se apresente de maneira tal que o aluno se sinta acolhido e incluído. Que a escola propicie um ambiente favorável à aprendizagem. Que disponha de materiais pedagógicos adequados e profissionais qualificados e empenhados com sua missão. E ainda assim será difícil atingir a meta de ensino-aprendizagem, pois a aprendizagem não depende exclusivamente do indivíduo, podendo ser comprometida por intervenções de natureza externa, como abordagem e práticas educativas errôneas, assim como o meio social em que se vive.

Cada ser é único e exclusivo. Com suas próprias maneiras de interpretar, perceber e receber as informações. No entanto, deve ser tratado como tal. E mesmo com suas limitações e dificuldades o aluno tem que se sentir seguro, e ter consciência da sua capacidade de desenvolver sua intelectualidade.

É um grande desafio para o professor e para a escola receber um aluno com algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem, mas é de grande importância que ela seja detectada, bem como suas causas, possibilitando assim que o professor apresente estratégias e metodologias que o auxiliem no processo de ensino-aprendizagem. Também vale lembrar que este auxílio se estende além dos muros da escola, pois somente a interação entre o psicopedagogo, a escola e a família será capaz de fazer com que o aluno vença as barreiras da dificuldade de aprendizagem.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – Km 71. Nº 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial /SC. Fone (47) 3281-9000. Site: www.uniassevi.com.br.

Problematização da dificuldade de aprendizagem

A aprendizagem pode ser definida como um processo de modificações do indivíduo. Ela é evolutiva e constante. Trata-se de nossa capacidade de adquirir e adaptar o nosso conhecimento e habilidades.

Já a dificuldade de aprendizagem tem como característica dificuldades de aprender maior do que o naturalmente esperado, comparando as crianças na mesma faixa etária. Suas causas podem ser de natureza psicológica, emocional, neurológica e até mesmo hereditária.

Assim que o professor identificar a dificuldade do aluno, ele deve imediatamente comunicar os responsáveis e incentivá-los a procurar ajuda especializada, somente assim pode-se saber como agir diante o problema, pois as implicações que a dificuldade ou transtornos de aprendizagem podem causar se refletem na vida da criança, da comunidade escolar e da sociedade como um todo. No entanto, é necessário que o professor tenha conhecimento da dificuldade do aluno como de suas causas para que respeite o seu desenvolvimento e busque novas práticas ou adéque o material pedagógico a fim de que a aprendizagem do aluno não seja comprometida.

Alguns fatores considerados desencadeadores da dificuldade de aprendizagem: mudança de escola, separação, desorganização na rotina familiar, problemas socioculturais e emocionais, envolvimento com drogas, efeito colateral de medicação, assim como tantos outros.

Principais distúrbios de aprendizagem

- Dislexia: Dificuldade na leitura, escrita e soletração. Ciasca (2005, s.p.), define dislexia:

Falha no processamento da habilidade da leitura e escrita durante o desenvolvimento. A dislexia como um atraso no desenvolvimento ou a diminuição em traduzir sons e símbolos gráficos e em compreender qualquer material escrito é o mais incidente dos distúrbios específicos da aprendizagem, com cifra em torno de 15 por cento da população com distúrbios da aprendizagem, sendo dividida em três tipos: visual, mediada pelo lóbulo occipital, fonológica, mediada pelo lóbulo temporal, e mista com mediação nas áreas frontal, occipital, temporal e pré-frontal.

- Disgrafia: Pode estar relacionada à dislexia, por se tratar da troca e inversão de letras, letras mal traçadas e ilegíveis, letras muito próximas e, como consequência, a deficiência na linguagem escrita. Ainda de acordo com Ciasca (2005, s.p.): “Falha na aquisição da escrita; implica na inabilidade ou diminuição no desenvolvimento da escrita. Atinge 5 a 10 por cento da população escolar e pode ser dos seguintes tipos: disgrafia do pré-escolar: construção de frases: ortográfica e gramatical: caligrafia é espacialidade”.
- Disortografia: São as trocas de natureza ortográfica, aglutinação, fragmentação, omissão, inversão, após a segunda série do ensino fundamental. É característica da disgrafia, é também uma consequência da dislexia.
- Discalculia: É a dificuldade de lidar com cálculos, numerais e quantidades. Como Ciasca define (2005, s.p.):

Discalculia é uma falha na aquisição da capacidade e na habilidade de lidar com conceitos e símbolos matemáticos. Basicamente, a dificuldade está no reconhecimento do número e do raciocínio matemático. Atinge de 5 a 6 por cento da população com dificuldade de aprendizagem e envolve dificuldade na percepção, memória, abstração, leitura, funcionamento motor; combina atividade dos dois hemisférios.

-
- Dispraxia: Dificuldade na planificação motora.
 - Transtorno por déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDAH): Desatenção, impulsividade e frequente atividade motora são duas principais características.

A importância do diagnóstico e da intervenção

O diagnóstico e a intervenção envolvem interdisciplinaridade em pelo menos três áreas: neurologia, psicopedagogia e psicologia. Os sinais da dificuldade de aprendizagem podem ser percebidos desde muito cedo, já a partir da pré-escola, em que persistem problemas na área da linguagem, como articulação, aquisição lenta de vocabulário, problema na leitura e na escrita, dificuldade em argumentar e seguir instruções orais, soletração empobrecida, desinteresse em ouvir histórias.

Na área da memória: dificuldade na aprendizagem de números, dos dias da semana, em recordar fatos e conceitos na memória de curto e longo prazo, em adquirir novas habilidades. Na área da atenção: dificuldade em concentrar-se em alguma tarefa que não seja de seu interesse, de fazer planejamento, impulsividade e atenção inconstante, assim como a falta de autocontrole. Na área da motricidade, relutância em desenhar ou escrever, escrita ilegível, lenta ou inconsistente, forma da letra, pressão do traço, ou problemas na aquisição da autonomia, como amarrar os cadarços, por exemplo.

Quando uma criança está com problemas ou dificuldade de aprender, ela é encaminhada ao psicopedagogo, que irá determinar se é necessária a busca por um profissional especializado, a fim de se obter um diagnóstico que o remeta a possíveis melhoras, ou até mesmo a erradicação do problema, pois as causas podem ser de naturezas diversas. Variam deste o fator emocional ou psicológico a algo mais concreto, como um fator de origem fisiológico. Cada uma com suas peculiaridades e devidos tratamentos. É importante que se intervenha no início, pois mesmo que a criança detenha esta dificuldade pela mais simples causa, os problemas acarretados na vida deste indivíduo, decorrentes do não tratamento, podem perdurar ao longo da vida, e seus efeitos são por muitas vezes irreversíveis. Tais como, baixa autoestima, evasão escolar, isolamento, sensação de incapacidade e inferioridade, rotulação, exclusão, e muitos outros. Daí a importância da intervenção.

O papel da família, da escola e do psicopedagogo

É muito importante o apoio da família para estas crianças, pois a maioria dos pais tem uma grande resistência na aceitação de que seu filho possua algum tipo de dificuldade na aprendizagem. Por sua vez o psicopedagogo faz a ponte entre família, aluno e professor. Promovendo encontros que visem sanar dúvidas persistentes em relação ao tipo de transtorno que seu filho possua. Serra (2009, p. 5) coloca que:

A Psicopedagogia tem por objetivo estudar, compreender e intervir na aprendizagem humana. Ao contrário do que o senso comum imagina a Psicopedagogia não se restringe ao estudo das dificuldades e dos distúrbios de aprendizagem, mas à aprendizagem de um modo geral, seja no estado normal ou patológico. Além disso, todos os seres humanos, em qualquer faixa etária, podem fazer uso da Psicopedagogia para aprender de forma mais eficaz ou compreender o seu próprio processo de aprendizagem.

Sabendo que cada indivíduo é único e, portanto, cada um aprende a sua maneira, o psicopedagogo tem como papel analisar o aluno em si, não somente a sua dificuldade, e buscar

soluções para o problema de forma lúdica e afetiva a fim favorecer o entendimento da criança de que ela é capaz sim de aprender, mesmo diante das dificuldades e diferenças, até porque são estas diferenças que nos tornam únicos. Quando a criança é tratada com devido respeito e consideração, a sua autoestima não é afetada, ela se sente mais segura, capaz e valorizada. Fazendo assim com que a sociedade ganhe um indivíduo que saiba se expressar com clareza sem se sentir diferente por possuir seus transtornos, que possa também transmitir seus conhecimentos, sendo igual na sua diferença. Família, escola e psicopedagogo devem trabalhar juntos, pois os mesmos têm grande impacto e grande responsabilidade no processo de aprendizagem e não aprendizagem da criança.

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processo de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela colaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou da própria resinação (BOSSA, 1994, p. 23).

Pode-se observar o quanto a escola tem um importante papel na vida da criança, um papel que não se restringe somente no desenvolvimento da sua aprendizagem, mas que reflete na sua vida social como um todo. É na escola que se constrói parte de sua identidade.

Práticas pedagógicas

Criar um ambiente favorável à aprendizagem do aluno, respeitando suas peculiaridades é de total responsabilidade da escola, mas se torna tarefa difícil fazê-lo sem que ocorram práticas educativas segregacionistas. Cabe à escola e à sociedade como um todo incluir esta criança. Para isso se faz necessário que o professor seja mais flexível e criativo na elaboração de sua prática pedagógica, a fim de atender as especificidades de cada aluno, dando-lhe oportunidade de participação e expressão, liberdade para construir sua inteligência com seus recursos intelectuais.

Basicamente, o papel do professor na prática educativa é o de compreender como seus alunos aprendem e qual a melhor forma de ensiná-los. Buscando estratégias e material pedagógico estimulante que motivem o aluno no processo de aprendizagem.

Considerações finais

Tendo em vista a importância do olhar atento do professor para o aluno, assim como para o seu modo de aprender, podemos considerar que a dificuldade de aprendizagem é uma questão a ser tratada de forma bem peculiar, e depois de acertada a prática educativa cabível ela se torna menos complicada e o processo ensino-aprendizagem se efetiva. Embora ainda seja um desafio não somente para o aluno e professor, mas também da escola que tem de descobrir como lidar com a dificuldade, intervir e superá-la sem que haja maiores danos na vida do aluno, como a evasão escolar decorrente da baixa autoestima por se acreditar incapaz, inferior aos demais devido a sua dificuldade de aprender.

Estabelecer laços afetivos e de confiança com o aluno favorece um resultado positivo em relação à superação do problema, encorajando-o a lutar contra a sua dificuldade. Também se considera importante a criação de um ambiente motivador, pois quanto maior o empenho do

professor maior o desempenho da turma.

Contudo, pode-se dizer que só podemos obter sucesso na superação das dificuldades e transtornos de aprendizagem quando há um engajamento de todo corpo docente. Quando há uma boa comunicação entre família e escola. Quando podemos contar com a ajuda de profissionais especializados na área. Aí então podemos dizer que estamos no caminho certo da superação do problema e da efetivação do ensino-aprendizagem.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6024**: numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

BERBERIAN, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Psicogênese das linguagens oral e escrita**: letramento e inclusão. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

BOSSA, Nádya. **A psicologia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BRASIL. **Referencial curricular para a educação infantil**. Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CIASCA, Silvia Maria. Distúrbio de aprendizagem - uma questão de nomenclatura. In.: **Revista SINPRO**. Rio de Janeiro, 2005.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: FACINTER, 2003.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Intervenção psicopedagógica na escola**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wolff. **Psicologia do desenvolvimento**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 23. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1993.

QUADROS, Claudemir de; AZAMBUJA, Guacira de. (Orgs). **Saberes e dizeres sobre formação de professores na UNIFRA**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003.

ROSS, Paulo. **Fundamentos biopsicossociais do desenvolvimento humano**. Curitiba: FACINTER, 2003.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Teorias e Práticas da Psicopedagogia Institucional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

SILVA, Daniel Vieira da. **Educação Psicomotora**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos; NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **Educação Inclusiva**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

A EXPERIÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR

The experience of school inclusion

Ester Rodrigues Leão¹

Resumo: Este trabalho se propõe a estudar a área de metodologias de ensino, em especial a experiência da inclusão escolar. Pretende relatar e discutir experiências de inclusão vivenciadas a partir do relato de alguns professores entrevistados. Busca responder, em primeiro lugar, se é possível fazer a inclusão e, se for possível, como fazê-la. Questiona o porquê de falarmos em experiência de inclusão, quais razões nos mobilizam, o que se pode fazer a partir das experiências que já existem e o porquê de entender a inclusão como um conjunto de práticas. Aponta o caminho de a inclusão não ser um produto final ou um estado permanente de alunos e/ou professores e que ela requer ações em parceria, o compromisso de a escola assumir um projeto coletivo, articulando pessoas envolvidas no ato pedagógico, pelo seu compromisso político.

Palavras-chave: Experiência. Inclusão. Metodologias.

Abstract: This work intends to study the area of teaching methodologies, especially the experience of school inclusion. We intend to describe and discuss practices of inclusion experienced by some teachers who were interviewed. We seek to answer first whether inclusion is possible and, if so, how to achieve it. We inquire why we talk about inclusion experience, what reasons drive us, what can be done from the experiences that already occur and why is it necessary to understand inclusion as a set of practices. We point out that inclusion is neither a finished product nor a permanent state of students or teachers, inclusion requires actions in partnership and also the school's commitment to take part in a group project, articulating people involved in the pedagogical act, due to its political commitment.

Keywords: Experience. Inclusion. Methodologies.

Introdução

Este trabalho se propõe a refletir sobre a experiência com a inclusão, centrado na área de metodologias de ensino, referente aos anos iniciais do ensino fundamental. O assunto escolhido foi a discussão sobre a experiência da inclusão e como os professores a entendem atualmente. Devemos nos questionar como realmente incluir, sem excluir, sem apenas integrar, valorizando o/a aluno/a com todas as suas potencialidades, não mascarando uma falsa valorização, não apenas colocando-os no convívio social.

Esta discussão é fundamental no cotidiano da escola, pois muito se fala em incluir, mas o como fazer é um grande desafio, embora tenhamos diversas políticas públicas referentes a este tema para que possamos superar as dificuldades e realmente incluir com qualidade todas as crianças. Desde a Constituição Federal de 1988 até a LDBEN de 1996, passando por outros documentos legislativos, a inclusão é um fato e não pode mais ser negada.

Para isso, partimos do entendimento de inclusão como articulada com a exclusão, pois ambas são delimitadas e governadas pela norma, que classifica, compara, avalia, inclui e exclui. Não podemos pensar a inclusão sem pensar a exclusão, a delimitação de quem é o incluído pressupõe o excluído, que vai muito além das necessidades especiais. E, neste emaranhado de relações, está a escola, com professores sobrecarregados de tarefas, espaços físicos e currículos defasados. Vale aqui a pergunta: como fazer a inclusão? O que precisamos para dar conta de tanta complexidade?

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – Km 71. Nº 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial /SC. Fone (47) 3281-9000. E-mail: ester.rodriguesleao@gmail.com.

Como ponto inicial de discussão, pode-se questionar o porquê de falarmos em experiência de inclusão, quais razões nos mobilizam, o que se pode fazer a partir das experiências que já existem e o porquê de entender a inclusão como um conjunto de práticas. Na verdade, entendemos que a inclusão não é um produto final ou um estado permanente de alunos e/ou professores. Ela requer ações em parceria, que a escola assuma um projeto coletivo, articulando pessoas envolvidas no ato pedagógico, pelo seu compromisso político.

Tentando encontrar algumas respostas, este trabalho pretende relatar e discutir experiências de inclusão vivenciadas a partir do relato de alguns professores entrevistados. Busca responder, em primeiro lugar, se é possível fazer a inclusão e, se for possível, como fazê-la. O texto é desenvolvido da seguinte forma: na primeira parte, um referencial teórico sobre identidade e diferença; na segunda parte uma discussão sobre a inclusão; na terceira, uma experiência com o Projeto Docência Compartilhada; e na quarta parte a metodologia utilizada e as discussões resultantes da coleta de dados.

A diferença na escola

Ao tratar do tema da inclusão é importante que falemos da identidade e da diferença, pois são termos fundamentais para que pensemos na diversidade que temos em nossas escolas. O multiculturalismo, tratado inclusive como tema transversal, é entendido como um apelo à tolerância e respeito à diversidade e à diferença. No entanto, tal pensamento reduz a diferença e a identidade à naturalização, cristalização e essencialização.

A identidade e a diferença, entendidas a partir das teorias pós-críticas, sobretudo pós-estruturalista, devem ser desnaturalizadas, não universais, posições do sujeito, com significado no/e pela cultura. Assim, é fundamental que pensemos que na escola não há o diferente, que deve ser incluído, pois todos somos diferentes uns dos outros, pois cada um ocupa um lugar de sujeito, definido culturalmente.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são 'elementos' da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 76, grifos do original).

Neste sentido, não há uma essência que nos constitui enquanto sujeitos. Somos aquilo que os outros dizem e vamos nos constituindo de diversas formas, no contexto que estamos inseridos. Tanto a identidade quanto a diferença são relações sociais e, como tais, sujeitas a relações de poder. Elas não são definidas e sim estão constantemente sendo disputadas entre os diferentes grupos sociais.

E como se dá esta disputa? Como toda luta de poder, ela se dá assimetricamente, dando ganho de causa aos desejos de garantia ao acesso privilegiado aos bens sociais. A afirmação da identidade e da diferença implica sempre na demarcação de fronteiras, em dizer quem está dentro e quem está fora, quem é “nós” e quem é “eles”. Implica na classificação, processo fundamental na vida social, pois temos a necessidade de significar e ordenar o mundo em grupos.

No entanto, essa divisão é sempre feita a partir da ótica da identidade, hierarquizando os grupos, atribuindo-os importância diferente. E essa hierarquia acaba se constituindo de forma

binária, em dois polos: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, entre outros. Qual o critério utilizado? Por que essa categorização com valor diferenciado?

Na relação de poder que constitui a identidade e a diferença, uma norma é colocada socialmente. A normalização acaba sendo um dos processos mais sutis que o poder se manifesta, pois é muito fácil a naturalização destes conceitos. A identidade tida como normal é tão natural que é vista como única, suprema, inquestionável. O questionamento da identidade e da diferença como relação de poder é problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam.

Desta forma, o anormal, sob a ótica da norma, só existe porque há um normal. O que é deixado de fora depende do que existe dentro, o aceitável, do que não é aceito e assim sucessivamente. A identidade é constantemente assombrada pela diferença, mas sem cuja existência ela não faria sentido.

Diante dessa realidade, a escola é um campo de poder que também constitui sujeitos. Ela deve buscar construir projetos pedagógicos que possam romper com essa lógica de normalização de sujeitos, que tenha espaço para o questionamento de práticas excludentes. As verdades devem ser desnaturalizadas e os sujeitos devem ser vistos como sendo todos diferentes, todos respeitados, todos tendo espaço para suas individualidades. A escola deve ser vista como um espaço que permita experiências significativas para todos os sujeitos envolvidos.

A experiência da inclusão

“A experiência, como sendo única significativa e irrecuperável, pode ser usada como um princípio norteador de nosso trabalho como professores. Vivida como acontecimento ela é materializada não em um simples fazer, mas nas representações que construímos daqueles que estão no mesmo espaço escolar” (LOPES, 2005b, p. 2).

A partir do entendimento dos conceitos de identidade e diferença, pode-se pensar a inclusão na escola como um processo trabalhoso, pois exige um olhar atento a esse campo de poder que constitui sujeitos, às necessidades específicas das pessoas envolvidas, além de estar com o outro o mais próximo possível. Pressupõe acreditar na possibilidade, no acontecimento, na experiência, na imprevisibilidade. Há de se ter uma mudança de olhar sobre o outro, uma mudança política e uma mudança de atitude para com o outro.

Neste sentido, é fundamental o conceito de experiência, partilhando do que nos faz pensar Larrosa (2002, p. 21), ao nos convidar a pensar o ato pedagógico a partir aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Ao explorar também o conceito de sujeito da experiência como um território de passagem, nos aproxima da experiência como uma paixão, que tem sua força se expressando produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. Saber que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, ou, em se tratando de processos educativos, no dia a dia da sala de aula. O saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto, ou seja, de uma inclusão que aconteça, de um ensino que tenha seus méritos na formação global de todos os alunos.

Segundo Lopes (2005b), a inclusão que muitas vezes é proclamada como uma luta social e celebração à igualdade não é suficiente para que os olhares de uns se modifiquem em relação aos olhares de outros. Não basta promover a inclusão se ela está sendo orientada por discursos que veem a diferença dos sujeitos na ordem da tolerância, da doença, da deficiência, da impossibilidade de vir a ser. A condição essencial para que a inclusão tenha, pelo menos provisoriamente, êxito, é olhar-se e suspeitar daquilo que pode estar naturalizado em nossa forma de ver as coisas e as pessoas.

No entanto, nem sempre essa é uma tarefa fácil, sobretudo nesta crise que a escola tem vivido na atualidade. Segundo Lopes (2008, p. 1):

Parte das demandas pedagógicas provém do descompasso existente entre tempo escolar e tempo dos sujeitos. Isso significa que a escola, entendida como instituição disciplinar, possui sua engrenagem sintonizada nas práticas e nas verdades da Modernidade e que os sujeitos, usuários da maquinaria escolar, estão cada vez mais sendo interpelados por outras formas de vida não previstas na Modernidade. A simultaneidade, a ação disciplinar sobre o corpo e os saberes que descrevem e situam os sujeitos, o poder sobre as mentes cada vez mais acentuado e coordenando o pensar, o aprender a aprender sendo mecanismo de individuação e competição estão subjetivando os indivíduos de forma que a vida em coletividade se configure em um estar junto. Estar junto parece ser um requisito necessário para que, na contemporaneidade, se possa olhar, conhecer e descrever o outro e se possam controlar as ações de todos e de cada um em particular.

Neste sentido, é imprescindível que se questione que conhecimentos a escola de hoje pretende ensinar. Esta escola que foi pensada e criada sobre princípios modernos e que atende sujeitos pós-modernos, que foi estruturada para formar indivíduos da mesma forma, mas que recebe alunos os mais diferentes possíveis, que segue normas e que não sabe como lidar com aqueles que não se enquadram nelas. Os conhecimentos que a escola pretende ensinar devem fazer sentido para aqueles que vão aprendê-los, ainda mais quando se fala em diferenças e inclusão. Sabemos, e a ciência está aí para nos provar, que os indivíduos não aprendem todos da mesma forma; então, por que insistimos em querer ensinar do mesmo jeito? Na escola que se quer inclusiva, a experiência de ensinar e a de aprender devem percorrer todos os caminhos imagináveis. Deve-se utilizar de diferentes linguagens, saberes, jeitos e gestos.

O megaprojeto da inclusão exige a construção de um outro currículo e não simplesmente de arrumações/adaptações que não alteram o olhar de uns sobre os outros. A capacidade de problematizar as estruturas e de tirar as coisas do lugar para poder olhar de outra forma, é uma condição para que a escola possa trabalhar atenta para um número maior de pessoas – o que não significa dar conta de uma totalidade (LOPES, 2005a, p. 1).

Dessa forma, a autora nos faz pensar no que seja essa experiência de inclusão de forma significativa. É fundamental que se questione o tempo todo sobre nossa prática, que problematizemos as estruturas e que olhemos de outra forma a escola como um todo. E mesmo assim, não daremos conta da totalidade, pois a inclusão está na ordem da experiência e por esse motivo sempre teremos aqueles que estarão incluídos em determinado momento e excluídos em outro. Isto é o imprevisível, inerente ao movimento da escola, que nos dá a dúvida e nos deixa atentos ao que estará por vir.

Conforme nos coloca Larrosa (2002), esta é uma característica inerente à experiência. A possibilidade de que algo nos toque, ou nos aconteça, requer parar para pensar, olhar, escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, sentir, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, ter paciência, dar-se tempo e espaço. Assim, o sujeito da experiência é aquele que deixa acontecer, que está atento ao mesmo tempo paciente, que tem abertura e disponibilidade. Características fundamentais aos educadores contemporâneos que têm que lidar com tantos desafios.

Da turma de progressão à docência compartilhada²

Este capítulo tem por fim expor o Projeto Inclusão das diferenças na escola regular: uma experiência de docência compartilhada, desenvolvido por um grupo de professores, do qual me incluo. Baseado nos pressupostos teóricos das teorias pós-críticas, sobretudo aquelas de inspiração pós-estruturalista, permitiu questionar o caráter natural, essencial e universal das dificuldades de aprendizagem para entender a aprendizagem e o seu oposto, a não aprendizagem, como posições ocupadas pelos sujeitos e significadas no/pelo contexto cultural (FABRIS; LOPES, 2000; 2005). O estudo desses autores nos permitiu refletir sobre o currículo e o trabalho com a inclusão, de que maneiras temos dado significado às práticas já estabelecidas.

Desse modo, o projeto de docência compartilhada nasceu de insatisfações, tanto de práticas pedagógicas homogêneas e padronizadas, quanto dos mecanismos de exclusão aos quais os alunos estão submetidos no contexto da escola dita inclusiva. Descontentamento com a repetência, a evasão e a não aprendizagem, bem como com a produção de sujeitos tidos como anormais, diferentes, excluídos.

Atento a essas e outras questões, este projeto foi desenvolvido, inspirado nos modelos de docência desenvolvidos na Alemanha e em algumas experiências que estão sendo construídas nas redes de ensino brasileiras³. Tal projeto teve como objetivo construir uma proposta pedagógica que promovesse a inclusão das diferenças na escola regular, rompendo com as narrativas de fracasso escolar, não aprendizagem e deficiência.

A turma era composta por 19 alunos: cinco egressos da Turma de Progressão AP1⁴, nove egressos da Turma A27⁵ e cinco eram novos na escola. Alguns alunos tinham histórias de múltiplas repetências nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou possuíam alguma deficiência. Outros alunos não apresentavam dificuldades de aprendizagem e poderiam estar matriculados em qualquer turma de A30⁶. Para evitar que a turma fosse entendida como uma turma “de burros”, “de loucos”, “de repetentes”, foi importante reunir nesse grupo alunos com diferentes processos de aprendizagem.

Além disso, foram considerados os seguintes aspectos para o bom desenvolvimento do trabalho:

- Número de alunos: o número de alunos matriculados não ultrapassaria 20.
- Quadro de professores: presença de dois professores de cada área de conhecimento em sala de aula.
- Parceria com o Laboratório de Aprendizagem: presença da professora do Laboratório de Aprendizagem, atuando na sala no turno regular de aula com uma das professoras

² Este projeto foi desenvolvido em uma escola da cidade de Porto Alegre (RS). Para mais detalhes, ver os anais do trabalho apresentado sob a forma de pôster no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) (Dal’Igna e Leão (2008)).

³ Para maior detalhamento sobre essas experiências, ver os trabalhos de Hugo Beyer (2005), da EMEF Gilberto Jorge (Porto Alegre, RS).

⁴ “[...] organizar-se-ão, em cada ciclo, Turmas de Progressão, visando atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, realizando aí um trabalho direcionado para a superação das dificuldades e lacunas apresentadas pelos educandos que estiverem nesta condição. [...]” (SMED, 1996, p. 12).

⁵ Correspondendo a uma turma de 2º ano.

⁶ Correspondendo a uma turma de 3º ano.

referência. Essa foi uma ideia inspirada nos estudos de Hugo Beyer (2005) acerca dos modelos de docência desenvolvidos em Hamburgo, na Alemanha. Segundo o autor, para manter a qualidade pedagógica, o professor poderá compor uma parceria com um professor que fará um atendimento pedagógico especializado.

- Planejamento coletivo: conseguimos a garantia de uma hora semanal de planejamento e estudo para todo o grupo de professores, momento indispensável quando pensamos na complexidade de trocas que precisam acontecer para a proposta se efetivar. Para manter a turma atendida nesse horário contamos com a parceria da professora que desenvolvia o Projeto Vivadança.
- Parceria com a comunidade escolar: procuramos discutir o projeto com a comunidade escolar para evitar situações que fossem posicionando essa turma como uma turma diferente das demais, visando integrar os alunos nos diferentes espaços/setores da escola (biblioteca, recreio, pátio, refeitório, secretaria, coordenação de turno etc.).
- Estagiária de inclusão: esse aspecto não foi atendido porque a escola não dispunha de estagiária de inclusão, situação que só foi resolvida no final de 2007.
- Assessoria especializada: esse aspecto foi atendido de forma parcial.
- Produção e socialização do conhecimento: visando compartilhar os conhecimentos construídos no trabalho de docência compartilhada, procuramos desencadear uma discussão do projeto com os professores da escola e em diferentes espaços de formação.
- Formação continuada: o grupo de docentes envolvidos no projeto tem procurado qualificar-se de forma continuada, seja participando de eventos de extensão oferecidos pela Smed e/ou por outras instituições, seja cursando especializações, mestrados e doutorados.

De uma forma geral, a docência compartilhada pressupõe a atuação de dois docentes na mesma turma. O exercício da prática docente pode ser compartilhado e desenvolvido de formas distintas, considerando-se os objetivos da proposta, assim como as características de cada grupo de alunos e da escola.

O trabalho com o projeto de docência compartilhada nos ensinou muito. Considerando as aprendizagens, formulamos alguns princípios orientadores para o desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, argumentamos que o trabalho com a docência compartilhada exige:

- Estudo das questões relacionadas à inclusão e o trabalho com as diferenças no contexto da escola.
- Atenção aos alunos e a suas diferenças.
- Disposição para trabalhar apoiando-se em um terreno menos seguro, mais incerto, provisoriamente escolhido, permanentemente problematizado.
- Adoção de uma postura investigativa, que permita questionar constantemente a prática pedagógica.
- Disposição para ensinar de outros modos – questionar as concepções de ensino e aprendizagem.
- Humildade intelectual – aprender com o aluno e com o colega de trabalho.
- Questionamento dos instrumentos e critérios de avaliação.
- Elaboração de atividades diferenciadas que rompam com as práticas pedagógicas homogêneas e padronizadas.
- Realização de atendimento individual durante as aulas.
- Organização e planejamento coletivo das aulas.

Considerando o ano de 2007, pode-se argumentar que o projeto possibilitou: a) educar assumindo o compromisso de garantir condições qualificadas de aprendizagem para os alunos com

deficiência e/ou que ocupam posições de não aprendizagem; b) questionar e discordar das formas como são narrados os alunos: desviantes, incapazes, deficitários, repetentes; c) discutir e problematizar, de modo mais amplo, a inclusão e o trabalho com as diferenças no contexto da escola.

Trajetória da pesquisa

Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, de caráter acadêmico, no qual foram realizadas observações de diferentes alunos tidos como alunos de inclusão e as práticas de sala de aula realizadas com os mesmos. Além disso, foram realizadas entrevistas com diferentes professoras para que seus discursos fossem analisados à luz das observações.

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa possui algumas características, como tendo a fonte direta de dados no ambiente natural e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados são descritivos na maioria das vezes e o processo tem muito mais importância que o produto. Além disso, o significado dado às coisas é o principal foco do pesquisador e a análise dos dados coletados tende a seguir um processo indutivo.

Como instrumentos de pesquisa utiliza-se a observação – podendo ser participante ou não –, histórias de vida, depoimentos pessoais, entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas – individuais ou coletivas –, análises de discursos, análises documentais, isolados ou nas mais diversas combinações. No entanto, neste estudo os instrumentos utilizados foram a observação não participante e a entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987, p. 153): “Observar um 'fenômeno social' significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.”.

Assim, as modalidades de observação podem variar de acordo com os objetivos, estratégias e situações de contexto onde se pretende colher as informações. Neste estudo, a observação se deu de modo não participante, onde foram observadas a dinâmica da inclusão de alguns alunos na Escola e como ocorreu as adaptações necessárias para tal. A partir daí, deu-se início às entrevistas, pois foi o tempo necessário para que o contexto escolar fosse observado significativamente para a realização das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com três professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental que trabalham na mesma Escola, mas que têm experiências diferentes no que se refere tanto ao tempo de magistério, quanto à idade cronológica.

Definição do campo problemático

A partir de diversas experiências com a inclusão e a observação de como realmente acontece na Escola, além de uma revisão bibliográfica, a questão colocada como problema a ser estudado é como tem se dado as experiências de inclusão na Escola, não deixando de considerar que as relações sociais e o contexto nas quais se apresentam são a base para o entendimento do problema.

Análise da informação

A partir das entrevistas realizadas, algumas categorias puderam ser construídas, permeadas pelas histórias de vida de alunos e professores, além do próprio contexto da escola em estudos particularmente. A ordem não configura em importância desta em relação àquela, pois todas foram colocadas no mesmo grau de complexidade, apenas estão organizadas para podermos orientar o pensamento de forma mais estruturada.

A estrutura

A inclusão pressupõe “desarrumar a casa” (LOPES, 2005a). E o que significa isso? Para nossas entrevistadas, a escola não está preparada para a inclusão, porque quando temos um aluno de inclusão pouco ou nada se muda na escola e quem tem que se adaptar acaba sendo o aluno ou a professora que tem aquele aluno na sala.

Inclusão, portanto, não é um único projeto a ser pensado, mas é o nome que se dá para um conjunto de projetos que devem estar articulados entre si e permanentemente sendo postos em questionamento. Talvez seja importante concluir este ensaio provocando as escolas a pensar: que projetos estão sendo realizados para que a 'inclusão' aconteça? Tais projetos preveem as diferenças entre os sujeitos e as especificidades de sua cultura e aprendizagem? Que princípios pedagógicos estão sendo criados para balizar uma escola inclusiva que deve estar em permanente (des) construção? (LOPES, 2005a, p. 3).

Assim, o que cabe também a estas professoras? Qual a responsabilidade desta inclusão? Deve ser da escola, mas quem é a escola? Em relação a isso, uma das entrevistadas coloca: “A inclusão acaba sendo o que a professora faz e mais alguns da equipe diretiva. Quando outro professor passa pelo nosso aluno ela faz de conta que não é com ela, mas o que todos têm que se dar conta é que o aluno é da escola e não do fulano ou do beltrano. Enquanto tiver esse tipo de postura, nada vai melhorar” (Entrevistada A).

Dentro desta perspectiva, a adaptação da estrutura da escola para a inclusão é sim uma responsabilidade de todos os agentes educativos. No entanto, ela não acontece isolada e desarticulada do todo pedagógico, deve passar pelo projeto pedagógico da escola e constantemente estar sendo reconstruído.

As experiências de inclusão das entrevistadas mostram que ela é muito difícil de acontecer na escola quando esta não incorpora um projeto de inclusão, que tenha toda a comunidade educativa engajada, que dê conta desta estrutura que deve ser mobilizada em prol deste objetivo.

O diagnóstico

Nossa sociedade vive uma medicalização exacerbada. Nunca se viu tantas pessoas atrás de diagnósticos, tratamentos, remédios e tudo o mais que a indústria médica tem proporcionado. A Ciência nunca foi tão evoluída e as pessoas tão bem enquadradas em laudos. Quando se trata de alunos, o diagnóstico aparece para justificar comportamentos, para que possamos encaminhá-los e oferecer o melhor tratamento para eles. No entanto, qual o parâmetro usado? Não é o do aluno normal, aquele que está pronto para aprender, que quer aprender, que aprende?

O diagnóstico foi trazido pelas entrevistadas como sendo fundamental para o trabalho com a inclusão, pois segundo uma das entrevistadas: “Como é que vamos saber o que fazer com alunos se não sabemos o que eles têm? Posso estar oferecendo arroz e o que ele precisa é de feijão. O que devíamos ter era médico, enfermeira e principalmente psicóloga na escola. Não temos como ensinar assim” (Entrevistada B).

Diante de uma demanda tão variada, podemos visualizar as muitas dificuldades enfrentadas pela escola em trabalhar para normalizar os sujeitos não enquadrados em categorias predefinidas como sendo normais para o desenvolvimento. As escolas vivenciam a crise/tensão da diferença e a crise/tensão tempo escolar *versus* tempo de

aprendizagem, de forma a produzir a diferença como algo indesejado e o tempo da aprendizagem como tempo escolar de aprendizagem. Na tentativa de unificação e enquadramento, aqueles mais resistentes são vistos como problemas que necessitam de atendimento especializado para que sejam normalizados. Nessa lógica, a diferença é narrada como sinônimo de deficiência, de indisciplina que pode ser tratada por pedagogias disciplinares e corretivas (LOPES, 2008, p. 4).

Assim, quando as professoras afirmam que não dá para ensinar, que não há o tratamento médico necessário, questionamos se o que falta para a inclusão acontecer é esta falta de diagnóstico ou se vai além. Que sujeitos estamos produzindo em nossas escolas que precisamos tanto de profissionais da saúde? Qual é nosso papel nessa produção de sujeitos anormais?

O que foi observado neste estudo é que as experiências de inclusão vivenciadas neste ambiente educativo refletem esta lógica do sistema vigente de medicalização e diagnóstico, que precisa ter um laudo e se enquadrar em um padrão preestabelecido. E que os excluídos deste sistema acabam ficando sem tempo e espaço apropriados para aprender.

A formação

A escola é um espaço social institucionalizado que abriga diversos agentes. São profissionais oriundos de espaços e tempos diversos e que têm que dar conta também de alunos diversos. No entanto, estamos preparados para isso?

“Já tive uns três alunos de inclusão que foram *punk*. Um era autista, muito difícil de lidar. Surtava, não ficava na sala, não tinha como dar conta nem dele e muito menos da aprendizagem... os outros eram mais tranquilos, não tinham problemas de comportamento e mesmo assim não consegui fazer muita coisa... se eu fosse ajudar eles eu ia deixar de lado os outros vinte e cinco! É justo isso?” (Entrevistada A).

“Fui em algumas palestras que me ajudaram um pouco a lidar com os alunos difíceis... porque falamos da inclusão da deficiência, mas e os outros? Temos muitos alunos de inclusão... e só aprendemos a lidar, lidando... claro que peço socorro, vou atrás, mas dá muito mais trabalho. Mais fácil é fazer de conta que eles estão ali e depois dizer que eles não aprenderam porque não conseguiram” (Entrevistada C).

A formação de professores hoje já contempla, em muitas universidades, a discussão da inclusão. No entanto, ser professor vai além dos muros das instituições. Como dizia Paulo Freire, a formação docente deve andar ao lado de uma reflexão sobre a prática educativa, e isso, para ele, é uma atitude ética inerente à profissão de professor.

[...] Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. [...] (FREIRE, 1996, p. 21).

Desse modo, a formação continuada de professores, além de ser uma responsabilidade das instituições (universidades, escolas e governos) é um compromisso de cada educador. Nós formamos educadores na medida que nos questionamos sobre as possibilidades e experiências diárias e assumimos que tanto ensinamos quanto aprendemos com nossos alunos, inclusive os de inclusão. Muito pelo contrário, a diferença que os alunos de inclusão nos apresentam são riquezas de formação inigualáveis.

Considerações finais

Ao percorrer esta inquietante discussão sobre a inclusão, o que fica? Temos que assumir o compromisso político de que a diferença está aí em nossa sociedade e que nossas concepções educacionais de ontem já não dão mais conta do hoje. Acima de tudo, acreditar nas possibilidades dessas diferenças, pois a construção de conhecimento depende da riqueza das experiências oferecidas e não comporta mais a naturalização de conceitos como capaz e incapaz ou normal e anormal.

As experiências de inclusão descritas ao longo deste trabalho podem nos desassossegam um pouco do terreno confortável de mestres do ensinar para nos levar ao questionamento, às possibilidades e às inquietações, que nos levam na busca de conhecimento e nos fazem suspeitar do que é tido como normal.

Para tanto, Fabris e Lopes (2000) afirmam que cada um tem o que ensinar, aprender e negociar dentro de sua singularidade. E, além disso, que cada um é produzido dentro de uma rede de sentidos tecida no cotidiano escolar. Assim, quão grande é nossa responsabilidade ao aceitar o desafio da escola inclusiva.

A partir de uma experiência descrita neste estudo – da docência compartilhada – podemos percorrer inúmeras possibilidades para lidar com a questão da inclusão no sentido mais amplo – a da não aprendizagem, da repetência, da evasão –, pois ela pressupõe alternativas para pensarmos a experiência da inclusão. Quer dizer, sabemos o quanto é difícil na realidade da escola a garantia de adaptações e uma turma, mas não podemos deixar de enfrentar as dificuldades e usar de outros recursos para sanar as faltas. Isso requer dedicação, estudo, estratégias de ensino, buscar parcerias, enfim, “desarrumar a casa” (LOPES, 2005a).

A inclusão não é um projeto em si mesmo e sim um conjunto de práticas que devem se articular permanentemente e colocadas em discussão. Será que as escolas têm se preocupado em viabilizar a inclusão? Baseadas em que princípios? Respeitam as diferenças e sua construção dentro da própria escola ou somente a reproduzem?

As outras experiências observadas e analisadas neste trabalho à luz de categorias, colhidas nas entrevistas, nos fazem repensar as experiências de inclusão e que caminhos temos percorrido na segregação dos ditos diferentes. Por que a falta de um laudo impede o trabalho com determinados alunos? Por que a falta de uma estrutura melhor de escola é também entendida como um empecilho para uma prática inclusiva comprometida?

Como um possível caminho, deve-se analisar os conceitos trabalhados da identidade e da diferença. O encontro com o outro é sempre um problema, pois nos faz repensar nossa identidade. Na escola este encontro é inevitável e deve ser trabalhado constantemente, pois este outro não é somente o que não aprende, mas também é o outro gênero, cor, sexualidade, raça, corpo... como trabalhar isto através da tolerância? Ou da abordagem terapêutica? Ou, ainda, da medicalização?

A tolerância, em determinado momento, irá cultivar o binarismo, pois teremos os tolerados e os tolerantes. Do mesmo modo, reduzir a diferença a problemas psicológicos, com uma abordagem terapêutica não é o melhor caminho. Acreditamos que a inspiração pós-estruturalista, que discute os modos como a identidade e a diferença são produzidas, pode ser o fio condutor para as experiências de inclusão. E, para tanto, outras experiências devem ser estudadas, pensadas e descritas. A inclusão não é um produto final ou um estado permanente de alunos e/ou professores e ela requer ações em parceria, o compromisso da escola em assumir um projeto coletivo, articulando pessoas envolvidas no ato pedagógico, pelo seu compromisso político.

Referências

BEYER, Hugo. **Inclusão e avaliação na escola de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; LEÃO, Ester Rodrigues. Docência compartilhada: uma possibilidade para pensar a inclusão na escola. **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)**. Porto Alegre, 2008.

FABRIS, Elí T. Henn; LOPES, Maura C. Crianças em posições de não aprendizagem. **II Congresso Internacional de Educação**. Unisinos. São Leopoldo, 2000.

_____. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**. Rio de Janeiro, 2005.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: desarrumando a casa. **Jornal NH – Suplemento NH na Escola**. Novo Hamburgo (RS), nov. 2005a.

_____. Inclusão como experiência. **Caderno do professor dos grupos de estudo**. Ministério da Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2005b.

_____. Inclusão: a invenção dos alunos na escola. In: RECHICO, Cínara Franco. FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Roraima: UFRR, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Proposta político-educacional para a organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal**. n. 9. Porto Alegre: SMED, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS: (DOSVOX e MECDaisy)

The importance of technology in education of visually impaired: (DOSVOX and MECDaisy)

Ana Sarah de Almeida Santos¹

Junior Cesar da Cruz Pompeu¹

Luane Portilho Baia¹

Maria Eliane dos Prazeres Estumano¹

Resumo: Dando um salto na história da tecnologia, oferecendo oportunidade para jovens com deficiência no mercado de trabalho, vale reforçar que as novas tecnologias educacionais se transformaram em fortes aliadas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades visuais. Os mesmos necessitam de cuidados especiais, pois é impossível para estes utilizarem os mesmos materiais utilizados por alunos considerados “normais”. Por isso, já existem diversos recursos computacionais disponíveis para facilitar o processo de ensino de alunos cegos. O foco principal de nossa pesquisa foram as ferramentas DOSVOX e MECDaisy, as quais são os recursos tecnológicos que mais têm se destacado, devido aos grandes benefícios que têm proporcionado na educação de pessoas com necessidades visuais. O objetivo é apresentar à sociedade a contribuição e a importância dos *softwares* na educação de pessoas portadoras de deficiências visuais. Para o desenvolvimento de nossas ideias, foram feitas pesquisas bibliográficas e de campo em que pudemos compreender a grande necessidade que as escolas possuem em adotar as tecnologias computacionais para que de fato ocorra uma inclusão de qualidade, o que ainda tem sido motivo de grandes discussões em muitas instituições de ensino. A metodologia aplicada na prática foi uma aula expositiva na qual conseguimos desenvolver e observar a importância do DOSVOX e também do MECDaisy, na qual realizou-se um mapeamento dos benefícios gerados pelos recursos tecnológicos, assim podendo mostrar de que maneira o professor deve contribuir com a educação de alunos cegos na aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais. Dosvox e MecDaisy. Deficiência visual.

Abstract: By taking a leap in the history of technology, providing the opportunity for young people with disabilities in the labor market, the new educational technologies have become strong allies for the teaching and learning process of students with visual needs. They require special care, therefore, it is impossible for these use the same materials used by students considered "normal". For this reason, there are already a number of computational resources available to facilitate the process of teaching students blind. The main focus of our research were the DOSVOX tools and MECDaisy, which are the technological resources that has most distinguished itself, due to the great benefits that are provided in the education of people with visual needs. . The aim is to present to society the contribution and the importance of the software in the education of people with visual impairments. For the development of our ideas, were made research and field where we could understand the great need that schools have to take computer technologies for which in fact is an inclusion of quality, which has been a source of great discussions in many educational institutions. The methodology applied in practice was an expositive in which we develop and observe the importance of DOSVOX and of MECDaisy, in which there was a mapping of benefits generated by technological resources, thus being able to show how the teacher should contribute to the education of students blind, in school learning.

Keywords: Educational Technologies. Dosvox and MecDaisy. Visual impairment.

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. E-mail: sarahalmeidasantos18@gmail.com; junior.cesarcp@outlook.com; luanebaia@yahoo.com; elizne22estumano@bol.com.br

Introdução

Esta pesquisa trata sobre a importância da inclusão da tecnologia na educação de deficientes visuais: (DOSVOX e MECDAisy). Durante muitos anos as pessoas com deficiência visual, assim como todas as outras pessoas com algum tipo de deficiência, foram vistas pela sociedade como incapazes e inúteis, e dessa forma foram excluídas do meio social vivendo pelas ruas em total miséria, não possuíam direitos, não eram reconhecidas como cidadãos e, portanto, não tinham acesso à educação. Após muitos anos de segregação e exclusão as pessoas com necessidades especiais estão sendo aceitas e reconhecidas nas escolas.

Podemos observar muitos avanços em torno da educação de alunos cegos, o Braille é uma das ferramentas mais importantes na educação desses alunos, pois com ele a criança aprende a ler, escrever e até mesmo contar. Outro avanço tão importante e bastante considerável são as novas tecnologias educacionais que estão contribuindo muito no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas. O computador é uma ferramenta pedagógica, que aliado a outros equipamentos têm gerado excelentes resultados no desempenho escolar de alunos cegos. A informática precisa ter lugar na escola, pois as instituições de ensino têm o dever de inserir esses alunos no mundo digital, pois através do uso de seus aplicativos o discente conseguirá obter novos conhecimentos de forma rápida. Por isso, as escolas devem proporcionar aos seus alunos o acesso a essas novas tecnologias.

No presente trabalho, iremos, primeiramente, conceituar a deficiência visual, seus tipos, suas características e suas principais causas. Após, apresentaremos alguns *softwares* existentes mais conhecidos e utilizados por cegos, porém, vale lembrar que queremos dar destaque apenas ao DOSVOX e MECDAisy e a seguir apresentaremos o dever do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Essa é uma pesquisa bibliográfica, porém, fizemos uma apresentação em campo para demonstração das ferramentas tecnológicas no intuito de obter dados e ampliar conhecimentos sobre o tema, os autores realizaram diversas pesquisas teóricas, o que proporcionou a ampliação de nossas ideias e uma eficaz compreensão do assunto a ser trabalhado.

Conceituando a deficiência visual

Antes de qualquer outro assunto a ser tratado em nosso trabalho, consideramos importante conceituar a deficiência visual, pois precisamos saber exatamente sobre o que estamos falando. Logo, a Deficiência Visual "[...] refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais" (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2013, p. 73).

A deficiência visual pode se apresentar em dois tipos, cada uma com suas características, de acordo com Silveira e Nascimento (2013, p. 75): “BAIXA VISÃO OU VISÃO SUBNORMAL: condição de visão que vai desde a capacidade de indicar projeção de luz até a redução da acuidade visual ao grau que exige atendimento especializado. CEGUEIRA: ausência total de visão até a perda da capacidade de indicar projeção de luz”.

Causas

Ainda segundo Silveira e Nascimento (2013, p. 73-74), as principais causas da deficiência visual nos países em desenvolvimento podem ser: “[...] infecciosas, nutricionais, traumáticas e causadas por doenças como a catarata. Nos países desenvolvidos as principais causas são genéticas e degenerativas”.

Além disso, a deficiência visual pode ser congênita ou adquirida, ou seja, o indivíduo tanto pode nascer com essa deficiência quanto adquirir durante seu processo de desenvolvimento. Essa deficiência pode atingir pessoas de qualquer cor, raça, religião, idade e sexo. A falta de visão afeta não somente a pessoa cega, mas também a família, os amigos etc., mas se o deficiente receber os atendimentos especializados adequados muitas dificuldades poderão ser superadas. Torna-se um dever da família a busca por esses atendimentos. Assim, ela não deve olhar para a pessoa cega e vê-la como incapaz, mas deve tratá-la como um indivíduo capaz de superar suas dificuldades e limitações.

Educação junto a alunos com deficiência visual

Sabemos que, assim como qualquer outro cidadão, os alunos com necessidades visuais possuem pleno direito ao acesso a uma educação de qualidade, sendo estas amparadas pela LDB 9.394 que "[...] reserva um capítulo exclusivo para a educação especial (Cap.V). [...] O destaque reafirma o direito à educação pública e gratuita para pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades" (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2013, p. 44).

Desde a década de 40, e mais intensamente a partir da década de 90, iniciaram-se movimentos mundiais de luta pelos direitos humanos nos quais se abordava fortemente as ideias de acesso universal à escola e de inclusão das crianças com necessidades especiais (MELERO, 2002 apud FARIAS, 2011).

É dever da escola se preparar para receber esses alunos, proporcionando-lhes o acesso a uma educação de qualidade, pois os mesmos necessitam de atendimento educacional especializado e, para isso, será indispensável o uso de recursos adaptados que proporcionem a esses estudantes distintas formas de acesso ao conhecimento.

Como já sabemos, a deficiência visual, assim como qualquer outro tipo de deficiência, apresenta para seu portador alguns obstáculos que dificultam seu processo de ensino-aprendizagem, é óbvio que esses alunos necessitam de um processo de ensino diferente daquele que os professores utilizam para a educação de alunos que são considerados "normais", mas, apesar da ausência de visão, esses estudantes apresentam a mesma capacidade intelectual que outros alunos possuem, os mesmos interesses e o mesmo potencial de aprendizagem, mas isso só pode ocorrer se eles tiverem os recursos especiais adequados disponíveis, pois se quisermos alcançar uma educação inclusiva de qualidade é necessário que primeiro venhamos a investir nela.

A tecnologia na educação de DVs

A tecnologia na área educacional tem sido bastante discutida, porém, quando se trata de Educação Especial, exclusivamente deficiência visual, ela se torna uma ferramenta indispensável e praticamente obrigatória, pois, como já sabemos, pessoas com DV – Deficiência Visual – necessitam de recursos especiais para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e a informática se tornou um meio de acesso ao conhecimento e ao aprendizado de competências básicas de muitas pessoas com baixa visão/cegueira.

Conforme Lima (2007, p. 1): "Aliar tecnologia à educação especial é garantir o direito de acesso ao conhecimento dando ao indivíduo uma chance de mostrar seu potencial como qualquer cidadão considerado 'normal' perante a sociedade".

O computador, desde que bem utilizado, se tornará numa ferramenta que trará grandes evoluções para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Para alunos com necessidades visuais se torna impossível de o professor utilizar métodos como o giz, a lousa e o apagador na transmissão de conhecimentos, sendo necessário a introdução de tecnologias educacionais

especializadas como, por exemplo, os *softwares* especiais para estudantes portadores de deficiência visual.

"[...] A ideia de resolver esse 'problema' dando ao aluno o direito de participar, de aprender e ter uma convivência educacional como qualquer outra pessoa, fez com que muitos órgãos e empresas de Tecnologias da Informação investissem em estudo e desenvolvimento de programas de assistência às pessoas especiais" (LIMA, 2007, p. 1).

A tecnologia avançou e continua avançando de uma forma grandiosa na qual muitas barreiras e grandes dificuldades têm sido superadas, isso se torna evidente na vida de portadores de necessidades especiais, pois sem dúvida ela contribui definitivamente na educação dessas pessoas. Dessa forma, podemos perceber a grande importância da tecnologia no processo de ensino de indivíduos com necessidades visuais, uma vez que esta dá as condições necessárias que esses indivíduos tanto necessitam.

Recursos tecnológicos especializados

Atualmente, existem diversos recursos tecnológicos disponíveis para a educação de deficientes visuais. Esses recursos geralmente são utilizados nas instituições de Educação Especial por docentes especializados, mas também podem ser utilizados por professores que não sejam especialistas na área. Os *softwares* educacionais especializados proporcionam aos discentes a igualdade de condições. Esses *softwares* são telessistemas utilizados para fazer leituras e ampliar a tela do computador.

Apresentaremos alguns *softwares* mais conhecidos e utilizados por deficientes visuais, de acordo com Silveira e Nascimento (2013):

DOSVOX

MECDaisy

Virtual Vision

Jaws

Dolphin

Slimware Windows Bridge

Windows-Eyes

Tecla Fácil

Braille Creator Open book

Pocket Voice

Teclado Falado

Braille Fácil

Multiplano Cartesiano

Impressora Braille Blazer

SmartView

Segundo Lima (2007), o uso do computador em sala de aula pretende:

- Aumentar a autoestima e autonomia do educando.
- Fazer com que ele experimente o sucesso.
- Mostrar que o erro é uma etapa necessária para o aprendizado.
- Auxiliar o desenvolvimento cognitivo.
- Acompanhar o aprendizado, respeitando os limites de cada educando.
- Demonstrar a importância do trabalho coletivo.
- Desenvolver linguagem, leitura, raciocínio e atitudes.

No decorrer deste tópico, apresentamos diversos *softwares* importantes na educação de alunos cegos, porém, no presente trabalho queremos destacar apenas o projeto DOSVOX e MECDaisy.

DOSVOX

O DOSVOX foi desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por um aluno do núcleo de computação eletrônica. Seu criador, Marcelo Pimentel, portador de deficiência visual, desenvolveu essa importante ferramenta sob a coordenação do Prof. Dr. José Antônio dos Santos Borges.

Na inclusão social, o DOSVOX se torna um instrumento altamente valioso, sendo recomendado para as crianças em fase de alfabetização e letramento, facilitando o diálogo que pergunta e indica o atalho desejado pelo usuário (FILHO, 2010).

Trata-se de um telessistema desenvolvido para facilitar aos portadores de necessidades visuais o acesso a microcomputadores. Podendo ser usado em computadores comuns, sendo necessária a disponibilidade de som. Através do sintetizador de voz, o PC se comunica em português com o usuário, permitindo-lhe um alto nível de independência nos estudos. A voz é gravada no computador e através disso o mesmo obtém um diálogo amigável com a pessoa, respeitando sempre suas necessidades e limitações.

Para o letramento e alfabetização do aluno com deficiência visual, este deve primeiramente habituar-se às vozes e suas velocidades com exercícios repetitivos antes de dominar realmente as operações com o sistema DOSVOX. Memorizar as teclas de controle, pois o mouse não é um instrumento indicado para o deficiente visual neste caso, já o teclado deve ser transformado em teclado Braille, como se fosse uma máquina datilográfica Perking, em que serão utilizadas pontuações do sistema Braille e posteriormente transformado em voz masculina ou feminina. As letras maiúsculas soarão a voz masculina e as letras minúsculas soarão a voz feminina. A velocidade da voz também será controlada pelo usuário. O sistema vem sendo aperfeiçoado a cada nova versão, o que indica que futuramente o letramento e alfabetização poderão se tornar mais fácil, a acessibilidade aos usuários com deficiência visual total ou parcial. Uma das importantes utilidades do DOSVOX é transformar informação binária (original do computador em sinais audíveis). Uma de suas utilidades é transformar a entrada de texto em palavras audíveis para deficientes visuais e este procedimento pode direcionar os alunos deficientes visuais à leitura e ao convívio mais social, no que tange à deficiência visual, a importância dos ambientes digitais é inquestionável (FILHO, 2010, p. 1).

O DOSVOX possui duas versões: o WINVOX exclusivo para o Windows e o DOS5. Segundo Filho (2010, p. 1), esse programa é formado da seguinte forma:

- Sistema operacional que contém os elementos de interface com o usuário.
- Sistema de síntese de voz para a língua portuguesa.
- Editor de leitor e impressor/formatador de textos.
- Impressor/formatador para o Braille.
- Outros usos como agenda de telefone, preenchimento de cheques.
- Jogos lúdicos de caráter educacional.
- Ampliação de telas para baixa visão.
- Programas sonoros para acesso à leitura de páginas da internet.
- Leitor de telas e janelas para o DOS e Windows etc.

O DOSVOX é uma ferramenta simples e de baixo custo. Ele é um programa bastante fácil e de alta qualidade para seus usuários.

Programa MECDaisy

O programa foi desenvolvido por meio de parceria com o Núcleo de Computação Ele-

trônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - NCE/UFRJ. O Mecdaisy possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado, é um meio tecnológico que ajuda os deficientes visuais.

Fundamentado no padrão internacional Daisy – Digital Accessible Information System –, a ferramenta brasileira traz sintetizador de voz (narração) e instruções de uso em português brasileiro. “O *software* converte qualquer texto em formato Daisy e, após a conversão, é possível manusear o texto sonoro de maneira semelhante ao texto escrito”. O Mecdaisy permite que o usuário folheie, consulte o índice, pesquise, visa facilitar a leitura, esta solução possibilita a produção de livros digitais falados e a reprodução dos mesmos em áudio e permite que o usuário anexe anotações nos arquivos do livro e exporte o texto para impressão em Braille.

O papel do professor no processo ensino-aprendizagem de alunos cegos

O professor precisa ter pleno conhecimento das novas tecnologias educacionais e saber dominá-las, pois como já dissemos, o aluno necessita de alguém totalmente capacitado para auxiliá-lo em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o educador precisa estar apto e preparado para auxiliar o educando a manusear os recursos tecnológicos que irão contribuir no seu processo de ensino-aprendizagem. O ideal é que o docente que irá trabalhar com esses alunos seja preferencialmente formado em educação inclusiva, para que assim o processo de inclusão seja efetivo e da mais alta qualidade.

A falta de qualidade no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais tem como um de seus fatores a falta de qualificação dos professores para atuar nessa área. Para que esta situação se modifique é necessário que os órgãos públicos providenciem cursos e especializações para que os docentes obtenham maior conhecimento sobre o trabalho com esses alunos e dessa forma possam repassar os conhecimentos da forma mais natural possível.

“O papel do professor também é aprender e essa aprendizagem é constante ele deverá identificar diferentes formas de pensar a sua profissão, deve enfrentar como parte de um movimento constante de busca” (FARIAS, 2011, p. 29). Os docentes precisam conhecer as necessidades de cada aluno, pois dessa forma poderão estimular o estudante a desenvolver suas capacidades cognitivas. Além disso, o professor precisa eliminar toda e qualquer forma de preconceito, proporcionando um ambiente acolhedor e favorável para a aprendizagem.

Além dos recursos adequados, o aluno necessita de alguém devidamente capacitado para auxiliá-lo em seu processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa deixar o aluno expor suas dúvidas e questionamentos, para que assim ele consiga alcançar sua autonomia. Muitas famílias desconhecem os direitos da criança especial como cidadão, portanto, o professor precisa informar-lhes sobre esses direitos e sobre a forma correta que os pais e familiares podem auxiliar essa criança. O docente não pode esquecer também da importância das Atividades da Vida Diária (AVD), indispensáveis para o portador de necessidade visual.

A tecnologia precisa ser entendida pelo professor, pois é através de sua interação com a tecnologia que ele também interage com a realidade de seus alunos, rompendo com as paredes da escola. O professor precisa repensar sua metodologia e sua prática pedagógica, criando novas ideias e buscando suporte para ampará-las, reorganizando espaços, testando novos equipamentos e superando as dificuldades de inovação. O docente precisa ter experiência para trabalhar com alunos que possuem baixa visão e cegueira, eliminando toda e qualquer prática de preconceito assim como minimizando as dificuldades impostas pela deficiência, os docentes que atuam com esses alunos não podem ser diferentes dos demais que trabalham com não portadores de deficiências, pelo contrário, devem possuir as mesmas características e indo mais além delas. Apesar das dificuldades, os professores precisam acreditar no potencial de seus

alunos, não podem enxergá-los como incapazes, mas respeitar cada um com suas diferenças e ritmo de aprendizagem, pois como sabemos, isso não é uma tarefa fácil e necessita de paciência e perseverança tanto dos docentes quanto dos alunos. Além disso, os professores precisam do apoio da comunidade escolar, das famílias e principalmente dos especialistas para a construção de uma educação efetiva e de qualidade.

O professor é uma “peça” fundamental na educação de alunos cegos, pois ele atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas, contribuindo para a interação e construção do seu mundo.

Metodologia

O objetivo desse trabalho foi analisar a qualidade das ferramentas DOSVOX e MEC-Daisy na educação de deficientes visuais. A revisão bibliográfica foi realizada mediante leitura de outras obras que serviram de fundamento e ampliação de nossas ideias. O interesse era descobrir se verdadeiramente essas ferramentas podem ajudar no ensino de alunos com cegueira.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários e observações. Buscando saber se os alunos já conheciam essas ferramentas e no caso de ainda não conhecerem descobrir seu comportamento mediante os telessistemas, assim como saber se estes aprovavam ou não as ferramentas apresentadas. Também buscou-se descobrir as dificuldades que os alunos possuíam em manusear os programas, sendo então necessária e indispensável a mediação do professor.

Essa é uma pesquisa bibliográfica, porém, fizemos uma apresentação em campo para demonstração das ferramentas tecnológicas no intuito de obter dados e ampliar conhecimentos sobre o tema, os autores realizaram diversas pesquisas teóricas, o que proporcionou a ampliação de nossas ideias e uma eficaz compreensão do assunto a ser trabalhado.

Resultados e discussão

Observa-se que apesar de serem excelentes ferramentas pedagógicas, muito importantes na educação de alunos cegos, esses telessistemas ainda são desconhecidos de muitos, alguns alunos declararam nunca terem ouvido falar nessas ferramentas. Porém, mostraram-se bastante interessados e surpresos com as funções de ambas tecnologias. Dessa forma, muitos alunos reconheceram que é possível sim uma educação de qualidade para todos, independentemente de serem deficientes ou não, compreendendo que esses recursos tecnológicos surgiram para minimizar as grandes dificuldades impostas pela deficiência. Sendo muito importante a participação do professor, pois é necessária a ajuda de alguém capacitado para manusear essas ferramentas.

Considerações finais

O DOSVOX e MECDaisy são ferramentas tecnológicas, aliadas ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes portadores de necessidades visuais, tornam-se um recurso muito valioso para a construção do processo de inclusão desses alunos.

Muitas escolas ainda não estão preparadas para receber alunos com baixa visão/cego, pois a falta de capacitação dos docentes e a falta de recursos tecnológicos especializados necessários para trabalhar com eles ainda são as maiores dificuldades encontradas para promover uma educação inclusiva de qualidade.

Cabe ao poder público assegurar a esses alunos o que lhe é oferecido por meio da lei, garantindo-lhe todo o direito de acesso a uma educação de qualidade, aos professores cabe o dever de participar do planejamento escolar solicitando todos os recursos necessários e contribuir

para a introdução dos *softwares* especializados para o processo de ensino desses estudantes.

É óbvio que as tecnologias desenvolvidas ainda não podem pôr fim a todos os problemas e dificuldades existentes na educação de pessoas portadoras de necessidades visuais, porém, muitos desses problemas podem ser solucionados. Sem essa ferramenta as dificuldades seriam muito maiores e o processo de ensino-aprendizagem seria mais lento.

Em nosso atual trabalho, relacionado à importância da tecnologia na educação de deficientes visuais, percebemos os grandes benefícios gerados pelos *softwares*, pois além de proporcionar o acesso às informações eles também conseguem quebrar muitos limites impostos pela deficiência. Fica claro então que é possível aliar tecnologia à Educação Especial, proporcionando a esses alunos não somente uma educação de qualidade, mas também sua inclusão no universo digital.

Referências

FARIAS, Vanusa Moreira. **A Importância da Atuação do Professor Frente a Inclusão do Aluno Cego**. 2011. 62 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento-PED, Faculdade UAB/UNB. Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2343/7/2011_VanusaMoreiraFarias.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2016.

FILHO, Delamare MC. **O DOSVOX como um Software de Acessibilidade ao Ambiente Digital para Deficientes Visuais e suas Possibilidades no Processo de Alfabetização e Letramento**. 2010. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1752>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

LIMA, Robson Carlos. **O Uso da Tecnologia na Educação Especial**. 2007. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-da-tecnologia-na-educacao-especial/1880/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MEC – Ministério da Educação. **Programa amplia inclusão de pessoas com deficiência ao converter texto em áudio**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acessivel-n>>. Acesso em: 25 set. 2016.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos; NASCIMENTO, Luciana Monteiro. **Educação Inclusiva**. Indaial: UNIASSELVI, 2013.

SOUSA, Milena. **Tecnologias na Educação**. 2012. Disponível em: <libereductec.blogspot.com/.../o-que-e-o-mecdaisy-e-como-funciona.htm>. Acesso em: 25 set. 2016.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

O DIAGNÓSTICO DO FENÔMENO DA EVASÃO CONFORME SUAS DIMENSÕES, CATEGORIAS, FATORES E FORMAS: uma proposta teórica

Evasion phenomenon diagnosis according to its dimensions, categories, factors and ways: a theoretical proposal

Jéferson Deleon Fávero¹

Resumo: Neste ensaio teórico, buscou-se apresentar uma proposta de integração entre as dimensões, categorias, fatores e níveis de evasão, bem como a influência que essa integração pode gerar para a gestão das Instituições de Ensino Superior – IES. Elaborou-se, assim, uma proposição teórica para abranger essas relações com base nas Formas de Evasão de MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. A partir da proposição teórica apresentada, espera-se promover um entendimento mais completo e detalhado no que tange ao tratamento ao fenômeno da evasão no ensino superior.

Palavras-chaves: Formas e Fatores de Evasão. Categorias de Evasão. Dimensões de evasão.

Abstract: In this theoretical essay, we tried to present an integration proposal among dimensions, categories, factors and levels of evasion, as well as the influence that this integration can generate to higher education institutions management. We developed a theoretical proposal to cover these relationships based on the ways of evasion of MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. From the presented theoretical proposition, we expect to promote a more complete and detailed understanding regarding the evasion phenomenon in higher education.

Keywords: Ways and Factors of evasion. Categories of Evasion. Evasion dimensions.

Introdução

O avanço tecnológico tem influenciado uma busca crescente pelo conhecimento que, por sua vez, desencadeou e impulsionou, entre outras áreas, a educação no ensino superior (SCAGLIONE; NITZ, 2013).

Esse impulso tem sido incentivado principalmente pelo governo federal desde a década de 1990 e vem aumentando constantemente, no que tange ao número de Instituições de Ensino Superior – IES e ao número de estudantes (LOBO, 2012; SCAGLIONE; NITZ, 2013). O crescimento ocorreu em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) número 9.394 de 1996, a qual estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2010). Essa transformação levou as IES a um cenário competitivo, visto que o número de alunos ingressantes não acompanhou a expansão da oferta de vagas. Fato que atingiu principalmente as IES privadas a partir de 1995, por receberem incentivos do governo (DIAS SOBRINHO, 2002; SCAGLIONE; NITZ, 2013).

A evasão no ensino superior é conceituada como a saída do estudante do curso em que estuda, da IES ou do sistema universitário, de maneira definitiva ou temporária, independentemente do motivo ou causa, sem que tenha sido diplomado (COSTA, 1991; SOUZA, 1999; SOUZA; OLIVEIRA; GONÇALVES, 2003; LOBO, 2012). Diante desse fenômeno o sistema

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. E-mail: jeferson.favero@uniasselvi.com.br

de educação, bem como o governo, contempla-se com problemas como o desperdício de recursos financeiros, sociais e humanos (COSTA, 1991; SOUZA, 1999; SOUZA; OLIVEIRA; GONÇALVES, 2003).

Além desses problemas, vários estudos têm manifestado interesse em diagnosticar a problemática da evasão, mas somente de forma isolada. Consequentemente, não foi identificada na literatura a junção de teorias que aborde e estruture um modelo de estudo que possibilite, eficientemente, a diminuição deste entrave social. Para tal, elaborou-se um modelo teórico que aprecia determinadas teorias, com o intuito de construir um método de combate à evasão.

Estruturou-se desde as questões micros de evasão, por suas causas; onde foram identificadas oito dimensões; sendo que estas dimensões estão alocadas em fatores; após, diagnosticou-se em quais fatores as categorias são inseridas; para posteriormente entender em que nível ou forma houve a evasão. Assim, partindo de uma estrutura micro para uma estrutura macro, pode-se argumentar como acontece a evasão no ensino superior. Nesse sentido, surge a seguinte pergunta de pesquisa: **Como as dimensões, categorias, fatores e formas de evasão se relacionam e influenciam o ambiente do ensino superior?**

A partir disso, delimitou-se como objetivo deste ensaio teórico apresentar uma proposta de integração entre as dimensões, categorias, fatores e níveis de evasão, bem como a influência que essa integração pode gerar para a gestão das Instituições de Ensino Superior – IES.

Nesta pesquisa ainda se encontram mais três seções, além desta primeira. Na segunda seção apresentamos um resumo antropológico da evasão no ensino superior, bem como as diversas teorias sobre as dimensões, categorias, fatores e formas de evasão; após, a integração das teorias que formam o modelo da proposta teórica sobre a evasão do ensino superior do estudo; e por fim, as considerações finais e as sugestões para os futuros estudos.

Evasão no ensino superior

Estudos sobre a evasão no ensino superior têm seu marco inicial na década de 1970, quando William G. Spady fundamentou sua pesquisa com base na obra de Durkheim (1966), sobre o suicídio.

Durkheim (1966) identificava que determinada ocorrência acontecia quando um indivíduo não se integrava o suficiente em uma sociedade. E ao propor esta analogia Spady (1970) identificou que o aumento da evasão estava motivado pela falta de dois tipos de integração: afiliação coletiva e integração moral. Sem esses dois tipos de integração o indivíduo se condiciona a uma confusão entre seus princípios e valores de convivência em sociedade, o levando ao suicídio.

Nesse sentido, a sociedade universitária, em sua complexidade, necessita de integração, apoio, amizade, família, desempenho e comprometimento para que o indivíduo se torne parte do sistema. Estes fatores, quando não internalizados na vida social do acadêmico, o condiciona à evasão. No caso de Durkheim (1966), ao suicídio.

Base teórico-empírica

Nesta seção, descreve-se a base teórico-empírica empregada para construção da proposta teórica, abrangendo as dimensões da evasão, as categorias de evasão, os fatores de evasão e as formas de evasão.

Dimensões de evasão

Segundo Tontini e Walter (2011), são oito as dimensões diagnosticadas no que tange à evasão no ensino superior.

Além de Tontini e Walter (2011), Cislighi (2008) e Albuquerque (2008) indicam que a má qualidade do curso percebida pelo estudante ocasiona a evasão no ensino superior. Os principais aspectos relacionados são as percepções que os discentes têm dos professores e dos conteúdos lecionados. Freitas (2009) argumenta que muitas IES fomentam apenas números excessivos de estudantes, não se preocupando com a qualidade do serviço prestado em sala de aula, e, além disso, não levam em consideração as estratégias de permanência do aluno, o que, para Silva (2001), acarreta em despreparo profissional dos formados. Para Bardagi (2007) e Spinosa (2003) as aulas devem ser ministradas com métodos, didáticas e técnicas que fundamentem e chamem a atenção do estudante nos primeiros momentos de ensino. Bôas (2003) cita pesquisa e extensão como atividades que podem interessar o aluno, pois aproxima a teoria da prática, envolvendo os alunos ao ambiente externo e os condicionam ao mercado de trabalho (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001; DIAZ, 1996). Para Tinto (2006), isso é uma forma de evitar a evasão, pois quando a IES educa, transforma e se compromete, o abandono discente tende a diminuir naturalmente.

As deficiências no que tange à infraestrutura e conservação da IES são apontadas como um dos fatores que interferem nos índices da evasão. Para Tontini e Walter (2011), a falta de salas de aula estruturadas com tomadas, iluminação, ventilação e mobiliário; laboratórios, com equipamentos e computadores de alta tecnologia; biblioteca com grande acervo físico e digital; instalações, como corredores com internet sem fio, banheiros limpos e conservados; estacionamento amplo e confortável; e, a qualidade do espaço físico em geral influenciam negativamente no aprendizado, no interesse educacional e no rendimento escolar. Sendo assim, são vertentes que influenciam na decisão do discente em evadir ou permanecer na IES (DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010).

A dimensão da vida pessoal, para Tinto (1975; 1997) e Tontini e Walter (2011) está relacionada ao momento atual da vida do estudante. Se o aluno está vivenciando momentos felizes, idealizadores e convincentes, a possibilidade de evasão é pequena. Prim e Fávero (2013) complementam que a ausência de laços afetivos com a IES, mudança de endereço, exclusão social e acadêmica, bem como o *bullying*, também influenciam na evasão. A interação com o colega, com outros alunos e com a IES é observada por Tinto (1975; 1997), Adachi (2009) e Zago (2006), para os autores, quanto mais inteirados e integrados os alunos estão, tanto os resultados acadêmicos quanto os sociais se mostrarão mais positivos, e, conseqüentemente, ocorrerá um menor volume de evadidos.

O atendimento na IES refere-se a aspectos específicos, principalmente no que tange ao atendimento da secretaria do curso, se os colaboradores da praça de atendimento (quando existente) ao estudante são prestativos, se a coordenação do curso direciona atenção quando solicitada e se a secretaria do núcleo do curso procura resolver os problemas de ordem geral (TONTINI; WALTER, 2011; ALBUQUERQUE; 2008). Albuquerque (2008) e Tinto (2002) adicionam ainda que, quando este tipo de atendimento é direcionado aos estudantes que iniciam seus estudos na IES, as chances de acontecer a evasão são menores. London (1989) e Tinto (2006) complementam que ao direcionar pessoas competentes, técnicas e docentes, além de instrumentos que conduzam o aluno ao caminho mais simples da aprendizagem, a possibilidade de evasão tende a diminuir.

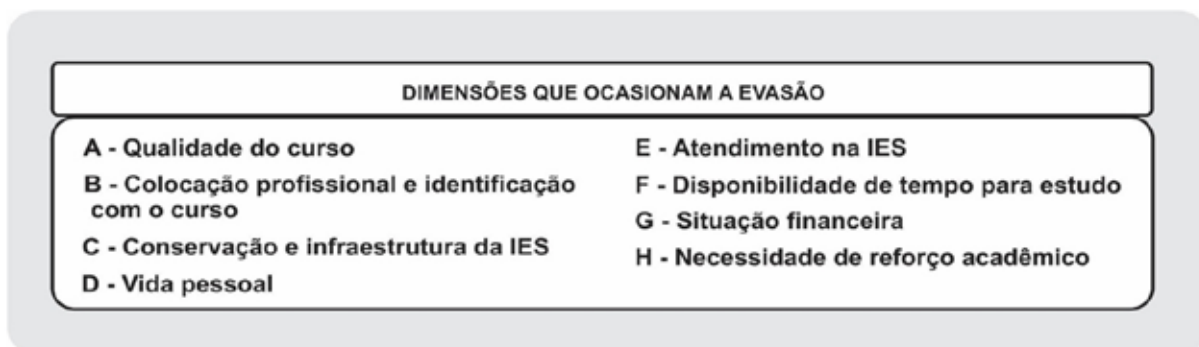
De acordo com Tontini e Walter (2011), a disponibilidade de tempo para estudo é relevante para a capacitação profissional, sendo que sua viabilidade depende de condições adequadas e do comprometimento do discente. O comprometimento do discente com o estudo é garantia mínima e necessária para a diminuição das dificuldades, de forma a viabilizar a formação humana e profissional pretendida (CARELLI; SANTOS, 1998; CORRÊA; NORONHA; MIURA, 2004). O jovem universitário comprometido com os estudos tem a oportunidade de conseguir ascensão profissional (SOUZA, 1993). E para o alcance desses objetivos, Puentes e Aquino (2010) citam que a qualidade do desempenho do discente está mais relacionada ao aproveitamento e planejamento do tempo do que com os métodos e estratégias de ensino. Nessas condições, entende-se que o comprometimento, o planejamento, o acompanhamento e o empenho, relacionados ao tempo e ao direcionamento aos estudos são fundamentais para o alcance dos objetivos educacionais e profissionais.

A situação financeira, de acordo com Tontini e Walter (2011), é uma das principais motivações que ocasionam a evasão e vem sendo discutida fortemente pelas IES. Conforme Cabrera, Nora e Castañeda (1992), o recebimento de apoio financeiro da empresa na qual o estudante trabalha, ter renda pessoal ou familiar suficiente e ter acesso a programas de bolsas de estudos são condições que nem todos os indivíduos possuem. Zago (2006) cita outros aspectos ligados a esta dimensão, como por exemplo, aquilo que o estudante gostaria de estudar, e o que é possível estudar, a carga horária de trabalho, tempo insuficiente para solicitações complementares do curso e questões de ordem social e cultural. Dowd e Coury (2006) generalizam ao afirmar que o estudante com melhores condições financeiras é mais propenso a permanecer no ensino superior ao contrário dos alunos que encontram dificuldades deste gênero, pois necessitam arcar com todos os tipos de despesas como a alimentação, as fotocópias, os livros e a moradia.

Estudantes que possuem sucessivas repetências em determinadas disciplinas, conforme Tontini e Walter (2011) tem maior probabilidade de evasão. E nesse sentido, Tinto (2006), London (1989) e Terezini et al. (1994) afirmam que ações como o reforço acadêmico disciplinar são atividades que diminuirão o índice de repetência e, conseqüentemente, a probabilidade de desistência do acadêmico. Para isso é necessário a monitoria do rendimento escolar, que para MEC/SESU (1997) é uma ferramenta que fortifica a relação discente-IES, pois demonstrará interesse e competência por parte da IES e percepção de valor e motivação por parte do aluno. Esta motivação, de acordo com Ruiz (2003), afeta o interesse e a percepção de valor do aluno, o que resgata gradativamente seu esforço e sua persistência, e assim, o condiciona a cumprir suas metas e seus objetivos (CISLAGHI, 2008; OLIVEIRA, 2009).

A Figura 1 apresenta as dimensões de evasão diagnosticadas pelo estudo de Tontini e Walter (2011).

Figura 1. Dimensões de evasão no ensino superior



Fonte: Tontini e Walter (2011)

A Figura 1 representa as dimensões identificadas no estudo de Tontini e Walter (2011), as quais estão consequentemente inseridas nas categorias de evasão conforme proposta teórica.

Categorias motivadoras da evasão

Schargel e Smink (2002) e Gaioso (2005) categorizam as causas de evasão em: psicológicas, sociológicas, organizacionais, interacionais e econômicas.

Psicológica – Esta categoria relaciona-se com a situação comportamental do aluno no que tange à atitude psicológica individual. As reprovações sucessivas, a falta de referencial familiar, imaturidade e rebeldia influenciam fortemente a evasão. Um aluno com reprovações sucessivas, de acordo com Braga, Pinto e Cardeal (1997), possui maiores chances de se evadir de um curso superior. Esta repetência consequentemente o afetará, desmotivando ou desestimulando seus interesses em permanecer, sendo este desestímulo notado, conforme Silva Filho et al. (2007), no primeiro ano de curso.

Sociológica – A influência do meio social em que o estudante vive dimensiona as características da categoria sociológica diante do fenômeno da evasão, pois, de acordo com Schargel e Smink (2002) e Gaioso (2005), a ausência de orientação vocacional, a inexistência de uma educação básica estruturada e sólida, a imposição familiar, bem como o casamento e a presença de filhos no cotidiano do indivíduo podem levar o aluno se evadir.

Organizacional – A categoria organizacional direciona atributos influenciadores da instituição sobre o indivíduo. Dias, Theóphilo e Lopes (2010) indicam que a falta de conhecimento da metodologia do curso, concorrência com outras IES, estrutura física e corpo docente são os principais motivos que levam à evasão, uma vez que estes atributos são controláveis pelas instituições (TONTINI; WALTER, 2011). MEC/SESU (1997) cita a desatualização da matriz curricular como uma vertente de descontentamento discente nas IES.

Interacional – Esta categoria relaciona-se com a interação existente entre o colegiado e os alunos. A ausência de laços afetivos com a IES, mudança de endereço, exclusão social e o *bullying*, de acordo com Prim e Fávero (2013), são motivos que causam a evasão. Tinto (1975, 1997) ressalta que a falta de interação entre os membros de uma IES resulta na não integração do acadêmico no sistema social que ele vive, o que consequentemente aumenta a probabilidade de evasão.

Econômica – Quanto à relação econômico-financeira do estudante, Schargel e Smink (2002) e Gaioso (2005) citam que a busca da herança profissional, falta de perspectiva profissional, horário de trabalho incompatível com os estudos (MEC/INEP, 2011), desemprego e problemas financeiros de forma geral (TONTINI; WALTER, 2011) são as principais causas da evasão desta categoria.

A Figura 2 apresenta as categorias de evasão no ensino superior identificadas por Schargel e Smink (2002) e Gaioso (2005)

Figura 2. Categorias de evasão do ensino superior



Fonte: Schargel e Smink (2002) e Gaioso (2005)

Portanto, conforme as categorias psicológicas, sociológicas, organizacionais, interacionais e econômicas apresentadas na Figura 2, o estímulo ao abandono do estudante pode acontecer em razão de diferentes aspectos, independentemente da cor, raça, etnia, classe social etc. (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996). Assim, de acordo com a proposta teórica, as categorias de evasão estão inseridas nos fatores de evasão conforme a proposta do estudo.

Fatores motivadores da evasão

Quanto aos fatores motivadores da evasão utilizou-se como lente teórica pesquisas desenvolvidas principalmente por MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996) e MEC/SESU (1997), sendo que foram divididas da seguinte maneira:

Fator individual: São fatores de evasão que partem do aluno, identificados por particularidades que interferem na vida educacional de cada indivíduo, os quais se relacionam com: habilidades de estudo e personalidade (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996); formação escolar anterior de baixa qualidade (MEC/SESU, 1997); escolha precoce da profissão (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996); dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária (TINTO, 1975; 1993); desencanto com o curso escolhido e as dificuldades recorrentes de reprovações ou baixa frequência (TINTO, 1975; SPADY, 1970); dificuldades financeiras do estudante (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996); desinformação a respeito da natureza dos cursos (MEC/SESU, 1997); nova descoberta que leva o estudante a prestar um novo vestibular (MEC/SESU, 1997).

Fator interno às IES: Refere-se principalmente à estrutura ou à dinâmica do curso. Esses fatores são relacionados da seguinte forma: questões peculiares à própria academia (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996); cultura institucional de desvalorização da docência; estrutura insuficiente de apoio ao ensino; falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996; MEC/SESU, 1997); baixo grau de didática-pedagógica (BARDAGI, 2007).

Com relação aos fatores externos que ocasionam a evasão, citam-se as condições sociais, econômicas e culturais dos discentes que são elencadas a seguir: o mercado de trabalho e o reconhecimento social na carreira escolhida (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996); conjuntura econômica vinculada à desvalorização da profissão; dificuldade de atualizar-se quanto às evoluções tecnológicas, econômicas e sociais da contemporaneidade; políticas governamentais (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996).

Figura 3. Fatores de evasão do ensino superior



Fonte: Adaptado de MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996)

Ressalta-se, conforme a Figura 3, que os fatores se inter-relacionam, uma vez que não é possível identificá-los isoladamente no processo de evasão, ou seja, os fatores característicos individuais do estudante referentes à evasão estão entre os fatores externos e os fatores internos das IES. Assim, entende-se que alguns fatores pertencentes ao grupo externo como interno estão interligados com os fatores individuais causadores da evasão nas instituições de ensino superior (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996).

Formas de evasão

De acordo com MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996), as formas de evasão destacam-se como evasão do Curso, da Instituição e do Sistema.

A evasão do curso, segundo MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996), acontece quando o estudante se desliga do curso de ensino superior por abandono, desistência, transferência ou exclusão por norma institucional. Costa (1991) e Lobo (2012) salientam que esta evasão refere-se ao discente que muda de curso, mas permanece na mesma IES.

A evasão da IES relaciona-se ao desligamento do aluno da instituição em que está estudando (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU, 1996). Para Lobo (2012) este tipo de evasão ocorre quando o estudante troca uma IES por outra.

Para MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996), a evasão do sistema de ensino apresenta-se de dois tipos: a definitiva e a temporária. A definitiva caracteriza-se pela desistência permanente do discente aos estudos. A evasão temporária constitui-se no afastamento do aluno temporariamente, mas retorna às atividades acadêmicas algum tempo depois. Em ambos os casos, Costa (1991) e Lobo (2012) indicam que o aluno interrompe seus estudos e não está vinculado a nenhum curso ou instituição até o seu retorno.

Figura 4. Níveis ou Formas de evasão do ensino superior

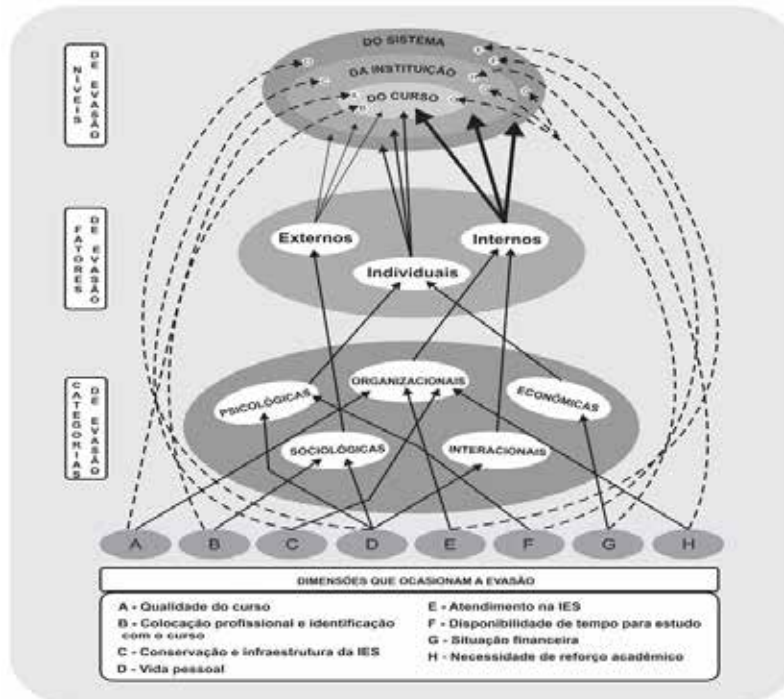


Fonte: Adaptado de MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1996)

Integração das teorias

Apresenta-se, nesta seção, uma proposta de integração entre as dimensões da evasão, as categorias de evasão, os fatores de evasão e as formas de evasão, bem como a influência dessa integração nas Instituições de Ensino Superior.

Figura 5. Modelo da proposta teórica sobre a evasão do ensino superior



Fonte: O autor

A respeito do constructo elaborado, conforme demonstrado na Figura 5, têm-se oito dimensões de evasão que causam ao final (de baixo para cima) uma forma de evasão no ensino superior.

O primeiro pressuposto, identificado pela letra “A”, propõe que a dimensão Qualidade do curso está inserida na categoria Organizacional, uma vez que a qualidade que o curso oferece é de responsabilidade da instituição (CISLAGHI, 2008). Em consequência, percebe-se que a categoria Organizacional faz parte dos fatores Internos de evasão, visto que a organização institucional é uma responsabilidade interna à IES. A qualidade do curso, ao afetar o aluno, pode levá-lo a evadir do Curso, da IES ou do Sistema de Ensino no que tange à forma ou nível de evasão.

Quanto à dimensão Colocação profissional e identificação com o curso, que esboça a ligação da teoria com a prática vinculada à colocação profissional do indivíduo, identifica-se no pressuposto “B” a inserção na categoria Sociológica, visto que esta dimensão retrata o contexto social e profissional oportunizado ao estudante (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001). Nessa direção, entende-se que a categoria Sociológica faz parte dos fatores Externos à IES, ou seja, a instituição não possui responsabilidade direta sobre a decisão do aluno de se evadir. Assim sendo, a falta de Colocação profissional e identificação com o curso do aluno também pode levá-lo a evadir do Curso, da IES ou do Sistema de Ensino.

O pressuposto “C” relaciona a Conservação e infraestrutura da IES (DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010) à categoria Organizacional de evasão, uma vez que está diretamente inserida no contexto (Fator) interno à instituição, ou seja, é de responsabilidade da IES a figura

estrutural, no que tange ao ambiente disponibilizado ao estudo do aluno (FEY; LUCENA; FOGAÇA, 2013). Por isso, a inadequação da Conservação e da infraestrutura da IES pode levar o estudante a se evadir do Curso, da IES ou do Sistema de Ensino.

A Vida pessoal é a dimensão que possui subjetividade na formação de seu constructo (pressuposto “D”). Esta dimensão aloca-se em duas categorias. Na categoria Interacional de evasão, por identificar que a falta de interação do aluno com a sociedade universitária pode fazê-lo evadir (TINTO, 1975; 1997) por sofrer ataques de *bullying*, por exemplo. Assim, percebe-se que a categoria Interacional está inserida no fator Interno à IES, uma vez que é de responsabilidade da instituição proporcionar interação entre os membros da cadeia universitária (TINTO, 1975; 1997). A outra categoria constituída pela dimensão Vida pessoal é a Sociológica. Esta categoria vincula-se à complexidade social que o aluno vive (TONTINI; WALTER, 2011), como os aspectos familiares, os problemas de saúde ou ao próprio comprometimento em relação a seus objetivos (CISLAGHI, 2008). Nessa direção, a categoria Sociológica insere-se no fator Externo de evasão, visto que a IES não possui responsabilidade direta na decisão que o discente toma ao se evadir. Portanto, este pressuposto comporta duas condições de evasão discente, o que pode levar o estudante a se evadir do Curso, da IES ou do Sistema de Ensino.

A dimensão Atendimento na IES identificada no pressuposto “E” é formada por uma estrutura intangível e importante na educação do estudante do ensino superior. Esta dimensão insere-se na categoria Organizacional, uma vez que a atenção, o apoio, o monitoramento, o *feedback* e a presteza direcionada ao aluno é fonte de permanência na IES (TINTO, 2002). Por se tratar da responsabilidade direta da IES, o aspecto atendimento ao discente, a categoria Organizacional está vinculada aos fatores Internos de evasão. Portanto, este pressuposto condiciona o aluno a se evadir do Curso, da IES ou do Sistema de Ensino.

A Disponibilidade de tempo para estudo é a dimensão que constitui o pressuposto “F” do constructo. De acordo com Carelli e Santos (1998), a determinação e a vontade de estudar do aluno estão relacionadas ao seu comprometimento, a sua organização e ao seu gerenciamento de tempo, ou seja, quando essas vertentes não estão internalizadas pelo indivíduo, o abandono pode acontecer. Nesse sentido, por se tratar de aspectos individuais esta dimensão relaciona-se à categoria Psicológica de evasão. Consequentemente, esta categoria está articulada com o fator Individual de evasão, pois se refere ao âmago do estudante. Portanto, a falta de tempo para o estudo pode ocasionar a evasão do discente em nível de Curso, de IES ou do Sistema de Ensino.

As questões financeiras (pressuposto “G”) têm sido uma das principais motivações que ocasionam a evasão e são discutidas pelas IES. As dificuldades encontradas pelos alunos não estão presentes somente no momento de entrar no ensino superior, mas também em sua permanência. A dimensão Situação financeira aloca-se à categoria Econômica de evasão por se tratar do aspecto econômico-financeiro do indivíduo. E esta categoria, consequentemente, vincula-se ao fator Individual do estudante. Assim, se o aluno não possuir condições financeiras para se manter estudando, possivelmente haverá o abandono. Portanto, se situa nos fatores individuais do mesmo fenômeno. Logo, uma condição financeira desfavorável ao aluno poderá levá-lo à evasão do Curso, da IES ou do Sistema de Ensino.

Quanto à dimensão Necessidade de reforço acadêmico, que contempla o pressuposto “H”, faz-se necessário o monitoramento dos discentes, pois de acordo com MEC/SESU (1997), esta ação identifica as dificuldades individuais precocemente. Assim, as ações que são tomadas em benefício do aluno poderão evitar a evasão. Como as ações são internalizadas pela IES, esta dimensão insere-se na categoria Organizacional, uma vez que a responsabilidade pela permanência do estudante restringe-se diretamente à instituição. Assim, percebe-se que a categoria Organizacional possui ligação direta com o fator Interno à IES. No entanto, quando as ações não são efetivas, podem levar o discente à evasão do Curso, da IES ou do Sistema de Ensino.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar uma proposta teórica de integração entre as dimensões, categorias, fatores e níveis de evasão, bem como a influência que essa integração pode gerar para a gestão das Instituições de Ensino Superior – IES.

As IES têm enfrentado mudanças constantes de cenários. O número de alunos vem aumentando constantemente, a crescente necessidade de aquisição de competências pelo estudante para enfrentar um mercado de trabalho que cada vez mais se torna seletivo, bem como excludente. Entre outros pontos, a demanda de ensino superior pela população também tem se elevado pelo interesse do ingresso no ensino superior, a fim de aumentar as expectativas de melhora de vida, de aumento da renda, como também de ascensão social e profissional.

Nesse contexto, percebe-se a importância de entender os estudos sobre a evasão no ensino superior, uma vez que o modelo proposto expõe minuciosamente o caminho diagnosticado e necessário para explorar as lacunas aparentes nas instituições de ensino, como a qualidade do curso; no ambiente externo, como o desemprego; e no indivíduo estudante, como a disponibilidade de tempo para estudar, por exemplo. Para tal, as proposições apresentadas no modelo remetem a condições para criar ferramentas de permanência, a fim de evitar desvios financeiros, de pessoal e de outros recursos da IES.

Assim, a partir da construção deste modelo, estratégias podem ser desenvolvidas pelas IES, com o intuito de evitar a evasão e conseqüentemente não afetar os discentes envolvidos no sistema educacional do ensino superior.

Como recomendações para futuros estudos, a pesquisa realizada pode ser expandida, como também reduzida, apropriando-se somente de variáveis que tendem a ter maior influência sobre a evasão. Ressalta-se também a importância de avaliar a necessidade de adicionar e desmembrar as dimensões estudadas, a fim de que se possam obter mais variáveis para outras pesquisas. Tal sugestão parte do princípio de verificar sua adequação em outros níveis de ensino e, conseqüentemente, oportunizar aperfeiçoamentos.

Referências

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. (Dissertação de Mestrado) Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - UFMG/FaE, 2009.

ALBUQUERQUE, T. Do abandono à permanência num curso de ensino superior. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 7, p. 19-28, set./dez., 2008.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. (Tese de doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BÔAS, G. K. V. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Revista Tempo Social**. São Paulo. v. 15. n. 1. p. 45-62, 2003.

BRAGA, M. M.; PINTO, C. O. B. M.; CARDEAL, Z. L. Perfil socioeconômico, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. **Química Nova**. São Paulo. v. 20 n. 4. Jul./ago., 1997.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 5. ed. 2010.

CABRERA, A. F.; NORA, A.; CASTAÑEDA, M. B. The role of finances in the persistence process: a structural model. **Research in Higher Education**, v. 33, n. 5, p. 571-593, 1992.

CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 3, p. 265-278, 1998.

CISLAGHI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 253f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CORRÊA, A. C. C.; NORONHA, A. B.; MIURA, I. K. Avaliação da evasão e permanência prolongada em um curso de graduação em administração de uma universidade pública. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 7., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2004.

COSTA, A. L. da. **Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

COSTA, R. M. da. Evasão no ensino superior privado – como podemos evitá-la? **ABMESeduca.com**, 2005. Disponível em: <<http://abmeseduca.com/?p=3411>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília. **Química Nova**. São Paulo. v. 24, n. 2 mar/abr., 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Êxito Editora, 2010.

DIAZ, M. D. M. **Permanência prolongada na graduação da Universidade de São Paulo: custo e fatores associados**. São Paulo, 1996. 200p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

DOWD, A. C; COURY, T. The effect of loans on the persistence and attainment of community college students. **Research in Higher Education**, v. 47, n. 1, p. 33-62, fev., 2006.

DURKHEIM, E. **Suicide**. New York: Free Press, 1966.

FEY, A. F.; LUCENA, K. de C.; FOGAÇA, V. N. da S. Evasão no ensino superior: uma pesquisa numa IES do ensino privado. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, v. 1, n. 1, 2013.

FREITAS, K. S. de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **EccoS Revista Científica**, v. 11, n. 1, p. 247-264, 2009.

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

LOBO, M. B. de C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**. Brasília, set./dez. 2012.

LONDON, H. Breaking away: A study of first generation college students and their families. **The American Journal of Sociology**, v. 97, p. 144-70, 1989.

MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, v., n. 2, p. 55-65, julho 1996.

MEC/INEP. **Resumo técnico**: Censo da Educação Superior 2013. Brasília-DF. 2013. Disponível em: <[http:// download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)> Acesso em: 28 fev. 2015.

MEC/SESU. **Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. 1997.

OLIVEIRA, F. B. de. **Desafios da educação**: contribuições estratégicas para o ensino superior. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

PRIM, A. L.; FÁVERO, J. D. Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, 53-72, 2013.

PUENTES, R.; AQUINO, O. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 111-130, 2010.

RUIZ, V. M. Motivação na universidade: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 15-24, maio/ago. 2003.

SCAGLIONE, V. L. T.; NITZ, M. Avaliação da educação superior e a gestão universitária. In: COLOMBO, S.S. (org.). **Gestão Universitária**: os caminhos para a excelência. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHARGEL, F. P; SMINK, J. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

SILVA, A. C. da. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 269-293, 2001.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 132, p.641-659, set./dez. 2007.

SOUZA, L. T. P. Estudo do Aluno Universitário para a Construção de um Projeto Pedagógico. Série Documental: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (INEP): **Relatos de Pesquisas**, Brasília, 1993.

SOUZA, I. M. de. **Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 1999. 150f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SOUZA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de; GONÇALVES, N. G. A evasão dos alunos do programa de Pós-Graduação da FEUSP: 1990 a 2000. **Avaliação: Revista de rede de avaliação institucional da educação superior**. Campinas, v. 8, n. 3, p. 191-228, set. 2003.

SPADY, W. G. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, v. 1, p. 64-85, 1970.

SPINOSA, M. C. P. Vestibular. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**. ano 1, n. 3, ago. 2003.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Washington, **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the education character of student persistence. **Journal de Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599- 623, nov/dec. 1997.

TINTO, V. **Enhancing student persistence**: connecting the dots. Wisconsin: The University of Wisconsin, 2002.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

TONTINI, G., WALTER, S.A. Podemos identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 11, Florianópolis, p. 1-18, dez. 2011.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

O EFEITO ZIKA VÍRUS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

The zika virus effect those implications in child education

Marlei Adriana Beyer Floriani¹

Resumo: A microcefalia é recente no Brasil. Disseminada pelo mosquito da dengue, a doença tem desafiado o contexto de saúde, de educação e de políticas públicas para minimizar os impactos da doença. Os dados são alarmantes e as consequências mais ainda. Crianças com microcefalia, além de possuírem reduzido o perímetro normal da cabeça, terão problemas como retardo mental, atraso nas funções motoras e de fala, distorções faciais, baixa estatura, hiperatividade, epilepsia, dificuldades de coordenação e equilíbrio e alterações neurológicas. Na busca da tentativa de uma vida com mais qualidade e naturalidade (visto que falamos de crianças), primeiramente, busca-se ações médicas para minimizar a situação de anomalias, depois, com o apoio de equipe multidisciplinar espera-se estimular ao máximo esta criança, dentro e fora da escola, para que, apesar das dificuldades, explorem-se as possibilidades de uma vida próxima da normalidade.

Palavras-chave: Zika Vírus. Microcefalia. Impactos na Educação. Recomendações de Estimulação.

Abstract: Microcephaly is recent in Brazil. Disseminated by the dengue mosquito, the disease has challenged the context of health, education and public policies to minimize the impacts of the disease. The data are alarming and the consequences even more so. Children with microcephaly, in addition to having reduced the normal perimeter of the head, will have problems such as mental retardation, delayed motor and speech functions, facial distortions, short stature, hyperactivity, epilepsy, difficulties in coordination and balance and neurological changes. In the search for a life with more quality and naturalness (since we are talking about children), we first seek medical actions to minimize the situation of anomalies, then, with the support of a multidisciplinary team, we hope to stimulate this child as much as possible, In and out of school, so that, despite the difficulties, the possibilities of a life close to normality can be explored.

Keywords: Zika virus. Microcephaly. Impacts on Education. Stimulation Recommendations.

Introdução

O Brasil viveu nos últimos anos um surto de novas doenças provocadas pelo mosquito da dengue. Até então, o *Aedes aegypti* era alvo de campanhas de exterminação por conta de seus efeitos como dores no corpo e febre alta. Com a evolução das doenças, como a chicungunya ou guillain-barré, a sociedade tem vivido casos bem mais graves de efeitos, como a morte e a microcefalia, atingindo mulheres grávidas, e, conseqüentemente, seus bebês.

O desenvolvimento deste estágio preocupante e suas conseqüências atuais e futuras são o tema desta pesquisa de cunho bibliográfico que busca apresentar informações atualizadas sobre a questão e meios de minimizar os problemas que serão desencadeados em nossas escolas, inicialmente nas de Educação Infantil. Em muitos casos, a ação do professor será complementar com a da família, para garantir o aprendizado das crianças com microcefalia.

Zika vírus

Transmitido pelo mesmo mosquito da dengue, um novo vírus, conhecido como Zika, circula no Brasil. Os números são alarmantes: segundo o Ministério da Saúde, em 2016, o vírus

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. E-mail: marlei.floriani@uniasselvi.com.br

atingiu mais de 200 mil pessoas. Além das mais de 1,4 milhão de pessoas afetadas pela dengue e quase 240 mil pela chikungunya.

O Zika foi identificado pela primeira vez no Brasil em abril de 2015. O vírus recebeu a mesma denominação do local de origem de sua identificação em 1947, após detecção em macacos sentinelas para monitoramento da febre amarela, na floresta Zika, em Uganda, segundo informações do Ministério da Saúde (2016, s.p.).

Milhorce (2016, s.p.) escreve sobre os sintomas da doença, que, além dos sintomas parecidos com os da dengue e da chikungunya – dores nas articulações, no corpo e de cabeça, febre, náuseas, diarreia e mal-estar –, “o zika vírus ainda pode causar fotofobia, conjuntivite e erupções cutâneas por todo o corpo, incluindo as palmas das mãos e as plantas dos pés, acompanhadas de muita coceira”. Os sinais aparecem entre três a 12 dias depois da picada do mosquito e duram de quatro dias a uma semana. A transmissão se dá pelo mosquito *Aedes aegypti*. Há estudos também relacionando a transmissão por relação sexual, transfusional e a ocorrência de transmissão ocupacional em laboratório de pesquisa, conforme o Portal da Saúde (s.d.).

Síndrome de Guillain-Barré

Conforme Frazão (2016 apud FLORIANI, 2017), a Síndrome de Guillain-Barré é uma doença neurológica grave caracterizada pela inflamação dos nervos e fraqueza muscular, que em alguns casos pode ser fatal. O autor ainda destaca que o diagnóstico é feito após algumas semanas de uma infecção viral, como dengue ou zika vírus, por exemplo.

A Síndrome de Guillain-Barré progride em duas a quatro semanas e a maioria dos pacientes recebe alta hospitalar após quatro semanas, mas o tempo total de recuperação pode demorar meses ou anos. A maioria dos pacientes se recupera e volta a andar após seis meses a um ano de tratamento, mas existem alguns que têm maior dificuldade e que precisam de cerca de três anos para se recuperar (FRAZÃO, 2016, s.p.).

Microcefalia

A microcefalia, tema principal desta pesquisa, é uma condição neurológica rara, que vem mobilizando as autoridades médicas brasileiras. Das doenças advindas do zika, esta é, certamente, a que mais vai refletir nas escolas. Afinal, segundo o Ministério da Saúde (2016), enquanto que entre 2010 e 2014 foram registrados um total de 781 casos em todo o país, durante o ano de 2015 foram registrados 2.401 casos da doença e 29 óbitos em 549 municípios do Brasil. Em 2016 foram mais de 200 mil registros.

Diagnosticada quando a cabeça da pessoa é significativamente menor do que a de outros da mesma idade e sexo, a microcefalia já é percebida no começo da vida: o perímetro normal da cabeça ao nascer é 32 cm, conforme Rodrigues (2015, s.p.).

Além disso, Rodrigues (2015, s.p.) ainda aponta que a criança com microcefalia terá outros problemas, como: retardo mental, atraso nas funções motoras e de fala, distorções faciais, nanismo ou baixa estatura, hiperatividade, epilepsia, dificuldades de coordenação e equilíbrio e alterações neurológicas.

Estas alterações trazem atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e comprometimento de áreas cerebrais responsáveis pela linguagem, aprendizagem e cognição. As autoras Torres e Tapia (2016, s.p.) descrevem mais estes comprometimentos: déficit cognitivo, problemas visuais, déficits auditivos e motores, atraso no desenvolvimento e epilepsia.

Por isso, o tratamento da microcefalia deve ser orientado por profissionais como o pediatra e neurologista, além da indicada “intervenção de enfermeiros, fisioterapeutas e outros terapeutas para ajudar a criança a se desenvolver com o mínimo de limitações possível e, para melhorar a qualidade de vida da criança”, segundo Rodrigues (2015, s.p.).

E, em nossas escolas, Torres e Tapia (2016, s.p.) sugerem a real existência de “uma proposta inclusiva que atenda às necessidades dos alunos, é preciso acima de tudo vontade política, estrutura física adequada, qualificação dos educadores, além da educação permanente e, principalmente, a compreensão da inclusão para todos”.

Recomendações para crianças com microcefalia

Após a identificação do vírus Zika no Brasil, em 2015, o governo brasileiro monitora a evolução dos casos, seus números e suas consequências.

Em fevereiro de 2016, a “Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciou que a associação de microcefalia e outros distúrbios neurológicos relatados no Brasil é uma emergência de saúde pública de importância internacional” (ROSATI et al., 2017, s.p.). Depois disso, outros países relataram um crescimento da incidência de casos de microcefalia.

A recomendação inicial da OMS para as crianças com microcefalia e suas complicações neurológicas é promover o desenvolvimento delas. “Todas as crianças, inclusive aquelas com atrasos no desenvolvimento e complicações neurológicas, podem aprender e desenvolver habilidades. Os pais, cuidadores e professores podem auxiliar o desenvolvimento das crianças através do envolvimento em atividades cotidianas e no brincar” (ROSATI et al., 2017, s.p.).

O período mais propício de desenvolvimento do Sistema Nervoso é o primeiro ano da vida, “por causa das grandes alterações das estruturas e do aumento das redes de comunicação entre os neurônios. É um período de muitas novidades e aprendizagem” (ROSATI et al., 2017, s.p.), por isso é importante que tanto a família quanto a escola de educação infantil estejam preparadas para receber os bebês com microcefalia e propiciar os estímulos que eles necessitam.

É importante que os profissionais de saúde que atuam em equipes multidisciplinares, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais orientem creches e escolas, compartilhando conhecimento e fornecendo ferramentas que possibilitem que os cuidadores e professores promovam os estímulos necessários para auxiliar o desenvolvimento das crianças e facilitem o trabalho de quem atua na escola.

Recomendações específicas de estimulação

Rosati et al. (2017, s.p.) relacionam sugestões essenciais para a estimulação de crianças com microcefalia:

- Mantenha a criança bem alinhada no bebê conforto ou carrinho, se necessário use rolinhos de toalha ou almofadinhas.
- Carregue o bebê de barriga para baixo, apoiando uma das mãos sob a barriga e a outra entre as pernas.
- Durante as trocas de fraldas converse com o bebê, alongue as perninhas e movimente os quadris dele, rolando de um lado para outro.
- Mantenha o bebê de barriga para baixo utilizando um rolinho de toalha sob o peito, desta forma será mais fácil para manter a postura. Aproveite este tempo para interagir com o bebê.
- Sente a criança, usando apoio, se necessário.

-
- Olhe para o rosto da criança, enquanto conversa com ela.
 - Chame a criança pelo nome e observe se ela responde.
 - Faça gestos associados a palavras, como “tchau”.
 - Cante músicas infantis, fazendo gestos.
 - Fale o nome das coisas para a criança, dentro do contexto.
 - Sempre que possível, utilize acessórios coloridos como tiaras e óculos coloridos para que a criança mantenha a atenção no rosto do cuidador.
 - Faça brinquedos com contraste (preto e branco ou preto e amarelo) e utilize-os perto do rosto da criança para que ela consiga enxergar com mais nitidez.
 - Utilize texturas diferentes, como algodão, esponja e toalhas nos pés e nas mãos para oferecer estímulos sensoriais.
 - Utilize brinquedos que emitam sons e luzes.
 - Ofereça brinquedos que sejam fáceis de pegar com as mãos e estimule o bebê a explorá-los (bater em uma mesa, chacoalhar, jogar).
 - Faça massagens e diga o nome da parte do corpo que está massageando.

As sugestões acima fazem parte do rol de possibilidades que se pode oferecer às crianças com microcefalia para tornar a escola mais acolhedora e ciente do apoio necessário que precisa dar a estas famílias, dentro de uma proposta inclusiva.

No entanto, são ações mínimas que não garantirão o sucesso na escolarização da criança com necessidades especiais.

Considerações finais

Esta breve pesquisa trouxe à tona os impactos e as adaptações recentes realizadas no Brasil, com relação à microcefalia. As ações foram ocorrendo em paralelo com o aumento dos casos da doença. Mostrou a fragilidade de nossa sociedade perante a voracidade de um mosquito.

Conhecer a ação do *Aedes aegypti* não diminuirá os estragos que vem causando, é preciso que se conscientize da sua eliminação para garantir menos quadros problemáticos em relação à saúde pública, e, conseqüentemente em nossas escolas.

Afinal, somente o acolhimento e as sugestões aqui descritas não garantirão o sucesso das crianças na condição de microcefalia. Há de aprender a fazer, fazendo, no dia a dia, em conjunto. Pais, educadores e equipe multidisciplinar, envolvendo especialidades médicas e terapêuticas. Ainda, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, prevista na legislação, precisa acontecer na prática.

Referências

FLORIANI, Marlei Adriana Beyer. **Educação Inclusiva**. Indaial: Uniasselvi, 2017.

FRAZÃO, Arthur. **Síndrome de Apert**. Disponível em: <<https://www.tuasaude.com/sindrome-de-apert/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MILHORANCE, Flavia. FioCruz confirma novos casos do vírus zika. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/saude/fiocruz-confirma-novos-casos-do-virus-zika-16151785#ixzz4PKMCfxJV>>. Acesso em: 12 out. 2016.

PORTAL DA SAÚDE. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 out. 2016.

RODRIGUES, Dariene. O que é e como tratar a MICROCEFALIA? 2015. Disponível em: <<https://ladobmodainclusiva.com.br/blog/2015/12/07/o-que-e-e-como-tratar-a-microcefalia/>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

ROSATI, A. E. G. L. C. et al. **16 recomendações para estimulação de crianças com microcefalia**. Disponível em: <<http://www.crechese segura.com.br/16-recomendacoes-estimulacao-microcefalia/>>. Acesso em: 2 jun. 2017

TORRES, Veridiana; TAPIA, Leticia. **Escola Inclusiva**: o aluno com microcefalia, o que a Escola pode fazer? 2016. Disponível em: <<http://www.crechese segura.com.br/escola-inclusiva-o-aluno-com-microcefalia>>. Acesso em: 12 out. 2016.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

The educational challenges in distance learning (ODL)

Marjolie Merini Alberton¹

Ana Maria Stolfi²

Resumo: Será apresentado neste trabalho os desafios pedagógicos que os profissionais atuantes no ramo de Educação a Distância (EAD) encontram no seu dia a dia. O objetivo geral deste trabalho é verificar como esses desafios se manifestam e como pode-se transpô-los e utilizá-los para melhorar as práticas pedagógicas da EAD. Para que o objetivo deste estudo seja alcançado, utiliza-se de ampla pesquisa bibliográfica e de internet, juntamente com pesquisa para levantamento de dados, como nível de qualidade de aprendizagem, interação entre acadêmicos e professores além da qualidade de materiais e outras questões por meio de pesquisa quantitativa e qualitativa. A pesquisa será aplicada sob forma de questionário eletrônico e impresso a professores que atuam na Educação a Distância. O levantamento desses dados será analisado tanto quantitativamente como qualitativamente, oportunizando um *feedback* por parte desses profissionais acerca de diversos questionamentos que permeiam a EAD.

Palavras-chave: Educação a Distância. Desafios. Pedagógico.

Abstract: Will be presented in this paper the pedagogical challenges that professionals working in the education sector Distance Learning (ODL) encounter in their day-to-day. The aim of this study is to see how these challenges manifest themselves and how can transpose it and use it to improve the practices of EAD. For the purpose of this study is achieved, makes use of extensive literature and Internet, along with research to survey data, such as level of quality learning, interaction between students and faculty and the quality of materials and other issues through quantitative and qualitative research. The research will be applied in the form of an electronic questionnaire and printed to teachers who work in Distance Education. The survey of these data will be analyzed both quantitatively and qualitatively providing opportunities for feedback from these professionals about several questions that permeate the EAD.

Keywords: Distance Education. Challenges. Pedagogical.

Introdução

A Educação a Distância surgiu de modo a melhorar a vida das pessoas referente à busca de conhecimento. Disso, não resta a menor dúvida: acesso facilitado e rápido às informações disseminadas em larga escala graças à tecnologia de ponta acessível a grande maioria dos acadêmicos. Além dos mais variados meios de comunicação que permitem o contato facilitado com qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo e a qualquer momento. Porém, diversos desafios aparecem e torna-se necessário vencê-los e melhorar ainda mais a ferramenta EAD.

Diante das mudanças constantes decorrentes da globalização e dos avanços tecnológicos, os profissionais da Educação precisam continuamente se capacitarem e estarem aptos às

¹ Especialista em Administração de Pessoas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI - PÓS). E-mail: marjuliealberton@gmail.com

² Especialista em Gestão Estratégica Empresarial, pelo Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG); Especialista em Interdisciplinaridade na Prática Pedagógica, pela Universidade Regional de Blumenau (FURB); Especialista em Educação a Distância: Gestão e Tutoria, pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI - PÓS); Especialista em Administração e Orientação Escolar (UNIASSELVI - PÓS). E-mail: anastolfi@hotmail.com

necessidades educacionais e de mercado. Precisam também acompanhar as gerações mais conectadas e altamente informatizadas, de modo a criar ferramentas de ensino agradáveis e interativas, que conquistem estas gerações a quererem aprender, socializar e crescer em intelecto.

Os desafios na Educação, seja ela presencial ou a distância, existem e aparecem diariamente. Ao analisar estes desafios de forma crítica se torna possível buscar alternativas para melhorar cada vez mais as ferramentas da Educação a Distância. Diante deste contexto, o presente trabalho está relacionado com a modalidade EAD. Por meio de pesquisa quantitativa e qualitativa tem como objetivo principal levantar os mais relevantes desafios pedagógicos percebidos diariamente pelos professores que atuam na EAD.

Educação a distância na era digital

A Educação a Distância não é algo novo, ao contrário, marca de longa data. Basicamente, a maioria dos autores que estudam e pesquisam o tema dividem a EAD em três grandes “gerações”, em que cada uma corresponde a um momento histórico aliado aos recursos disponíveis na época. De acordo com Maia e Mattar (2007, p. 22), as gerações da EAD são divididas em Cursos por Correspondência, Novas Mídias e *On-line*, conforme segue:

- Cursos por correspondência: marca o início da EAD em âmbito mundial no século XIX, onde a combinação de fatores como a impressão, os meios de transporte e os mecanismos de comunicação permitiram uma experiência inicial com o ensino por correspondência, que contava com materiais impressos e atividades enviadas por correio.
- Novas mídias (telecurso): surgiu a partir de 1969 com o desenvolvimento das novas mídias (televisão, rádio e telefone), que enriqueceram o processo de aprendizagem devido à grande difusão de informação, permitindo uma comunicação sincrônica e contribuindo para reforçar a viabilidade do ensino a distância. “Um lema se definiu: tecnologia a serviço da educação”.
- *On-line*: iniciou com o avanço da tecnologia informatizada, possibilitando o acesso à educação por meios tecnológicos, onde a comunicação pode ser síncrona (*chat*, videoconferência) ou assíncrona (ambientes virtuais de aprendizagem, fórum), é a fase que estamos vivendo.

A Educação a Distância caracteriza-se pela separação física de alunos e professores, diferente do sistema presencial no qual encontram-se todos no mesmo local. Isso, porém, não impede que o aprendizado aconteça, conforme Maia e Mattar (2007, p. 6): “[...] o aprendizado não deve ocorrer apenas na sala de aula. Aliás, na sociedade da informação e do conhecimento, a sala de aula tradicional [...] pode ser vista como o local menos propício para a educação”.

Na Educação a Distância ocorre também a separação temporal, onde professores e alunos ficam separados pelo tempo, não realizando as mesmas atividades no mesmo horário (com exceção de algumas atividades pontuais, por exemplo: *chat*, webconferência).

O estudo a distância implica, portanto, não apenas a distância física, mas também a possibilidade da comunicação deferida, na qual o aprendizado se dá sem que, no mesmo instante, os personagens envolvidos estejam participando das atividades, ao contrário do que ocorre normalmente no ensino tradicional e presencial (MAIA; MATTAR, 2007, p. 6).

Compreender a história da Educação a Distância e suas características é relevante para percebermos a evolução tecnológica e pedagógica desse sistema de ensino que está cada vez mais presente na sociedade, oferecendo cada vez mais oportunidades àqueles que desejam adquirir conhecimentos.

Os desafios na vida pedagógica do Ensino a Distância (EAD)

Com a praticidade dos computadores portáteis, arquivos podem ser salvos em nuvens e aplicativos que permitem conexão em tempo integral, possibilitando a navegação pelas pontas dos dedos, todo esse conjunto de elementos tecnológicos já são tão comuns que não impressionam mais, porém impactam na rotina diária com as possibilidades que oferecem.

Está claro que vivenciamos tempos de constantes e rápidas mudanças que transformam a vida das pessoas e a Educação. De acordo com Silva (2014, s.p.): “Novos tempos. Novas mentalidades, novos modelos mentais. Estamos atravessando uma importante fase da Educação, não só no Brasil como no mundo como um todo. As práticas educacionais nunca passaram por profundas reciclagens como nos dias atuais”.

O indivíduo deve estar o melhor preparado possível, de modo a adaptar-se às constantes mudanças, seja como professor, orientador ou acadêmico, é essencial para resgatar pontos positivos, ou seja, aproveitar as adversidades diárias para melhorar, evoluir e aprender sempre.

Desafio espaço X tempo

A percepção referente ao tempo varia muito de pessoa para pessoa, de cultura para cultura. Na cultura educacional, usamos o tempo – relógio – para medir aprendizagem, e mesmo com os avanços e mudanças tecnológicas que impactam diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem, continua-se a medi-la sob a forma de horas.

Dias e Leite (2010, p. 59) defendem a ideia de que: “o uso das novas tecnologias possibilita a abolição das tradicionais grades curriculares, cuja organização dos saberes é fragmentada, com currículos lineares, pressupondo etapas a serem vencidas”. Ainda, de acordo com Maia e Mattar (2007, p. 7):

Muitos projetos de EaD baseiam-se no mesmo conceito de tempo que utilizamos para as atividades presenciais, que envolvem os modelos de cursos e das disciplinas, os currículos, a ideia de hora aula, a avaliação etc. O tempo curricular é um paradigma confortável que, na verdade, a EaD emprestou do ensino presencial sem as devidas adaptações.

Os autores defendem a ideia de que o tempo virtual é diferente do tempo real e que deve ser respeitado individualmente, de forma que os próprios acadêmicos controlem seus estudos progredindo de acordo com seu ritmo, sempre diferente uns dos outros. Maia e Mattar (2007, p. 7) apontam para as seguintes observações:

Logo, seria necessário respeitar a especificidade do tempo virtual em EaD em vários sentidos. Na superação das ideias das horas aulas, por exemplo. Também no uso dos recursos de tempo diferido, da comunicação assíncrona; porque insistir em atividades síncronas significa insistir no tempo presencial, em que todos precisam estar presentes no mesmo horário, enquanto a EaD possibilita a comunicação diferida.

Dessa forma, há também a flexibilidade para o acadêmico estudar conforme achar melhor ou puder: mais em uns dias e menos em outros, ou seja, pode se organizar e programar os estudos conforme a disponibilidade de tempo. É claro que, na EaD, é necessário que o acadêmico seja disciplinado e dedicado, afinal a aprendizagem é uma via de mão dupla: não adianta apenas o professor montar materiais, fazer orientações e guiar, é necessária resposta do outro lado para que haja resultado nesse processo: o acadêmico. Para finalizar este subtópico, uma citação de Maia e Mattar (2007, p. 7) nos leva a concluir que: “a EAD possibilita a manipulação do espaço e do tempo em favor da educação”.

Desafios tecnológicos

As novas tecnologias mudaram a história da humanidade e impactaram diretamente sobre a educação, conforme sustenta Dias e Leite (2010, p. 47): “As tecnologias alteraram para sempre a forma de produzir/interagir com o conhecimento”. São diversas as ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, de forma prática e eficiente.

As plataformas de ensino a distância são aplicações, isto é, *softwares* desenvolvidos para apoiar o ensino-aprendizagem. Normalmente, incluem ferramentas que visam ajudar o professor a organizar, construir e gerenciar uma disciplina ou um curso *on-line*. Em geral, incluem também ferramentas de apoio ao aluno durante a sua aprendizagem. Funcionalidades comuns nessas plataformas são, por exemplo, ferramentas de comunicação *chats* e fóruns. Tais plataformas são normalmente desenvolvidas levando em conta o tipo de utilização, sendo mais comuns na formação acadêmica, na formação profissional corporativa e na educação contínua (ROSINI, 2013, p. 61).

Para a Educação a Distância, essas ferramentas são de grande valia visto que para o professor as novas mídias possibilitam a criação de diversos tipos de materiais didáticos, diferentes e atrativos. Para o acadêmico, este pode administrar seu tempo e ritmo, realizando atividades pedagógicas assíncronas desenvolvidas pelos profissionais da educação junto à essas novas tecnologias.

A EAD explora determinadas técnicas de ensino a distância, incluindo as hiper mídias, as redes interativas de comunicação e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura, nas quais se incentiva o novo estilo de pedagogia, que favorece, ao mesmo tempo, as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede (ROSINI, 2013, p. 62).

Uma ferramenta de comunicação não substitui a outra, mas sim a complementa. Ao passo que a escrita e a impressão do saber nos possibilitaram “estocar” conhecimentos, a informática abre um caminho novo, ainda muitas vezes incerto. Assim, é preciso conhecer as potencialidades destas tecnologias usadas conjuntamente de forma a enriquecer a construção do saber.

Assim como a escrita inaugurou uma nova era, com a informática novas formas de pensar podem estar nascendo. Ainda não podemos definir ou precisar como é a construção do conhecimento na era da informação. No entanto, podemos analisar as ferramentas que permitem a representação, o armazenamento e a construção de saberes. Com o uso das tecnologias podemos romper barreiras geográficas e temporais (DIAS; LEITE, 2010, p. 47).

Da mesma forma como as inovações tecnológicas impactam na vida das pessoas, essas mesmas inovações contemplam infinitas possibilidades de aprendizagem junto às constantes mu-

danças e evoluções. Assim, surgem as tendências que pressupõem movimento, avanço e ideia de futuro. Silva (2014) relaciona dez tendências em EAD que se destacam nos últimos tempos:

- *M-Learning*: móveis fazem com que os usuários destas tecnologias tenham fácil e rápido acesso a diversos apoios tecnológicos, oportunizando dessa forma conectividade com os ambientes virtuais de aprendizagem.
- Aprender por jogos digitais: estes tipos de jogos constroem um ambiente lúdico e interativo bastante interessante como meio de tornar o estudo atraente.
- *Blended-Learning*: o *B-learning* ou ensino híbrido oferece uma mistura de atividades presenciais e atividades a distância para os acadêmicos, promovendo dessa forma a pesquisa e o trabalho de campo além do desenvolvimento da aprendizagem.
- Recursos Educacionais Abertos – REAs: são materiais de ensino com livre acesso para qualquer pessoa do mundo, sob o domínio público da internet.
- Sala de Aula Invertida: os acadêmicos têm contato com os materiais educacionais antes do encontro presencial, acessando quando e onde quiserem os vídeos, os jogos educativos ou qualquer outro material virtual e interativo, para então, no encontro presencial, realizarem as trocas de experiências entre colegas, execução e correção de exercícios e esclarecimento de dúvidas.
- *Rapid-learning*: a aprendizagem rápida é uma maneira de aprender que se encaixa bem com os dispositivos móveis (*m-learning*). Consiste numa metodologia coadjuvante de cursos mais encurtados, o mais comum é a utilização de *slides* com locução paralela, podendo contar com alguma atividade rápida, no formato teste.
- Redes sociais: motivam as pessoas na busca de conteúdos desejados e a troca de conhecimento. Lembrando que em sua grande maioria, os jovens “digitais” que chegam ao ensino superior já estão altamente familiarizados com essa ferramenta.
- Aprendizagem informal: com a disponibilidade gigantesca de informações que possuímos e com acesso a conteúdo de interesse, pode-se estudar o que quiser, quando e onde quiser em seu próprio ritmo, sem a necessidade de intermediações institucionais ou de professores. Este é um sinal de que a aprendizagem está fortemente relacionada a áreas de interesse do aprendiz. Torna-se assim uma grande tendência a ser implantada nas instituições no sentido de que o acadêmico poderá construir seu próprio currículo com aplicabilidade individual.
- *Adaptive Learning*: a aprendizagem adaptativa utiliza programas capazes de verificar as dificuldades dos acadêmicos ou *gaps* de aprendizagem. Esses programas indicam recursos existentes conforme as deficiências do usuário acadêmico, de modo a preencher esses *gaps* e auxiliar na evolução de aprendizagem destes acadêmicos.
- *BIG Data* na educação: possibilita a análise e extração de informações de uma grande quantidade de dados, permitindo aos profissionais da educação levantar informações sobre seus acadêmicos, como por exemplo, seus pontos fortes e fracos.

Algumas instituições já possuem alguns desses recursos aplicados. Diante das mudanças aceleradas, das inovações vivenciadas, das possíveis ferramentas aplicadas a EAD, da comunicação digital. Enfim, diante de todo esse *boom* tecnológico, percebe-se o quão importante tornam-se as habilidades digitais. Em sua revista eletrônica, a Professora Liliam Silva (2013) relata 10 habilidades que julga necessárias a todos os profissionais na Era Digital, conforme segue:

- Habilidade no uso da internet.
- Habilidade para utilizar ferramentas tecnológicas interativas.

-
- Habilidade na comunicação, tanto verbal como escrita.
 - Habilidade para coleta de informações autênticas via internet.
 - Habilidade em confirmar a fidedignidade da fonte da informação disponibilizada na internet.
 - Habilidade de pensar sistematicamente e não somente linearmente.
 - Habilidade de comportar-se eticamente nas redes sociais.
 - Habilidade de socializar e conviver coletivamente via *web*.
 - Habilidade em respeitar opiniões alheias e opostas as suas quando em convívio coletivo na *web*.
 - Habilidade para perceber e interpretar variadas multimídias.

Essas habilidades são necessárias a todos, mas leva a pensar em como isso tudo afeta a educação e os professores, visto que os jovens acadêmicos já “nasceram” digitais (as chamadas gerações *y* e *z*) crescendo em meio a computadores e diversas mídias. Em contrapartida, os professores em sua grande maioria são de gerações anteriores (geração *x* – conhecidos também como *baby boomers*) e pode-se dizer que são “recém-chegados” na Era Digital, levando-nos assim a repensar sobre os novos papéis dos professores (SILVA, 2015).

Desafios novos papéis do professor

Com todas as mudanças nos métodos de educação e com as inovações tecnológicas presentes na atualidade, o professor também acaba assumindo novos papéis. Ao invés de somente repassar o conhecimento, ele precisa agora instigar a inteligência dos acadêmicos incentivando-os na busca do saber e ao compartilhamento de experiências, que é enriquecedor.

De acordo com Dias e Leite (2010, p. 35): “Aquele professor detentor do conhecimento, cujo papel é o de meramente transmitir os saberes acumulados pela humanidade cai por terra, dando espaço ao orientador da construção do conhecimento”. Assim, o professor passa a realizar mais orientações, mediando, explicando, redirecionando o foco e oferecendo opções. Torna-se um facilitador no processo de aprendizagem e também coaprendiz, colaborando com colegas profissionais. A vantagem é poder regular sua participação e orientação de acordo com as necessidades: por exemplo, excluir-se de discussões para dar mais autonomia aos acadêmicos ou marcar presença mais forte para direcionar ou corrigir.

Torna-se necessário o cuidado de não apenas informar, mas sim construir um processo de aprendizagem baseado em comunicação e interatividade. Conforme sustenta Rosini (2013, p. 62): “A educação a distância, [...], significa pensar em um novo modelo de comunicação, capaz de fundamentar e instrumentalizar a estratégia didática”.

Tratando sobre a aprendizagem coletiva em rede, surge o desafio referente ao material didático, que é o mesmo a ser estudado por vários acadêmicos, de vários locais e de várias culturas e ritmos. De acordo com o que cita Rosini (2013, p. 63): “É uma dificuldade a ser enfrentada e, sem dúvida, passível de superação, no caso de se ter o cuidado de estar sempre atento à realidade das diferenças individuais”. Ainda: “A educação e formação devem ser estendidas a todos, não somente a alguns” (ROSINI, 2013, p. 54).

Ainda parafraseando Rosini (2013), torna-se necessário flexibilidade e atenção para resolver as dificuldades e discernimento para interagir com acadêmicos de diferentes princípios, costumes, habilidades, conhecimentos e limitações. Como a EAD é um processo de comunicação midiaticizada, exige maior atenção na elaboração didática do material evitando o surgimento de interferências negativas na comunicação, como mensagens falsas, contraditórias ou incompreensíveis.

A Professora Liliam Silva (2013), em sua revista eletrônica, fala sobre “Professor Empreendedor de EAD” como um novo modelo docente que compreende várias atitudes empreendedoras, como “autogestão da carreira, investimento no autoemprego, adaptações às mudanças tecnológicas, sociais e comportamentais e intimidade com as mais diferentes tecnologias educacionais com conectividade permanente ao mundo virtual e presencial”.

Dessa forma, percebe-se uma série de aptidões que se tornaram necessárias ao professor atuante em EAD e que nunca foram tão exigidas na educação tradicional. Os professores precisam acompanhar essas mudanças e adaptarem-se aos novos conceitos de educação, estando assim melhor preparados para lidar com esses jovens digitais que estão conectados à informação em tempo integral e juntos construir conhecimento.

Procedimentos metodológicos

A metodologia deste trabalho está dentro dos moldes de uma pesquisa descritiva, baseando-se numa abordagem qualitativa e quantitativa. A pesquisa descritiva atende à necessidade de resposta para este trabalho, pois buscou-se levantar os desafios pedagógicos percebidos e enfrentados diariamente pelos professores da Educação a Distância. Para Hair et al. (2005), a pesquisa descritiva é estruturada de maneira específica para medir características sobre uma questão de pesquisa.

A coleta de dados deu-se por meio de questionário eletrônico e impresso direcionados a 22 professores que atuam na Educação a Distância. Esse procedimento também é conhecido como *survey*, e conforme Hair et al. (2005), *survey* é um procedimento de coleta de dados por meio de indivíduos.

O questionário não identificado pelos respondentes e estruturado foi dividido em duas seções principais: a primeira seção composta por 5 perguntas fechadas e de ordem quantitativa, em escala do tipo Likert de 5 pontos, no qual 1 corresponde a péssimo e 5 a excelente. De acordo com Cresswell (2007, p. 7), a Escala Likert mede o grau de concordância ou discordância dos respondentes referente a uma declaração. A segunda seção foi composta por 3 questões de ordem qualitativa, na qual os respondentes puderam descrever seus posicionamentos. Os resultados da pesquisa podem ser verificados a seguir.

Análise dos resultados

A análise dos resultados deu-se a partir das duas seções principais descritas anteriormente. Na primeira seção são apresentados os resultados referentes às 5 questões quantitativas e na segunda seção, destaca-se as descrições e posicionamentos mais relevantes à pesquisa.

Análise dos resultados da primeira seção

A primeira questão levantada na pesquisa refere-se à vivência e experiência do profissional com a EAD, em como este percebe o nível de ensino-aprendizagem nesta modalidade. As respostas ficaram divididas entre 16 votos para bom, 5 votos para razoável e 1 voto para excelente. Nesta questão, alguns professores ressaltaram a importância do empenho e participação por parte dos acadêmicos para que este resultado seja excelente.

O segundo questionamento busca avaliar o nível de qualidade do material didático disponibilizado aos acadêmicos, em sua totalidade (AVA, conteúdos e metodologias). Classificação boa foi apontada por 14 professores, seguidos de 6 votos para excelente e 2 votos para razoável. Nesta questão também houve manifestações de que melhorias sempre podem ser

efetuadas no material disponibilizado.

A terceira questão solicita a opinião do professor de acordo com sua vivência e experiência em relação ao nível de conhecimento do acadêmico formado pela EAD, 11 professores acreditam que o nível de conhecimento destes acadêmicos é bom, seguidos de 9 votos para razoável, 1 voto para excelente e 1 voto para ruim. Alguns apontamentos por parte dos professores esclarecem que este resultado é individual e difere conforme a dedicação do acadêmico.

Já o quarto questionamento refere-se à motivação dos professores na EAD. As respostas dividiram-se em 10 apontando para razoável, 7 votos para bom, 3 votos para excelente e 2 votos para ruim. Nesta questão, alguns professores ressaltam que a desmotivação é decorrente da falta de incentivo para a qualificação profissional, o que limita a atuação dos atores pedagógicos.

Por fim, a quinta e última questão procurou medir o nível de interação entre os acadêmicos e professores na modalidade EAD, 10 professores classificaram essa interação como razoável, outros 7 classificaram como ruim seguidos de 5 votos para bom. Alguns professores ressaltaram a pouca procura por parte dos acadêmicos no esclarecimento de dúvidas pedagógicas, o que enfraquece a interação acadêmico/professor. Outros reforçam também a importância de incutir essa cultura de busca por parte dos acadêmicos, para que os mesmos possam desfrutar de todas as ferramentas que possuem ao seu dispor e, conseqüentemente, fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Análise dos resultados da segunda seção

A primeira questão qualitativa solicita as principais comparações que o professor estabelece entre o Ensino a Distância e o Ensino Presencial. Em sua maioria, os professores respondentes afirmaram que existe uma diferença muito grande na metodologia de ensino, mas que ambas modalidades oferecem subsídios para os acadêmicos desenvolverem-se.

O ensino presencial oferece ao acadêmico maior apoio referente à interação e orientação, e para muitos acadêmicos apenas a frequência nas aulas pode ser suficiente para aprender. Já na Educação a Distância o acadêmico precisa se disciplinar e dedicar-se muito mais: precisa acessar o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), ler os livros de estudos e realizar as autoatividades disponibilizadas.

O ensino presencial pode apresentar como desvantagem a falta de leitura por parte dos acadêmicos, enquanto que na EAD a falta de interação destes acadêmicos com os atores pedagógicos pode afetar o desempenho acadêmico. Alguns professores também ressaltaram a diferença de aplicação destas metodologias de ensino, enquanto que a EAD se utiliza de tecnologias interativas e ensino-aprendizagem focadas no acadêmico, o ensino presencial utiliza-se de forte explanação oral e ensino-aprendizagem focados no professor.

O segundo questionamento busca verificar quais contribuições a mobilidade dos computadores portáteis trouxe à aprendizagem de professores e acadêmicos. De maneira unânime, respostas como a facilidade e agilidade de comunicação, acesso rápido à informação e conhecimento em qualquer local e hora contribuem positivamente para o sucesso do Ensino a Distância e aprendizagem dos acadêmicos.

A terceira e última questão refere-se ao uso das novas tecnologias na educação. Busca levantar as possibilidades que o professor consegue imaginar na sua futura prática pedagógica. Alguns mencionam a maior quantidade de materiais interativos que despertem maior interesse dos acadêmicos para o estudo. Outros apontam na melhoria e maior interação entre a tecnologia e o ensino-aprendizagem. Muitos também reconhecem as constantes mudanças, melhorias e qualificações necessárias devido às novas tecnologias. De maneira geral, os professores olham com ânimo e positivismo para as mudanças e novidades contínuas da Educação.

Considerações finais

Neste trabalho, pode-se verificar por meio de pesquisa bibliográfica as mudanças na Educação ao longo dos anos e seus impactos sociais e profissionais. Verifica-se os maiores desafios pedagógicos com os quais os profissionais da Educação deparam-se no dia a dia e confirmam-se estas informações por meio da pesquisa qualitativa e quantitativa aplicadas aos 22 professores que atuam na EAD.

A Educação a Distância cresce cada vez mais devido ao mercado de negócios dinâmico em âmbito mundial. A flexibilidade de adaptação aos horários de estudos e a perspectiva tecnológica com interação *on-line* são alguns dos fatores que contribuem positivamente na aprendizagem em tempos de correria e mudanças constantes enfrentados pelos indivíduos da atualidade.

Por parte dos acadêmicos, evidencia-se a necessidade de dedicação e empenho para que o processo de aprendizagem tenha melhor aproveitamento e resultados. A disciplina na organização dos horários de estudo, a leitura aos materiais básicos e complementares, a realização dos exercícios propostos e a busca pelo esclarecimento de dúvidas pedagógicas são essenciais para o sucesso da aprendizagem na modalidade EAD.

Por parte dos profissionais, a constante qualificação profissional, adaptação às mudanças e acompanhamento das evoluções tecnológicas são requisitos essenciais que devem ser atendidos de modo a melhorar a qualidade de ensino ofertada aos acadêmicos. Por fim, pode-se perceber neste trabalho, por meio da pesquisa, que as futuras práticas pedagógicas são vistas com otimismo em relação às mudanças e novas tecnologias por parte desses profissionais, que acreditam na EAD e no seu sucesso.

Referências

CRESSWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Rosilâna A.; LEITE, Lígia S. **Educação a Distância. Da legislação ao pedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HAIR, J. F. J.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

ROSINI, Alessandro M. **As novas tecnologias da informação e a educação a distância**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Liliam. **10 Habilidades Necessárias na Era Digital**. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao-a-distancia.com/10-habilidades-necessarias-na-era-digital/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

SILVA, Liliam. **Um pouco do histórico da Educação a Distância – EAD**. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao-a-distancia.com/historico-da-educacao-a-distancia-2/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

SILVA, Liliam. **Professor Empreendedor de EAD**. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao-a-distancia.com/professor-empreendedor-de-ead/>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

SILVA, Liliam. **O nosso futuro já é portátil**. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao-a-distancia.com/o-nosso-futuro-ja-e-portatil/>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

DESENVOLVER(SE) COM AUTONOMIA NA PROFISSÃO DOCENTE: o uso da internet como prática formativa do professor

Develop autonomy with the teaching profession: the practice as internet use teacher training

Joice Carneiro Werlang¹

Kathia Regina Bublitz²

Resumo: O presente artigo discorre sobre a formação e profissionalização docente, buscando vislumbrar os processos de formação e a constituição do ser professor. Objetivando dispor algumas perspectivas e desafios, a pesquisa expõe o papel do professor em sua formação e gera uma reflexão sobre como é formada sua identidade e autonomia em meio a realidade do cenário educacional. A educação tem passado por inúmeras mudanças, o uso das tecnologias e o espaço que elas têm conquistado na sociedade inferem de maneira promissora na prática da docência. A profissão professor exige do sujeito constante atualização, para isso existem diversos cursos de formação continuada, assim, o presente artigo visa descrever o uso da internet na construção da formação docente autônoma. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário aplicado com um coletivo de professores indagando a prática docente e uso do recurso tecnológico no dia a dia e na autoformação.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Autonomia. Internet. Práticas formativas.

Abstract: This article discusses the training and professionalization, trying to glimpse the processes of formation and constitution of the teacher. Aiming to provide some perspectives and challenges, the survey exposes the teacher's role in its formation and generates a reflection on how it is formed their identity and autonomy amid the reality of the educational setting. Education has gone through numerous changes, the use of technology and the space they have achieved in society infer promising way in the practice of teaching. The teacher profession requires constant updating subject to this there are several continuing education courses, so, this article aims to describe the use of the internet in the construction of the autonomous teacher education. The instrument used for data collection was a questionnaire with a collective of teachers inquiring teaching practice and use of technological resources on a daily basis and self-training.

Keywords: Teacher professional development. Autonomy. Internet. Training practices.

Introdução

Esta pesquisa é desenvolvida de forma a articular compreensões sobre o desenvolvimento profissional docente e a autonomia, tendo como objeto de análise os motivos e as contribuições do uso da internet pelos professores em seus processos formativos.

Compartilhamos com Marcelo (2009) da ideia de que o desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências na direção da construção de uma identidade individual, “de si mesmo”, e coletiva, “de pertencimento a uma profissão”, que se transforma ao longo de suas carreiras, influenciados pelas suas crenças, compreensões dos processos de aprender e de ensinar, pelo contexto da escola em que atua, das políticas educacionais, bem como está situado em um contexto histórico-social.

Ao considerarmos em nossa sociedade contemporânea as relações que estabelecemos com o conhecimento, por meio de tecnologias digitais, modificam-se e criam-se diferentes possibilidades de aprender, pressupomos que, também, o desenvolvimento profissional do profes-

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090. E-mail: joice.werlang25@hotmail.com e kathiareginab@uol.com.br

sor é movido por outras práticas formativas em novas culturas de acesso e produção de saberes, também, saberes docentes.

Sem negar o potencial dos espaços de formação continuada, organizados pelas instituições de educação, em que os professores são “convidados” a participarem, nos interessa aqui compreender as práticas formativas integradas a outros cenários sociais, especialmente aquelas desenvolvidas pelos professores com autonomia em ambientes digitais, por via da internet: Quais são estas práticas formativas? Quais razões e contribuições os professores atribuem para busca, com autonomia, de práticas formativas na internet? Para estas reflexões indagamos um coletivo de professores, do qual elaboramos a sistematização de um conhecimento que pressupomos adquirir relevância em uma sociedade em que o conhecimento ocupa lugar central e que a partir disso se discute o papel da escola, os modos de ensinar e o valor da autonomia, também, do professor em seus processos de aprender.

Para socialização da pesquisa, inicialmente abordamos uma compreensão do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente. Na sequência, descrevemos o percurso investigativo e os sujeitos da pesquisa e, por conseguinte, as interpretações realizadas no estudo.

Desenvolvimento profissional docente

Com o crescente desenvolvimento da sociedade a educação pede atualizações, inovações e metodologias didáticas atrativas. A internet, tão acessível aos alunos e repleta de novidades e informações faz com que os professores “corram atrás” de inovações para suas aulas e aperfeiçoamento profissional.

A formação continuada de professores nos últimos anos tem sido alvo de grande discussão, principalmente a partir das crescentes exigências da sociedade atual, que busca ansiosamente melhorias no desenvolvimento das atividades humanas, cabe ao docente o interesse e busca pela formação continuada, e graças à internet essa busca/inovação/atualização está facilitada.

O trabalho docente é uma ação em constante mutação, mudanças organizacionais, curriculares, extracurriculares e outras, definidas no contexto de sucessivas reformas e políticas educativas. Essas mudanças exigem dos professores novos papéis e novas competências. E uma das preocupações em relação ao papel do professor é sua preparação para atuar neste contexto.

São muitas as exigências para compor um bom docente, entre elas flexibilidade, dinamismo e coletividade são elencadas como competências primordiais para um ensino inovador capaz de formar sujeitos aptos a responder às exigências da sociedade, assim, os cursos de formação continuada devem buscar atender às questões: como, por que e para que formar. Vejamos como Costa (2004) explica as diferentes expressões utilizadas em cursos de formação continuada.

Quadro 1. Termos empregados para formação continuada de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.

Reciclagem	Termo próprio de processos industriais; usualmente referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar a do jornalismo; informar os professores para manter a atualidade dos acontecimentos; recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
F o r m a ç ã o permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa, sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição; utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais. Os professores interagem com pessoas.
Retreinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997 apud COSTA, 2004, p. 66)

Independentemente do título, modalidade e estrutura do curso de formação continuada, o intuito é enriquecimento profissional e docente na busca pelo aprimoramento das competências que tornam o professor capacitado para a prática docente. Estudiosos defendem o ato de ensinar como: para Freire (1996), formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas; para Schön (1992), o processo de formação exige reflexão na ação; reflexão sobre a ação; na perspectiva de Zeichner (1992) e de Nóvoa (1992, 2000) não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém.

No Quadro 1 podemos perceber, apesar das diversas nomenclaturas empregadas, que o importante é a compreensão de que, sem a formação contínua, o docente não será plenamente capacitado para desempenhar o papel de formador de cidadãos.

Com as modificações na educação devido às exigências sociais, a necessidade de professores reflexivos, críticos, atuantes se tornou de suma importância nos dias atuais.

Buscar a formação contínua não significa buscar apenas formas diferentes de apresentar ao aluno um conteúdo específico, mas sim se fortalecer profissionalmente, ter confiança em seu trabalho, buscar o conhecimento diário no relacionamento com os outros e, acima de tudo, organização. Segundo Nóvoa (2003, p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. O autor ainda ressalta que a formação continuada deve se dar de maneira coletiva e depende de experiência, reflexões como instrumentos de análise.

O professor deve estar consciente de que seu papel é de facilitador da aprendizagem, aberto a novas experiências, procurando desenvolver ou compreender o seu papel social.

Este estudo volta-se sobremaneira para a área de formação e profissionalização docentes no que diz respeito aos processos de formação. Refletindo sobre os saberes construídos ao longo da trajetória de ensino, percebe-se que a formação é um processo permanente no qual estamos nos inserindo.

Werneck (2008) quer que pensemos uma educação “na vida e para a vida”. O professor não está professor, ele é professor. No entanto, se em algum momento de seu constante processo de formação, deixar de pesquisar, refletir, criticar, indagar estará se desfragmentando. Serão só fragmentos do que pode ser um mestre.

Autodesenvolvimento

O ato de autodesenvolver-se reúne alguns fatores. De acordo com Dutra (2003), inicia pela percepção, análise, busca de auxílio, levantamento de pontos a serem aprimorados, outros inseridos, e por fim, os objetivos a serem alcançados. Conforme **Colombara (2016, s.p.):**

No processo de autodesenvolvimento o indivíduo assume a responsabilidade pela sua evolução, adota uma postura voltada à aprendizagem contínua. O autodesenvolvimento não é apenas um processo constante de crescimento e fortalecimento de indivíduos talentosos e competentes, mas sim um estado de espírito.

Assim, o professor se torna responsável por seu próprio desempenho, traça os parâmetros de sua formação, imprimindo a criatividade necessária para cumprir com seu papel no dia a dia. Estando em desenvolvimento o professor se submete a alterações, portanto, começa a refletir sobre os modelos e os propósitos de suas ações.

O autodesenvolvimento depende da educação contínua, que não somente habilita as pessoas para o trabalho, mas também para melhoria da qualidade de vida.

Junges (2006) destaca que a formação, a construção e a percepção da atuação profissional do professor ora é essencialmente reprodutora, ora é extremamente crítica. De uma parte, a formação exige do professor técnica e competência, de outra parte exige consciência e criticidade. Acredita-se, assim, que é no espaço dessas contradições que o sujeito vai constituindo sua identidade.

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 32). O professor é um profissional que tem por necessidade a busca de conhecimento contínuo, ou seja, um incessante trabalho de buscar conhecer novas práticas pedagógicas e novos métodos que enfatizem um ensino de qualidade, isto é o caráter de continuação da formação proposta por Freire.

Para reafirmar esse pensamento, Nóvoa (2002, p. 38-39) diz que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho leve e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Freire (2001, p. 43) enfatiza: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

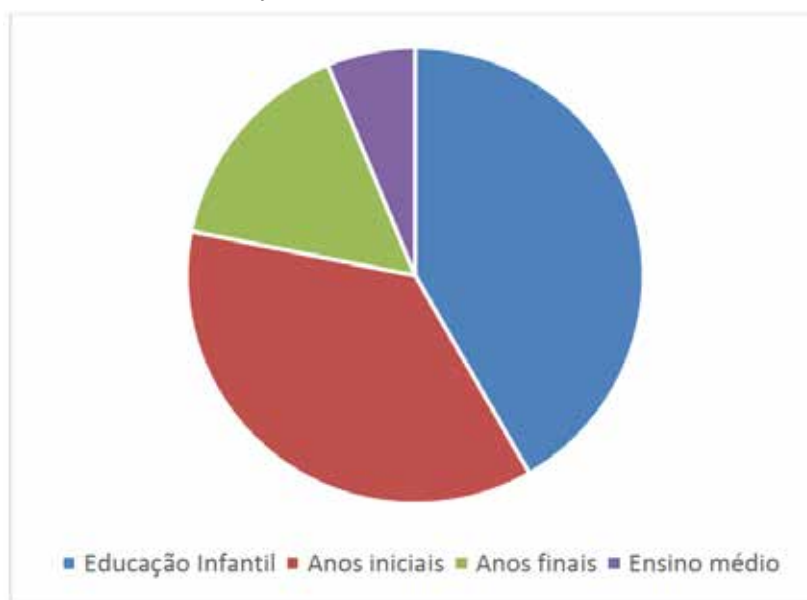
Tardif (2002), ao renovar o pensamento sobre a docência, destaca a epistemologia da prática profissional, defende a importância de se estudar o cotidiano, os saberes da experiência profissional. Nesse sentido, vamos descobrindo como as experiências – e os saberes que dela emergem – caminham ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento profissional, demarcando influências importantes e impactantes para a própria identidade, delimitando o modo como o professor se vê e entende sua profissão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 faz referência à autoformação ao considerar que uma das competências da formação de professores é a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional. Ao assumir essa postura o docente faz-se autônomo na construção do seu conhecimento. Desse modo, evita a fragmentação do conhecimento e constrói uma cultura autêntica de atuação profissional, fundamentada na permanente ação de flexibilidade pedagógica. A autoformação se revela, então, como uma dimensão formativa de aprendizagens autônomas centradas no indivíduo que se forma.

Percurso metodológico

Sendo o intuito do artigo buscar saber como o docente usa a internet para sua formação continuada autônoma, montamos um questionário com 17 perguntas indagando a docência e o uso da internet na construção da formação docente. Aplicamos o questionário com 19 professores, sendo esse público bem diversificado, pois atingimos professores da rede municipal, estadual e privada. Esse público também é variado no quesito de área de atuação, como podemos perceber no gráfico a seguir.

Gráfico 1. Área de atuação



Fonte: As autoras.

A intenção com a diversidade de público é demonstrar que independente da rede em que se trabalha e da área de atuação, todos os docentes buscam de maneira autônoma construir sua formação, buscam pelo autodesenvolvimento, pelo aprimoramento de seus conhecimentos e práticas.

Nosso público também é diversificado no quesito tempo de trabalho, analisemos o gráfico que traz esse dado:

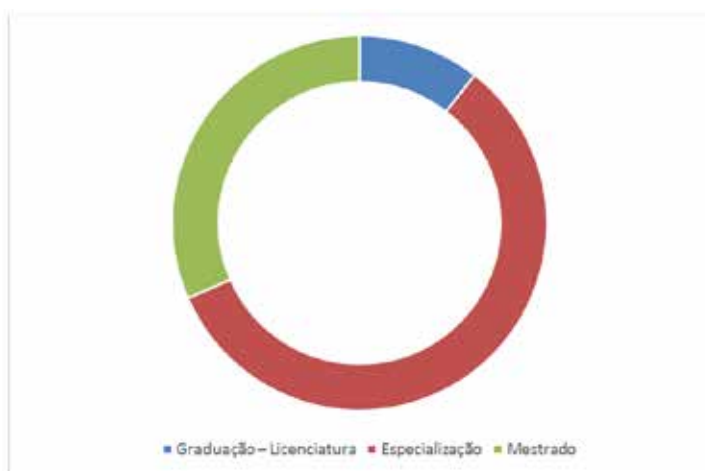
Gráfico 2. Tempo de docência



Fonte: As autoras.

Aqui, percebemos um dado interessante, pois os sujeitos que atuam a menos de 3 anos já têm especialização concluída, enquanto dois dos sujeitos que atuam de 4 a 9 anos na educação ainda não concluíram sua especialização. Podemos notar que a busca pela formação continuada, além de individual, está relacionada à necessidade que o sujeito percebe no dia a dia, notamos isso no gráfico a seguir, que traz os dados de formação profissional dos entrevistados.

Gráfico 3. Última formação



Fonte: As autoras.

Como afirma Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional é coerente quando pensamos no professor como profissional do ensino. Além disso, esse conceito visa romper com a tradicional fragmentação entre formação inicial e continuada, passando a ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira, pois a profissão professor exige constante atualização e inquietação quanto às práticas.

Day (2003, p. 4) corrobora com esse conceito afirmando que o desenvolvimento profissional é o processo:

Mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Nesse sentido, entendemos que durante seu desenvolvimento profissional, o professor necessita compreender sua prática, podendo investigá-la, se conhecer enquanto pessoa e profissional, mas também precisa aprender a compreender e conviver com discursos sobre a sua culpabilidade, sobre as influências das condições de trabalho, sobre o próprio sistema educacional que acaba gerando o que Souza (2006) nomeia de “argumento da incompetência”.

Práticas formativas na internet: o que dizem os professores

Tendo em vista que as tecnologias estão em toda parte não seria a escola a afastar esse recurso, muito menos a educação a ignorar seus benefícios, pois como já anuncia Perrenoud (2000, p. 139): “As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, [...]”. O uso do recurso tecnológico contribui, e cada dia é mais buscado, também para a formação continuada dos docentes, sendo acessível tanto financeira quanto didaticamente, além do fator distância, podendo hoje o docente participar de um curso de uma instituição de outro estado, por exemplo. O fator “a distância” abre um leque de cursos, possibilita escolhas.

Em nossas pesquisas percebeu-se que a grande procura por cursos via internet é pela especialização, sendo que 11 dos questionados responderam terem feito especialização, alguns (três) por terem sido contemplados com o curso 100% gratuito, outros (oito) pagaram por ele. As respostas dadas pelas razões da escolha foram diversas, contemplando, em sua maioria, a abordagem de benefício ao seu trabalho, para construção própria e melhoria no desempenho profissional. Levando em consideração que essa modalidade traz flexibilidade devido ao tempo.

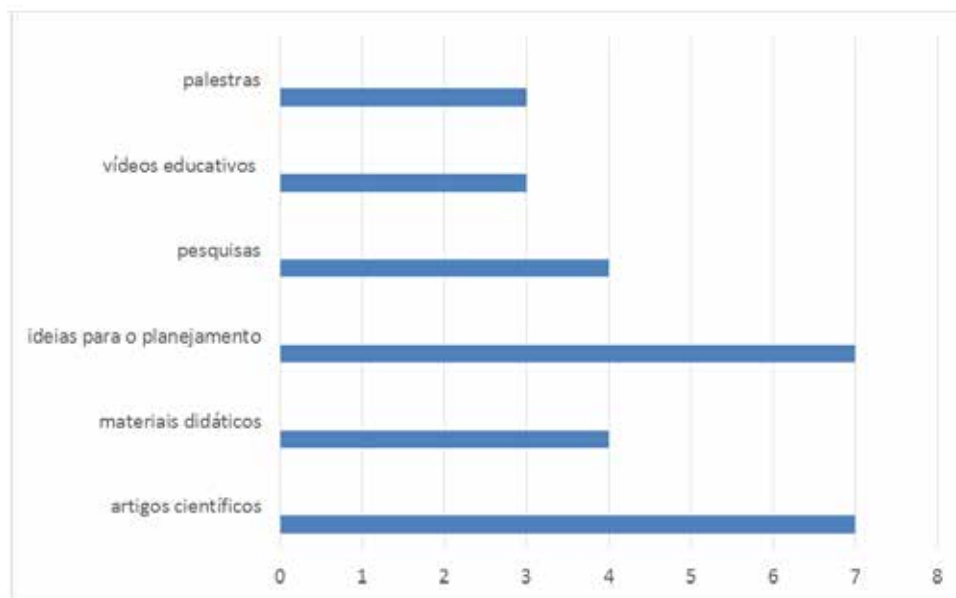
Maioria dos nossos entrevistados são docentes a mais de 10 anos, e nenhum dos 19 entrevistados respondeu não utilizar ou ficar alheio à internet, todos utilizam esse recurso, dos que trabalham com a Educação Infantil aos que trabalham com o Ensino Médio, das escolas públicas às privadas – todos. Esse dado comprova o quanto a internet é facilitadora na busca da formação continuada. 14 entre os 19 entrevistados responderam que têm acesso à internet durante todo o dia, em toda parte, devido aos aparelhos celulares permitirem esse acesso. Esse dado permite-nos acreditar que a qualquer momento, quando precisarem de alguma nova informação que construa e contribua na sua formação, terão acesso e facilmente resolverão sua dúvida.

Quando questionados se costumam usar a internet para sua própria formação docente, oito responderam que o fazem com muita frequência, outros oito responderam com frequência, aqui, percebemos que dos 19 questionados, 16 estão conectados e buscando construir sua própria formação. Melhora os dados (a intenção) quando perguntados o porquê de buscar na internet a construção da própria formação e a maioria (oito) das respostas foi pela busca por novos conhecimentos/atualização, isso comprova a preocupação que os docentes têm por aprimorar seu trabalho, não esperar que o Estado ofereça a formação continuada. Em segundo lugar ficou a resposta (6 dos entrevistados responderam): Preparação de aulas, aqui também percebemos facilmente a preocupação no aprimoramento do trabalho docente.

O que geralmente busca na internet, com autonomia, para sua formação docente?

Muitas são as possibilidades de busca na internet, formam o conjunto de possibilidades: revistas, jornais digitais; cursos; conteúdos relacionados à educação; palestras, mas as que tiveram maior quantidade de respostas foram:

Gráfico 4. Pesquisa na internet



Fonte: As autoras.

Quanto aos *blogs* de Educação, minoria dos entrevistados (6 deles) costuma acessar ou acompanhar, 13 deles responderam não visitar *blogs* frequentemente, mas dentre os que acessam alegam serem ávidos por novidades. Em contraponto aos *blogs*, 12 dos entrevistados buscam frequentemente por artigos científicos relacionados à educação, e o fazem na procura por atualização/novos conhecimentos; novas formas de pensar a educação. Ao serem questionados se conhecem alguma revista científica veiculada pela internet, nove responderam que sim, sendo citadas 16 diferentes revistas, sendo elas: Revista Brasileira de Educação - ANPED; Scielo; Nova escola; Gestão Universitária; Maiêutica; Revista Contrapontos; Educação e Realidade; Educação e Sociedade; Matéria-prima; Brasil Escola; Educação em Foco; Revista Genética na escola; Ciência e Educação; Ciência e Ensino; Ensaio, Pesquisa em Educação; e Pátio.

Quanto aos portais de ensino, somente três entrevistados estão cadastrados em portais, sendo: Portal Positivo; Nova escola; Arte na escola; Portal Federal; PENEN; TV escola; e British Concil. Percebemos que as práticas divergem conforme a característica do professor, pois o professor que frequentemente busca por artigos científicos ou revistas efetua essas buscas em mais de um endereço, o professor que é cadastrado em algum portal não se contenta com somente um, assim, percebemos as diversas formas de construção da formação continuada, cada docente busca de maneira autônoma por algum veículo que se adeque a sua característica e necessidade.

O gráfico a seguir traz as fontes mais utilizadas para a/na construção docente.

Gráfico 5. Fonte de pesquisa na internet



Fonte: As autoras.

No que se refere a *sites* acessados, diversos foram citados, mas a resposta dada à pergunta “Em que contribuem com sua formação docente?” foi: aprimoramento profissional, demonstrando mais uma vez a necessidade que a profissão professor tem pela continuidade da formação.

Para fechar nosso questionário indagamos aos professores que concluíssem a expressão: Na minha formação docente, a internet...

1	É essencial, pois me permite alcançar voos mais distantes, ou seja, consigo ter minhas curiosidades atendidas, dúvidas sanadas, pesquisas aprimoradas, ideias compartilhadas e saberes aprofundados. É um excelente recurso pedagógico para quem sabe usar. Eu não me vejo mais sem internet na escola e na minha vida pessoal ou profissional. Uso, defendo e indico aos pais que se utilizem da internet (que os filhos tanto amam) como uma ferramenta de ensino-aprendizagem, tanto em casa, quanto no celular, que os acompanha para qualquer lugar.
2	Contribui bastante, é possível fazer leituras na internet, fazer pesquisas, ver atividades novas, diferentes, jogos etc.
3	Auxilia no meu crescimento pessoal e profissional.
4	Contribui imensamente para um melhor planejamento com atividades e um melhor conhecimento do assunto em questão.
5	Foi fundamental para adquirir novos conhecimentos.
6	Contribuiu e contribui muito, considerando a diversidade de informações disponíveis.
7	É de suma importância. É com ela que conseguimos nos manter informados de uma forma ágil e fácil, compartilhando informações e experiências.
8	Contribui de forma efetiva.
9	É fundamental.
10	Foi importante, pois me ajuda no meu planejamento, na minha profissão como professora.
11	É uma ferramenta essencial e muito importante para mim em meu dia a dia.
12	É uma ferramenta muito importante para que consiga aprofundar conhecimentos, contribuindo para a minha prática docente.

13	Tem sido uma biblioteca que vem até mim.
14	Auxilia encontros sensíveis e afetivos com outras pessoas que enriquecem o saber. A internet nos conecta a <i>sites</i> diversos, onde meu olhar irá discernir o que propõe aprendizagem, levando a viajar entre leituras e interações inúmeras para o emaranhado pessoal e profissional. O profissional da educação precisa saber das TIC, para contribuir com uma qualidade educacional mais dinâmica, efetiva e afetiva para com os alunos. Por isso, as formações contínuas são um caminho para melhorar/elevar a Educação brasileira.
15	É muito importante, não consigo visualizar hoje uma formação de qualidade sem o uso das tecnologias, especialmente a internet. É uma ferramenta disponível, custo baixo e rica em informações.
16	Nos auxilia com novas ideias e conhecimentos, amplia meus horizontes e minhas possibilidades.
17	Atua como facilitadora, pois com ela consigo tirar dúvidas, ampliar conceitos e ter ideias mais criativas que resultam em aulas melhores e, conseqüentemente estudantes mais motivados a aprender, críticos e atuantes na sociedade em que vivem.
18	Auxilia a repensar práticas utilizadas na sala de aula, bem como desenvolver o planejamento das aulas.
19	Tem fundamental importância, pois além de me aproximar dos alunos enquanto linguagem midiática atualizada desperta o interesse em aprender da criança, sendo uma ferramenta no processo ensino-aprendizagem.

Nos relatos acima podemos perceber que a internet é vista como uma ferramenta muito útil para o trabalho docente, assim como para o desenvolvimento profissional.

Paulo Freire (1996) lembra que a formação deve ser contínua no sentido de permanente; profunda no sentido de aprofundar o que já se sabe; dialógica e dialética no sentido de rever o que se pensava e acreditava. A formação deve ser constante e processual, gradativa e construtiva, técnica e afetiva, humanizando as relações e os saberes.

A escolha de *sites* e cursos de qualidade é imprescindível para que a formação seja de qualidade. A internet possibilita compartilhar informações e conhecimentos em tempo real, dando visibilidade aos conhecimentos produzidos em teia, o que a autora Martha Gabriel chama de “mentes conectadas”.

[...] independente das conexões literalmente físicas com os nossos corpos, o uso de dispositivos móveis tem funcionado como extensão do nosso cérebro e nos mantém conectados e esparramados no ciberespaço [...] apesar de o nosso cérebro ainda não ter conexão física com os computadores, a nossa mente já está conectada, e cada vez mais (GABRIEL, 2013, p. 91).

Quanto mais as mídias sociais melhoram e se disseminam, mais conectadas as mentes se tornam, e conseqüentemente a oportunidade da ampliação da pesquisa em busca de novas aprendizagens se torna cada vez mais qualificada, “pois a estruturação social impacta o modo como vivemos e aprendemos” (GABRIEL, 2013 p. 95).

Considerações finais

Com os aspectos históricos, pode-se perceber a evolução do papel do professor no contexto social e econômico do nosso país. A globalização, o capitalismo e o excesso de informação fizeram com que o professor buscasse novas formas de se adequar a essa nova sociedade e

o uso da internet vem contribuindo em muito nessa busca.

A Formação Contínua deve ser permanente e construtiva, humanizando as relações e os saberes; sem ela, o professor não conseguirá desempenhar seu papel como agente integrador de conhecimentos e valores perante à sociedade.

A necessidade da busca por conhecimento contínuo faz com que o professor necessite buscar instrumentos para compreender o mundo em que vivem ele e seus alunos, para, a partir daí, produzir conhecimento. Essa compreensão, pelas condições sociais, políticas e científicas, além de tecnológicas, faz com que o professor determine que tipo de capacitação é necessária e condizente com sua realidade. Compreender e acompanhar essas condições provocadas pela tecnologia e pela informação é tarefa do profissional docente, por ser formador de opinião.

O processo de formação de um professor não se dá apenas em assistir a palestras e cursos durante a sua vida profissional, mas em buscar a satisfação pessoal e profissional ao consolidar sua profissão na produção de seus saberes e valores teóricos e práticos.

O artigo se justifica no objetivo de proporcionar um olhar crítico para a formação e profissionalização docente, assim como dos processos de sua formação. É preciso que o docente em construção, a começar por sua experiência formadora, assuma o papel de sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2003).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96**. Brasília: SEF/MEC, 2002.

COLOMBARA, Débora Fantinelli. **A importância do autodesenvolvimento**. E.F.A.P. Escola de Formação em Administração Pública Paulo Freire. Disponível em: <http://www3.santoandre.sp.gov.br/portalefap/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=23>. Acesso em: 22 jul. 2016.

COSTA, Nadja Maria de Lima. **A formação contínua de professores** – novas tendências e novos caminhos. *Holos*, v. 20, dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

DAY, Christopher. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, p. 151-188, 2003.

DUTRA, Denise. Autodesenvolvimento: só depende de você. **Revista digital do Instituto MVC**, n. 58, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.institutomvc.com.br/insight58.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Afiliada, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GABRIEL, M. **Educar. A (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. União da Vitória: Face, 2006.

MARCELO, Carlos G. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SOUZA, Denise T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, Dec. 2006.

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

WERNECK, Hamilton. **Professor: agente da transformação**. Rio de Janeiro: Wak ed. 2008.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

A REVOLUÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA E SUA GESTÃO

Attributions of the external guardian in distance education

Silvia Cilene Pereira Silva¹

Lúcia Cristiane Moratelli Pianezzer¹

Resumo: O tema abordado estuda a revolução do ensino a distância e sua gestão, pois este modelo encontra-se em expansão a cada dia com o avanço da tecnologia. Esta modalidade facilita o aprendizado, pois até as pessoas menos favorecidas podem receber materiais impressos em suas residências. Os tutores são devidamente preparados para acompanhar e auxiliar os acadêmicos, conforme seus anseios. A comunicação é acessível, abrindo espaço para todos os questionamentos, por meio do AVA ou do telefone. Os materiais são impressos e disponibilizados pela internet e PDF para que o acadêmico determine seu tempo de estudo, mediante seus objetivos, tendo o tutor externo como mediador. O papel do tutor externo é motivar os acadêmicos para que eles possam atingir suas metas, sendo comunicativo e interagindo no primeiro contato com os alunos. A gestão da educação a distância é responsável pela busca de novidades no mercado educacional e pelo processo de instalação do sistema da EAD de modo que atinja todos os estudantes com eficiência e qualidade.

Palavra-chave: EAD. Ensino. Tutor. Estudante. Tecnologia.

Abstract: The subject studied studies the revolution of distance education and its management, as this model is expanding every day, with the advancement of technology, this modality facilitates learning, even for the less privileged, and can receive printed materials in their residences. Tutors are properly trained to accompany and instruct academics, according to their wishes. Communication is accessible, making room for all questions, through the AVA or the telephone. The materials are printed and made available through the Internet and PDF so that the student determines the level of study he needs for his goals, and the tutor as mediator. The role of the tutor is to motivate academics so that they can achieve their goals. The tutor must be communicative and interact in the first contact with the students. The management of distance education is responsible for the search for novelties in the educational market, by the process and installation of the EAD system so that it reaches the reach of students with efficiency and quality.

Keywords: EAD. Teaching. Tutor. Student. Technology.

Introdução

Este estudo tem como objetivo analisar a revolução educacional, onde modifica-se a sociedade em geral. O ensino a distância (EAD) possibilita estudos até para a população mais carente, que não consegue conciliar trabalho, família e casa com os estudos e que querem e precisam aprender e aperfeiçoar seus conhecimentos. A aceitação dos cursos na modalidade a distância tem aumentado significativamente. Com o crescente interesse pela modalidade, o EAD foi se qualificando e oferece hoje diferentes cursos, desde o ensino médio até a pós-graduação a distância, todos autorizados e a grande maioria reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC).

Com tutores capacitados e acadêmicos motivados, os meios de comunicação permitem reduzir espaços e distâncias entre as instituições, tutores e alunos, possibilitando um aprendizado adequado, podendo ajudar nas dúvidas sobre determinado conteúdo, pois os tutores são mediadores do aprendizado. No EAD o acadêmico é quem trilha seu próprio desenvolvimento educacional; o tutor está ali para orientar e mediar sua aprendizagem.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – Km 71. Nº 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial /SC. Fone (47) 3281-9000. Site: www.uniassevi.com.br.

Inicialmente, o artigo fará uma revisão teórica sobre o ensino a distância, pontuando o desenvolvimento da gestão de pessoas, bem como norteará as principais funções e atribuições do tutor e, por fim, as considerações finais.

Educação a distância (EAD)

A educação a distância, conhecida também como EAD, é uma modalidade de ensino mediada por tecnologias, uma nova alternativa que as pessoas têm encontrado para conquistar seu sonhado diploma. Não se trata de algo novo ou extraordinário. O que diferencia a EAD praticada hoje daquela praticada há tempos atrás são os meios disponíveis e adequados de comunicação, utilizados em cada época. Assim, é necessária a utilização de meios tecnológicos para a comunicação dos estudantes com seus tutores externos e internos, pois apesar de não estarem sempre juntos presencialmente, hoje podem comunicar-se pela internet e por meio das tecnologias disponíveis em cada momento histórico, influenciando a sociedade e a educação.

De acordo com Dias (2010, p. 8), há três gerações da Educação a Distância, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1. Gerações da Educação a Distância

1ª geração	2ª geração	3ª geração
Foi marcada pelo ensino por correspondência no século XIX, que utilizava materiais impressos que eram enviados pelo correio à residência dos alunos. Com esse material era permitido um bom aproveitamento pelo aluno, pois ele podia fazer seu próprio cronograma de estudos.	Foi a modalidade multimídia, que se utilizava de materiais de vídeo e áudio. Surgiu no Brasil no final dos anos 70, em que o modo de aprendizagem fora enriquecido com novos meios, como os tele cursos transmitidos via rádio e televisão, favorecendo uma comunicação simultânea, contatando pessoas em espaços diferentes e em tempo real. Por telefone havia um contato mais personalizado e pessoal entre o estudante e o tutor. Este meio possibilitava que os alunos entrassem em contato com os professores para discutir e tirar dúvidas dos conteúdos.	Organizavam-se os processos educativos em torno do computador. A partir de 1995, deu-se início a grande evolução tecnológica: a internet! Além disso, utilizava-se também os meios anteriores, criando oportunidades para um aprendizado cooperativo <i>on-line</i> , gerando uma comunicação simultânea, facilitando o aprendizado e o entretenimento entre alunos e tutores. Esta geração complementou as outras, com o aperfeiçoamento dos materiais utilizados hoje.

Fonte: Dias (2010, p. 8)

Algumas instituições que oferecem graduação de nível superior permitem a implantação de diferentes modelos de EAD como cursos a distância, com encontros presenciais obrigatórios e cursos semipresenciais, que promovem encontros semanais, além de cursos de graduação presenciais. Conforme Dias (2010, p. 8):

O crescimento dessa modalidade de ensino no nosso país é um fato. Vai além de uma iniciativa apenas de âmbito municipal, estadual ou nacional, pois está orientada por políticas mundiais. Diante dessa realidade temos que nos inserir com competência

técnica e crítica nesse processo, e para isso precisamos capacitar os profissionais que voltam para essa modalidade de educação.

Segundo Litto (2010), atualmente, o EAD engloba desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Funciona de forma prática e simples. O estudante só precisa ter um computador com acesso à internet e escolher a instituição e o curso desejado. Logo, através do *site* são disponibilizadas ferramentas com áreas de conteúdos, exercícios e trabalhos de aula, com calendários e cronogramas disponíveis.

A educação a distância é uma forma sistematicamente organizada que se articula com o campo de atuação do aluno e que se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado tanto impresso, como nos materiais e serviços de apoio do ambiente virtual de aprendizagem, que lhe é oferecido.

O acompanhamento do sucesso do estudante é supervisionado por um grupo de professores e é necessária uma organização eficiente, além de uma equipe multidisciplinar com profissionais preparados para atuar na educação a distância. São criados serviços de apoio aos alunos e sistemas de tutoria para auxiliá-los, oferecendo uma educação de qualidade.

Gestão de pessoas na EAD

A gestão de pessoas é um conjunto de esforços que tem por objetivo organizar, coordenar e controlar as atividades de uma instituição, permitindo a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas. Assim como a educação a distância, a gestão também teve evolução histórica.

Quadro 2. Evolução histórica da gestão

1ª fase	2ª fase	3ª fase
Na metade do século XX, os departamentos de pessoal, como eram chamados, cuidavam principalmente de cumprir as leis trabalhistas. Nessa época surgiram os primeiros decretos que regulamentavam as relações de trabalho.	Que foi após os anos 60, estabeleceu-se e fortaleceu atividades típicas da área e outras relacionadas com o desenvolvimento das relações humanas nos ambientes de trabalho.	Foi a chegada da globalização, a partir dos anos 90, com desenvolvimento das tecnologias e o surgimento de altas exigências decorrentes desses fenômenos. Nesta fase, as organizações precisavam de pessoas de alto nível de comprometimento. A autonomia, a criatividade e a capacidade de liderança passaram a ser atributos essenciais das pessoas dentro das organizações.

Fonte: Loch (2010, p. 21)

Ainda de acordo com Loch (2010, p. 21):

A gestão na EAD é um conjunto de políticas e práticas que permitem a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas para que ambas possam realizá-las ao longo do tempo. A gestão envolve todo o processo de administração que leva à criação e instalação do programa EAD. Esta instalação inicia-se pelo processo de avaliação onde irá estabelecer seu público-alvo, além de ter o envolvimento dos colaboradores e administradores da produção de materiais e ferramentas necessárias ao curso em tem-

po hábil, para ter garantia dos recursos financeiros necessários ao empreendimento. Por fim, criam-se os corpos docentes e técnicos para acompanhar o desenvolvimento do programa, onde tem o mecanismo de avaliação institucional.

Uma instituição de ensino é composta por um conjunto de pessoas que precisam integrar suas funções na execução de um objetivo e possibilitar ao aluno a construção do conhecimento pela comunicação educativa a distância.

As pessoas responsáveis pela execução do curso EAD são os administradores, professores, tutores e técnicos, que elaboram os materiais e entram em contato com os alunos por vários meios de comunicação, passando orientações aos alunos sobre os cronogramas de estudos e aplicação de provas e videoconferências. É fundamental que estes colaboradores passem por capacitações e sejam avaliados regularmente para garantir que suas habilidades estejam gerando os resultados esperados.

O sistema avaliativo é fundamental para seu sucesso, além de ser uma excelente ferramenta para detectar problemas no processo de gestão da EAD. A visão estratégica deve ser percebida para onde as coisas estão se encaminhando, identificando as oportunidades que surgem e como aproveitá-las, quais são as forças e objetivos da organização e como lidar com elas.

Para desenvolver essa visão, o coordenador de curso precisa vencer os seguintes desafios:

- Estar atento e bem informado.
- Acompanhar todos os acontecimentos.
- Buscar atingir os objetivos educacionais almejados.
- Oferecer e procurar estratégias para alinhar os objetivos organizacionais e os objetivos individuais de seus acadêmicos.
- Elevar o nível de satisfação de todos os envolvidos.

Essa coordenação é exercida por uma ou mais pessoas. De acordo com Pedrotti (2016, p. 38):

O coordenador de curso deve ter a função de ser o articulador dos vários segmentos – internos e externos –, cuidando para que as tarefas venham a ocorrer conforme o planejado. Para que essa gestão participativa aconteça, faz-se necessário que os coordenadores tenham confiança na sua equipe de docentes e tutores. Confiança na proposta e trabalho em grupo são essenciais para o sucesso do curso.

Os programas de EAD devem conter uma proposta didática com maior conteúdo didático que as situações presenciais. Para dar certo é necessário um trabalho constante de um coordenador pedagógico que precisa orientar as ações, desde a elaboração da matriz curricular, passando pela composição da equipe de especialistas responsáveis pela elaboração das unidades temáticas, pela definição do material e, pela organização até a etapa de validação do material produzido.

Atribuições do tutor

Cada instituição que desenvolve EAD busca construir seu próprio modelo tutorial. Após a difusão da internet, no começo dos anos 90, que possibilitou para muitas pessoas uma comunicação rápida e eficiente, muitas instituições que aplicam o ensino a distância passaram a utilizar a internet para divulgar e aplicar seus cursos, que antes se faziam por outros meios de comunicação como o rádio, a televisão, o correio e o telefone.

A EAD coloca o professor na função de tutor a distância, com a missão de orientar os estudantes em suas atividades, conforme a disciplina pela qual é responsável, esclarecendo dúvidas e explicando trabalhos e provas relativas aos conteúdos. Sua principal função como tutor na EAD é a de fazer a ponte entre a instituição e o aluno, acompanhando o processo de ensino-aprendizagem. Neske (s.d., p. 21) afirma que:

Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participarem dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem.

A tutoria pode ser na forma presencial ou na forma a distância. No EAD as interações entre o professor/tutor e os estudantes se dão a partir da utilização de recursos intermediários. É fundamental que o profissional que atua como tutor/professor tenha facilidade de comunicação, dinamismo, criatividade, liderança e iniciativa para realizar com sucesso o seu trabalho junto ao grupo de estudantes que estão sob sua supervisão.

O tutor apresenta papel significativo, tirando dúvidas e ajudando/incentivando o estudante a prosseguir. É importante para as ações motivacionais do aluno que o tutor estabeleça nos primeiros encontros uma conversa objetiva e direta sobre os motivos que o levaram a ingressar em determinado curso. O estudante precisa de uma motivação para prosseguir nos estudos, para isso o professor deve ampará-lo e conduzi-lo, assim a relação do aluno e tutor muda, criando um laço afetivo. Segundo Loch (2010 apud MORAN, 2007, p. 56):

A afetividade é um componente básico do conhecimento e está intimamente ligada ao sensorial e ao intuitivo. A afetividade se manifesta no clima de acolhimento, de empatia, inclinação, desejo, gosto, paixão, de ternura, da compreensão para consigo mesmo, para com os outros e para com o objeto de conhecimento. A afetividade dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes, promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades. O homem contemporâneo, pela relação tão forte com os meios de comunicação e pela solidão da cidade grande é muito sensível às formas de comunicação que enfatizam os apelos emocionais e afetivos mais do que os racionais.

O encontro presencial no início do processo é importante para que os alunos conheçam bem os professores, técnicos de apoio, seus colegas e a própria instituição para facilitar um contato a distância futuro. Através de um bom desenvolvimento no espaço acadêmico com o tutor aplicando sua prática de forma clara, possibilitando melhores condições de trabalho à toda equipe, pois cada um estará vinculado a sua função sempre com a intenção de melhores resultados para uma educação de qualidade.

Os professores devem conhecer bem a tecnologia que usam para atuar no curso, mesmo havendo um suporte técnico na instituição. A capacitação regularmente dos tutores é fundamental para melhor desenvolver suas tarefas e funções e até mesmo aprender novas técnicas de trabalho, melhorando assim seu rendimento e desenvolver seu potencial. O próprio tutor deve fazer novos cursos para este aperfeiçoamento e constante aprendizado.

Considerações finais

Notou-se que o EAD ganhou espaço valorizado e motivador no campo de trabalho para

os colaboradores e alunos crescerem profissionalmente. Assim, o ensino e aprendizado se unificarão promovendo constante aperfeiçoamento. Desde que a EAD foi integrada ao sistema formal de ensino no Brasil cresce o número de estudantes. As finalidades oferecidas pelo EAD vêm modificando as possibilidades de diálogos a distância, colocando à disposição dos professores e alunos os ambientes virtuais de aprendizagem, facilitando a interação.

Antes, mesmo que as pessoas quisessem estudar, encontravam dificuldades para conciliar o trabalho, a casa e os filhos, pois não tinham possibilidade de ir até uma instituição para estudar por falta de tempo, algumas até diziam que não tinham mais idade para fazer um curso. Hoje em dia as pessoas não têm mais estas dificuldades, pois o EAD é para todos os públicos e proporciona todos os meios possíveis para que estas pessoas possam adquirir ou aperfeiçoar seus estudos com qualidade.

Este estudo de qualidade é composto de um conjunto de coordenadores, tutores e demais profissionais que atuam sempre na melhoria dos materiais e meios tecnológicos para melhor oferecer aos alunos. O EAD tem sido uma alternativa para facilitar a vida de muitas pessoas.

Referências

DIAS, Rosilânia Aparecida. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GONZALES, Mathias. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

LOCH, Márcia. **Educação a Distância e Métodos de Avaliação**. Universitário Leonardo da Vinci – Indaial: UNIASSELVI, 2010.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

NESKE, Márcio Zamboni. **O papel do tutor a distância no processo de ensino e aprendizagem no âmbito do curso**. s.d. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/download/MarcioNeske_SeminarioTutoria.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2017.

LITTO, Fredric M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LITTO, Fredric M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PEDROTTI, Gabriela. Atribuições de um Coordenador de Curso no Ensino a Distância. **Revista Maiêutica**. Indaial, v. 4, n. 1, p. 38, 2016.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.

BILINGUISTO E INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS SURDOS

Bilingualism and school inclusion of deaf students

Julianne de Deus Corrêa Pietzak¹

Melissa Probst¹

Resumo: A inclusão do aluno surdo é um tema ainda pouco discutido no contexto educacional, pois exige mudança de atitude, é um processo de transformação. Devido ao fato do aluno surdo não corresponder aos padrões de homogeneização, o seu processo ensino-aprendizagem é estigmatizado e inferiorizado. Tendo este artigo como tema o Bilinguismo e Inclusão escolar dos alunos surdos, elaborou-se como problemática de pesquisa: Como o bilinguismo pode contribuir na educação dos alunos surdos? O objetivo geral é compreender de que modo o bilinguismo pode contribuir na educação de surdos. Como objetivos específicos foram delimitados: analisar as implicações da surdez no processo ensino-aprendizado; descrever a proposta de educação bilingue no Brasil no contexto da surdez e comparar a proposta do bilinguismo com a inclusão escolar dos alunos surdos no contexto educacional vigente. A pesquisa do trabalho é de natureza básica, qualitativa, em relação aos objetivos é descritiva e os procedimentos técnicos bibliográficos. Foi possível constatar que, embora a inclusão avance enquanto processo que o é, ainda há muito a alcançar. Educação para todos ainda não é uma realidade no contexto educacional brasileiro. Enquanto os alunos surdos não tiverem suas singularidades linguísticas e culturais levada em conta, o sistema educacional estará fadado ao fracasso.

Palavras-chave: Inclusão. Surdez. Bilinguismo.

Abstract: The inclusion of the deaf student is a topic still little discussed in the educational context, because it demands a change of attitude, it is a process of transformation. Due to the fact that the deaf student does not correspond to homogenization standards, his teaching teaching process is stigmatized and inferiorized. Having this article as the topic of Bilingualism and School Inclusion of deaf students, it was elaborated as a research problem: How can bilingualism contribute to the education of deaf students? The general objective is to understand how bilingualism can contribute to the education of the deaf. As specific objectives were delimited: analyze the implications of deafness in the learning teaching process; To describe the proposal of bilingual education in Brazil in the context of deafness and to compare the proposal of bilingualism with the school inclusion of deaf students in the current educational context. The research of the work is of a basic, qualitative nature, in relation to the descriptive objectives and technical bibliographic procedures. It was possible to verify that, although inclusion advances as a process, there is still much to be achieved. Education for all is not yet a reality in the Brazilian educational context. As long as deaf students do not have their linguistic and cultural singularities taken into account, the educational system is doomed to failure.

Keywords: Inclusion. Deafness. Bilingualism.

Introdução

O processo educacional inclusivo do aluno surdo é um tema ainda pouco discutido dentro das instituições de ensino. Isso ocorre porque a inclusão e todos os seus aspectos exigem mudança de atitude, pois ela deve conduzir outros fatores educacionais, por isso deve ser vista como processo de transformação, em busca de uma nova modalidade de escola, de uma educação para todos. “A construção de uma sociedade inclusiva implica, certamente, mudanças

¹ Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – e-mail: juli_pietzak@yahoo.com.br
mel.probst@gmail.com

radicais em alguns valores e padrões fundamentais profundamente enraizados na nossa cultura” (OMOTE, 2006, p. 267).

O processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos tem colocado em xeque a eficiência do sistema educacional brasileiro.

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente repensar essas práticas para que os alunos com surdez não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los (DAMÁSIO, 2007, p. 21).

Metodologias inadequadas e não a situação patológica em si, são o real motivo do insucesso escolar dos alunos surdos. Diante deste impasse, a pergunta de pesquisa deste artigo é: Como o bilinguismo pode contribuir na educação dos alunos surdos?

Após as leituras e referências estudadas e utilizadas, este trabalho tem como objetivo geral compreender de que modo o bilinguismo pode contribuir na educação de surdos. Os objetivos específicos delimitados para esta pesquisa são: analisar as implicações da surdez no processo ensino-aprendizado; descrever a proposta de educação bilíngue no Brasil no contexto da surdez e comparar a proposta do bilinguismo com a inclusão escolar dos alunos surdos no contexto educacional vigente.

Inicialmente, aborda-se conceitos e definições para surdez. A seguir, verifica-se o que a literatura vigente nos fornece no que tange a legislação sobre a inclusão dos alunos com surdez. Logo após, discute-se as implicações da surdez no processo ensino-aprendizagem. Na sequência, aborda-se os modelos educacionais na educação de surdos com ênfase na proposta do bilinguismo e a inclusão escolar dos alunos surdos. Finalmente, apresenta-se as considerações finais, ou seja, os entendimentos acerca do tema estudado bem como a lista de referências utilizadas na elaboração deste artigo.

Metodologia

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica, pois tem como objetivo a geração de novos conhecimentos para o desenvolvimento da ciência sem aplicação prática. Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa é uma pesquisa qualitativa, ou seja, faz-se uma relação entre o mundo real e o sujeito, envolvendo situações que não podem ser traduzidas em números. Com relação aos objetivos trata-se de uma pesquisa descritiva, pois descreve as características de determinada população ou fenômeno. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, utiliza material já publicado.

Surdez: conceito

O Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999 no art. 4, inciso II, considera pessoa com deficiência auditiva aquela com perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 1999).

O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e considera a pessoa surda como aquela que por meio de suas experiências visuais compreende e interage com o mundo. Este mesmo decreto corrobora com o Decreto 3.298 quando considera deficiente auditivo a pessoa com perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um

decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Avançando além do conceito embasado na biologia, Strobel (2008, p. 24) defende a existência de uma cultura surda, intrínseca ao povo surdo, definindo-a como a forma do “[...] sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas”.

Ao longo dos anos, pesquisas interdisciplinares sobre surdez e língua de sinais classificam os surdos em duas categorias. Primeiramente, os surdos patológicos, geralmente nascem ouvintes e por algum evento ocorrido em suas vidas, perdem a audição. Em outros casos temos os surdos congênitos, em grande parte trata-se de surdos que não se consideram necessariamente deficientes, mas sim uma minoria linguística. Após definir surdez, cabe aqui destacar os avanços a nível de legislação e inclusão dos alunos surdos no contexto educacional vigente.

Legislação e inclusão escolar dos alunos surdos

Os alunos com deficiência, independentemente de qual seja, tem o direito à educação garantida desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Este direito foi reafirmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), quando foi preconizado o acesso à educação de forma universal. Tratando mais especificamente dos alunos com necessidades educacionais, a Declaração de Salamanca de (1994) impulsiona o direito à educação desta parcela do corpo discente. A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) reafirma a eles os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais.

A nível nacional, podemos destacar a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que no art. 206, inciso I determina como um dos princípios para o ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, ou seja, todos os alunos têm o direito de frequentar a escolar, independentemente da deficiência apresentada. Já no art. 208, inciso III, é garantido aos alunos com necessidades especiais o atendimento educacional especializado de forma complementar, não substitutiva. Neste mesmo artigo, no inciso V, a constituição preconiza ainda a garantia a todos os alunos o direito de acesso aos níveis de ensino, pesquisa e criação artística, de acordo com a capacidade de cada um e que o Ensino Fundamental é obrigatório.

A Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) também foi um marco histórico nas conquistas educacionais dos alunos com deficiência. Em 2001, o Brasil tornou-se signatário do documento expedido na Convenção Interamericana. Neste mesmo ano, aprovou o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) é um divisor de águas na história educacional dos alunos surdos, pois esta oficializa a língua de sinais como a segunda língua do país, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) regulamenta esta lei e trata da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, da formação de professores de LIBRAS e instrutores de LIBRAS, da formação do tradutor e intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa e da garantia ao direito à educação e saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e do papel do poder público e das empresas de apoio ao uso e difusão da LIBRAS, ou seja, a educação bilíngue não é uma questão de tolerância ou condescendência, é um direito garantido na legislação.

Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade com o objetivo de compartilhar conceitos, informações e metodologias no campo

da educação especial. O documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns na Rede Regular” (2004) também foi um passo importante.

Mais recentemente foi instituída a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), a tão esperada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) com o intuito de assegurar e promover condições de igualdade no exercício dos direitos e das liberdades fundamentais visando a inclusão social e cidadania destas pessoas. O direito à educação é garantido mais uma vez no Título II capítulo IV art. 27, quando preconiza que o “[...] sistema educacional inclusivo deve garantir o direito à educação em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida [...] segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Esta mesma lei no art. 28, inciso IX, ainda aborda aspectos importantes no que tange a “adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais[...]” da pessoa com deficiência. Neste aspecto, infere-se que o aluno surdo em sala de aula deve ter suas particularidades linguísticas respeitadas, levando-se em consideração que a sua língua materna, primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Diante deste tão vasto histórico de conquistas educacionais na legislação é inconcebível que ainda hoje presenciemos práticas discriminatórias no contexto escolar. Por muito tempo se falou em processo inclusivo das pessoas com deficiência. Atualmente, as tendências educacionais existentes defendem o movimento de Educação para Todos exigindo apenas diferenciações-adequações-adaptações nos atos pedagógicos que contemplam as necessidades educacionais de todos os alunos.

Lacerda e Lodi (2010) defendem que para que a inclusão do aluno surdo em sala de aula realmente se efetive alguns cuidados são necessários, como respeito à condição linguística do indivíduo e seu modo singular de ver o mundo. Para que as escolas atuais se tornem efetivamente inclusivas, faz-se necessário uma reversão no modo de se pensar e de se fazer educação, envolvendo desde o planejamento até a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Velhas práticas e paradigmas precisam ser rompidos. O sistema educacional deve estar adequado para receber todos os alunos, propiciando igualdade de oportunidades e valorização da diversidade existente no contexto escolar. O aluno com deficiência não se adapta à escola, é à escola que se adapta ao aluno.

Segundo Fávero, Pantoja e Montoan (2007), a *práxis* pedagógica vigente é conservadora, tradicional, inviável e excludente, havendo necessidade urgente de revisão desta *práxis*. O mesmo acontece com a prática pedagógica do aluno surdo, pois percebe-se que o processo inclusivo do aluno surdo vai muito além dos conteúdos constantes no currículo, tem a ver com a preparação para a vida, enfim, para o exercício da cidadania.

Implicações da surdez no processo ensino-aprendizagem

Damásio (2007) afirma que as pessoas com perda de audição ou surdez enfrentam muitos obstáculos na sua trajetória escolar. Muitos deles têm o seu potencial cognitivo, linguístico, social, político e cultural ignorado, recebendo assim poucos estímulos, o que acarreta em perdas significativas no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem.

É senso comum que a falta de comunicação afeta significativamente a vida de qualquer pessoa. A perda auditiva e a surdez acarretam transformações psicológicas, sociais e educacionais. Mudanças psicológicas ocorrem devido à influência negativa do discurso que supervaloriza a linguagem oral. Muitas crianças surdas ao se tornarem adultas afirmam que o que mais desejavam era poder comunicar-se com os pais. Por outro lado, há pais que super protegem seus filhos surdos ou temem incluí-los no mundo dos ouvintes. As mudanças psicológicas certamente acarretarão em mudanças sociais, estas muitas vezes acontecem devido à dificuldade de co-

municação no mundo dos ouvintes. Diante disso, muitas vezes os surdos se isolam, sentindo-se oprimidos e incompreendidos, mas a forma como alguns surdos sentem-se não pode ser generalizada, pois em contraste, muitos surdos comunicam-se fluentemente entre si, desenvolvem autoestima e tem bom desempenho acadêmico e social.

No contexto educacional, a criança que não desenvolve a linguagem oral é estigmatizada, afirma-se que esta criança não aprende quando na verdade o que ocorre é que um leque de possibilidades metodológicas é deixado de lado por acreditar-se na superioridade da língua oral. O conhecimento prévio do aluno surdo tem sido mal avaliado, alguns julgam que pelo fato de não ouvirem os surdos não sabem praticamente nada. Porém, aparentes inabilidades podem esconder as verdadeiras habilidades e criatividade do surdo.

Lacerda e Lodi (2010) explanam que muitos surdos não têm acesso a uma escolarização que atenda as suas necessidades linguísticas, curriculares, sociais e culturais. Em muitos casos, espera-se que o comportamento do aluno surdo seja o mesmo que o do aluno ouvinte, acompanhando exatamente os mesmos conteúdos. Não raro a criança surda tem sua condição sociolinguística desrespeitada, nada na metodologia é alterado e o currículo continua o mesmo. “Espera-se assim que, à medida que a condição linguística do surdo é respeitada, aumentem as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória [...]” (LACERDA; LODI, 2010, p. 17)

Diante de tais obstáculos infere-se que a inclusão do aluno surdo perpassa por todas as modalidades de ensino “[...] garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania [...]” (DAMÁSIO, 2007, p. 14).

Métodos na educação dos surdos

Conforme Brasil (2006), para que a criança surda possa desenvolver de forma integral o seu potencial, incluído na sociedade e desempenhando seu papel de cidadão, é preciso estimular a capacidade de comunicação linguística. Percebe-se ao longo da história uma tendência de supervalorizar a língua oral e da cultura ouvinte. Segundo Capovilla e Raphael (2001), a partir da segunda metade do século XVIII entravam em vigor o Método Francês do abade de l’Epée baseado num sistema artificial de sinais e o Método Alemão de Heinicke, que enfatizava o desenvolvimento da oralidade.

O congresso de Milão, em 1980, teve um impacto consideravelmente negativo na educação dos surdos. Os surdos ficaram subordinados ao ouvintismo, abandonando sua cultura e identidade por mais de cem anos.

“O método oralista objetivava levar o Surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente o modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1481).

A educação oralista influenciou significativamente a educação dos surdos ao longo da história e ainda deixa marcas no contexto educacional vigente, pois ainda presenciamos práticas terapêuticas no contexto escolar. Capovilla e Raphael (2001) defendem que este método, devido à concentração exclusiva na oralização, fez com que o nível educacional dos surdos fosse vertiginosamente prejudicado.

Em consequência da adoção universal do método oralista estrito nas escolas, uma forte ênfase foi colocada na habilidade de oralização pelos surdos, às custas de uma educação mais generalista e completa, capaz de levar ao desenvolvimento de habi-

lidades cognitivas mais elevadas. Como resultado, foi observado um rebaixamento significativo no desempenho cognitivo dos Surdos. Infelizmente, no entanto, em vez de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou a ser usado como prova da imprescindibilidade da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos Surdos (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1481).

No modelo oralista temos os métodos unissensoriais e os métodos multissensoriais. “Métodos unissensoriais são os aspectos básicos do oralismo, como a leitura de lábios, fonarticulação, treinamento auditivo, método Tadoma e Pollack” (CAMPELLO, 2009, p. 29). A leitura labial é a decodificação dos movimentos labiais do emissor. Podemos aqui destacar que apesar de sua importância, pesquisas comprovam que os surdos captam apenas 20% da mensagem por meio dela, o contexto já conhecido é que auxilia o surdo na dedução ou adivinhação da mensagem. A fonarticulação envolve a mecânica da fala, envolvendo além da leitura labial, o movimento, a articulação da fala e ainda o som e o ritmo. O treinamento auditivo explora os resíduos auditivos da pessoa. O método Tadoma usa as informações táteis (vibrações) e o método Pollack desenvolve a atenção perceptual sobre os estímulos visuais.

“O método multissensorial baseia-se em informações sensoriais com os dois órgãos dos sentidos (visuais/auditivas, visuais/táteis, auditivas/táteis) na educação de Surdos” (CAMPELLO, 2009, p. 30). Entre eles pode-se destacar o método Sander, que é o treinamento auditivo em associação com informações visuais. O método Guberina é utilizado para o ensino da articulação dos fonemas, treinando os movimentos ginástico-rítmicos envolvidos. Já o método Verbatonal estimula a entonação e a pausa na transmissão da frase; e o método Perdoncini tem por objetivo desenvolver a percepção auditiva e a linguagem.

Este artigo não tem por objetivo explicar detalhadamente cada um desses métodos, apenas explicitar brevemente os métodos oralistas e relatar a influência destes no contexto educacional dos alunos surdos.

Em 1967, nos EUA, Roy Holcomb desenvolve a filosofia denominada Comunicação total que “[...] consiste na aplicação de todos os recursos e aspectos comunicativos, como no caso de falar e sinalizar ao mesmo tempo” (CAMPELLO, 2009, p. 32). A partir de então a oralização não era mais vista como a única forma de linguagem, todo e qualquer meio de comunicação, inclusive apoia-se o uso da língua de sinais. O objetivo final passava a ser o desenvolvimento da linguagem da criança surda. Porém, conforme Capovilla e Raphael (2001), as experiências comprovam que o uso simultâneo se torna inviável devido às particularidades linguísticas da Língua de Sinais. O modelo Comunicação Total é uma fase de transição entre os métodos oralistas e o bilinguismo.

Os resultados dos métodos oralistas e da comunicação total foi um expressivo fracasso na educação de surdos. Mais recentemente, começou-se a perceber que os povos surdos poderiam ser educados através da língua dos sinais e da proposta bilíngue, ou bilinguismo, que abordaremos a seguir.

Bilinguismo

A partir da década de 70 surge uma nova proposta na educação de surdos - a educação bilíngue, ou bilinguismo. Segundo Damásio (2007), o bilinguismo tem por objetivo habilitar a pessoa surda para utilizar duas línguas (a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte) no cotidiano escolar e na vida social. Não há consenso em afirmar como isso deve ocorrer, alguns defendem que o aprendizado das duas línguas deve ocorrer de modo simultâneo, mas a maior parte da literatura vigente defende que o aprendizado da Libras deve preceder o aprendizado da língua escrita. O bilinguismo fundamenta-se essencialmente em: “[...] dar ha-

bilidade aos sujeitos de se comunicar em duas línguas, sendo que uma língua pode predominar sobre a outra [...] proporciona mais habilidades para percepções mentais, cognitivas e visuais e capacidade para analisar os conceitos de modo subjetivo e objetivo às informações recebidas” (CAMPELLO, 2009, p. 33).

Por se tratar da proposta que mais respeita as diferenças linguísticas e culturais do indivíduo surdo, o bilinguismo é defendido arduamente pela comunidade surda. É através da Libras – Língua Brasileira de Sinais que o sujeito surdo vai transmitir e proporcionar o conhecimento de tudo ao seu redor.

A Libras é um artefato cultural importante dos surdos. Sabe-se que o ensino da língua de sinais, ou de qualquer língua materna, é fator determinante para o desenvolvimento do ser humano. Lacerda e Lodi (2010) afirmam que é por meio da língua que interagimos, nos comunicamos, partilhamos nossa cultura, expressamos nossas opiniões, acessamos informações, nos constituímos enquanto sujeito, enfim, exercemos a nossa cidadania e devido a tantas contribuições que a aquisição da língua proporciona, faz-se necessário que desde a infância a criança surda tenha contato com a língua de sinais, sendo que isso possibilitará maior segurança, autoestima e identidade sadia. Se a criança surda desenvolver uma identidade cultural com o seu grupo, os surdos, ela apresentará uma socialização satisfatória e será mais facilmente incluída na sociedade ouvinte, porém, se isto não ocorrer, a criança apresentará sérias limitações sociais e linguísticas.

A estrutura gramatical da língua de sinais é de modalidade visual-gestual, ao contrário da língua portuguesa que é de modalidade oral-auditiva. Porém, a Libras é comparável a qualquer outra língua do mundo com a única diferença que as informações são transmitidas aos olhos e não aos ouvidos. Através dela os surdos podem conversar sobre os mais variados temas, desde moda até filosofia, da poesia ao técnico, do concreto ao abstrato, sem limites para expressões de ideias e opiniões.

“Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e no uso de línguas orais, como é o caso da língua portuguesa” (BRASIL, 2006, p. 34).

Para facilitar o entendimento de como é o contato do surdo com a língua portuguesa, podemos imaginar como seria visitar um país estrangeiro com a língua oral completamente desconhecida por nós. Os moradores ali tentarão conversar conosco talvez de uma forma mais pausada esperando nosso pleno entendimento ou ainda a comunicação poderá ocorrer por meio de bilhetes, mas apesar da boa vontade no processo comunicativo, a mesma se tornará impossível, por se tratar de uma língua oral simplesmente desconhecida aos nossos ouvidos.

Podemos afirmar que para o aluno surdo a língua portuguesa é uma língua estrangeira. E este é o grande desafio encontrado, isto porque no processo de aprendizagem de qualquer língua estrangeira temos a tendência de fazer comparações com a língua materna, o que torna ainda mais difícil o aprendizado da língua portuguesa pelo surdo, que muitas vezes nunca ouviu a palavra. Isto acontece porque o português escrito é baseado no português falado, a escrita alfabética, seja uma sílaba, palavra ou frase em português nada se assemelha com a língua materna do surdo - a língua de sinais.

Percebemos assim que o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa é um processo complexo. A língua portuguesa nunca será um dispositivo tão natural e espontâneo quanto a língua de sinais. Não se pretende desta forma desestimular o ensino da língua portuguesa aos alunos surdos, até porque temos no Brasil surdos doutores na área da linguística, mas é preciso ter consciência que este é um projeto a longo prazo, que deve iniciar logo na tenra infância e em contato com seus pares linguísticos, os próprios surdos. Os surdos adultos atuam enquanto modelos linguísticos e de identidade, contribuindo para o desenvolvimento holístico da criança surda de forma natural.

As implicações linguísticas não devem ser analisadas de forma isolada, pois elas estão diretamente relacionadas às questões sociolinguísticas, pragmáticas, psicolinguísticas, neurolinguísticas. Os modelos e abordagens educacionais na área da surdez devem se embasar na possibilidade sociocognitiva do surdo adquirir uma língua e é neste aspecto que a proposta bilíngue tem muito a contribuir na educação de surdos.

Bilinguismo e inclusão escolar dos alunos surdos

Hort e Hort (2009, p.45) destacam que “Propiciar a inclusão escolar é participar de um processo de mudança, reorganizando a escola, onde estar incluído significa ter o direito de aprender junto, independente das condições físicas, linguísticas, sociais e emocionais [...]”, ou seja, o movimento de inclusão escolar está sem exceção, para todos os alunos. O sistema educacional deve estar adequado para receber todos os alunos.

O simples fato da presença do aluno surdo dentro da sala de aula não necessariamente significa que ele está efetivamente incluído. Omote (2006) defende que o ponto em questão não é o simples atendimento das crianças com deficiência, mas sim a provisão de condições necessárias para um ensino de qualidade, assegurando as oportunidades de acesso e permanência. Sem tais condições a inclusão é uma farsa. A inclusão enquanto processo que é, deve sim criar oportunidades para potencializar as vantagens de ter alunos deficientes em sala de aula, mas precisa ir, além disso, desafiando para a redução das desvantagens.

Lacerda e Lodi (2010) destacam ainda outro aspecto quando afirmam que apesar da presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula favorecer o acesso à informação escolar, a simples presença da língua de sinais e do profissional intérprete, não garante que o aluno aprenderá facilmente os conteúdos.

Quadros (2006) afirma que o processo de integração/inclusão é superficializado quando os alunos são colocados fisicamente na escola optando-se por modelos pedagógicos tradicionais que tem a intenção de “ouvintizar”, tornar os surdos parecidos com os ouvintes.

É necessário que o surdo se comunique na sua primeira língua – língua de sinais, da mesma forma que as pessoas oralizadas se comunicam na língua portuguesa. E a escola bilíngue exerce com isso um papel fundamental, o de proporcionar uma interação entre a língua de sinais, e até mesmo a pessoa surda compreender as diferentes formas de se comunicar na língua de sinais nas diversas situações sociais do dia a dia (REIS, 2011, p. 27).

A proposta verdadeiramente bilíngue deve contemplar o pleno desenvolvimento linguístico, cultural e curricular dos surdos, o contato efetivo com os aspectos culturais de sua comunidade, possibilitando fluência em sua língua materna – a Libras, pois esta será a base para aquisição de todos os conceitos e conteúdos. Somente após este processo deve ocorrer o acesso à segunda língua, neste caso, a Língua Portuguesa. A aquisição da segunda língua deve ocorrer com base no que já foi aprendido e assimilado na língua materna – a Libras.

O bilinguismo considera a Libras como sendo a língua natural dos surdos, ou seja, aquela aprendida na interação. Também defende o uso da língua de sinais e da Língua Portuguesa como duas línguas distintas, reconhecendo o surdo na sua diferença e especificidade. As duas línguas devem ser usadas, mas não de forma simultânea. No bilinguismo, a primeira língua dos surdos é a Língua de Sinais. A língua escrita a ser adquirida é a segunda língua. No bilinguismo, a surdez é vista como uma especificidade e como uma diferença. Nesta proposta, o foco não está na deficiência em si, mas sim no sujeito surdo e sua cultura.

Salles et al. (2004) explanam que quando se trata da alfabetização do surdo na Língua Portuguesa é necessário que a preocupação central esteja na leitura, haja vista que esta faz parte do processo de aprendizagem da escrita. Ainda se recomenda que a Língua de Sinais seja considerada como instrumento no ensino da Língua Portuguesa. A língua materna do surdo deve ser valorizada, pois:

[...] é por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva bilíngue (SALLES et al., 2004, p. 21).

Querer alfabetizar o aluno surdo primeiramente na língua portuguesa é ir contra a ordem natural do processo ensino-aprendizado. É um total desrespeito ao potencial que o surdo tem em ser bilíngue. Tal atitude influencia negativamente o processo ensino-aprendizagem, prejudicando inclusive o processo de identidade cultural do aluno que não se identifica na cultura ouvinte e que também não tem acesso à cultura surda. As diferenças linguísticas e culturais precisam ser respeitadas.

Plaisant (2007) também defende que a proposta de educação bilíngue deve conceber a Língua de Sinais como língua de instrução, e que a língua é um instrumento de comunicação. O bilinguismo considera o aluno como ser social e ativo na construção de conhecimento e utiliza a língua materna, primeira língua (língua de sinais) como mediadora no aprendizado da segunda língua. A mesma autora também relata a proposta metodológica de trabalhar com projetos pedagógicos, haja vista a possibilidade de discutir temas de interesse do grupo com enfoque interdisciplinar, possibilitando ao aluno a imersão em práticas discursivas e significativas tanto na sua língua materna como na segunda língua, no caso a língua portuguesa.

No entanto, alunos surdos e ouvintes estão na mesma sala de aula, na mesma escola, vivendo em circunstâncias tão diversas! São crianças, são alunos, têm (sic) direito aos estudos, ao conhecimento, à inserção cultural, se respeitadas as diferenças linguísticas e consequentemente forem aprimorados procedimentos didáticos adequados. A escola seriamente comprometida com o aprendizado dos alunos surdos vê e assume o domínio da língua brasileira de sinais para todos que nela estão. Todos ganham em conhecimento; todos ganham em partilha de vida: ouvintes e surdos (LACERDA; LODI, 2010, p. 119).

As escolas adeptas da proposta do Bilinguismo têm por premissa acessar aos sujeitos surdos duas línguas no contexto escolar. Até o momento esta proposta tem se mostrado a mais coerente na educação dos surdos, haja vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir dela ensina-se a segunda língua que é o português na modalidade escrita.

Para Dorziat (2004), a fim de favorecer a inclusão da criança surda é preciso reorganizar a escola; considerar a interação através da língua de sinais possibilitando o acesso aos conteúdos em língua de sinais; usar metodologias apropriadas para a realidade visual do aluno surdo; inserção da Libras no currículo de formação dos professores; adaptação curricular; proporcionar apoio de um professor surdo conhecedor profundo da língua de sinais; contar com a presença de intérpretes de língua de sinais no acompanhamento das aulas; maior aceitação do surdo pela comunidade escolar entre muitas outros aspectos.

Considerações finais

Inicialmente, sobre o tema delimitado: Bilinguismo e Educação de Surdos, alguns objetivos foram traçados. Primeiramente, objetivou-se analisar as implicações da surdez no pro-

cesso ensino-aprendizado. Percebeu-se que a falta de comunicação, ainda mais a surdez afeta significativamente a vida de qualquer pessoa. Devido à surdez, a sociabilidade deste aluno é substancialmente prejudicada e por isso o aluno não raro é estigmatizado como incapaz.

Descrever a proposta de educação bilíngue no contexto da surdez e comparar a proposta do bilinguismo com a inclusão escolar dos alunos surdos no contexto educacional vigente foram outros objetivos assinalados na fase inicial desta pesquisa. Verificou-se que o bilinguismo demonstra ser o modelo educacional mais eficiente, haja vista que é o único que respeita as particularidades linguísticas e culturais do aluno surdo. No decorrer desta pesquisa, percebeu-se que o bilinguismo e a inclusão dos alunos surdos, apesar de aparentemente tratarem como temas divergentes, tem sido a abordagem mais amplamente utilizada na educação de surdos no contexto educacional vigente. A cada um de nós cabe o papel de refletirmos sobre o que será feito no sentido de avançar a fim de atingir uma educação de efetiva qualidade para os alunos surdos.

A literatura vigente fornece uma gama de informações pertinentes ao direito adquirido de uma educação bilíngue de qualidade, respeitando os aspectos linguísticos e culturais característicos da surdez. Foi possível constatar que, embora a inclusão avance enquanto processo que o é, ainda há muito a alcançar. Educação para todos ainda não é uma realidade no contexto educacional brasileiro. Portanto, enquanto os alunos surdos não tiverem suas singularidades linguísticas respeitadas e sua cultura levada em conta, o sistema educacional estará fadado ao fracasso. Educação bilíngue deve estar presente nos conceitos, procedimentos e atitudes. É fato que o bilinguismo contribui significativamente para a inclusão escolar dos alunos surdos. Porém, o conceito parece estar claro entre os atores do cenário educacional, mas a princípio a distância entre teoria e prática continua abismal.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 jul. 2016.

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

_____. **Decreto nº 3.956**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____. **Lei 10.436**. Lei de difusão e reconhecimento da língua de sinais. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____. **Decreto 3.298**. Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da pessoa com deficiência. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____. **Decreto 5.626**. Regulamentação da lei nº 10.436, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____. **Decreto 6.949**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosurdos.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 4 jul. 2016.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e Libras**. Indaial: Asselvi, 2009.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

DAMÁSIO, Mirlene Ferreira Macedo. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista Educação Especial**, São Carlos, n.24, 2004. p. 1-6. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4921/2955>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P. Pantoja; MONTANO, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

HORT, Ana Paula Fisher; HORT, Ivan Carlos. **Educação Especial e Inclusão Escolar**. Indaial: Asselvi, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 251-272. Jul./dez. 2006.

PLAISANT, Elaine da Rocha Baptista. **A língua escrita como segunda língua**: uma experiência de letramento. Congresso INES: 150 Anos no Cenário da Educação Brasileira. p. 127-137. De 26 a 28 de setembro de 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006.

REIS, Flaviane. **Didática e Educação de Surdos**. Indaial: Asselvi, 2011.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v.2 Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>>. Acesso em: 21 jun.2016.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.