

REVISTA CICEP EVOLUÇÃO

AGOSTO DE 2023 V.2 N.8



DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/08/2023



SL EDITORA

Revista Evolução CICEP

Nº 8

Agosto 2023

Publicação

Mensal (agosto)

SL Editora

Rua Bactória, 164, Torre 2 - 85 – Jardim Vila Formosa 03472-100

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Responsável Intelectual pela Publicação

Centro Institucional de Cursos Educacionais Profissionalizantes (CICEP)

Revista Evolução CICEP – Vol. 2, n. 8 (2023) - São Paulo: SL Editora, 2023 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.revistaevolucaocicep.com.br/>

ISSN 2764-5363 (online)

Data de publicação: 10/08/2023

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

OS TRAÇOS DA HISTÓRIA SOCIAL E POLITICA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

Lucimara de Brito Lacerda Santos.....4

A ESCOLA E SUA ORGANIZAÇÃO

Vanessa Nunes de Carvalho.....13

POSSIBILIDADES DE TRATAMENTO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Luan Merida de Medeiros.....29

A INFLUÊNCIA DA CULTURA NO BRASIL

Maria Erlane Pereira Magalhães.....42

DINAMIZANDO O PROCESSO DE ENSINO COM LUDICIDADE

Maria Veroneide da Conceição de Sousa.....56

OS TRAÇOS DA HISTÓRIA SOCIAL E POLITICA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

Lucimara de Brito Lacerda Santos

RESUMO

Este trabalho irá enfatizar uma problematização, ainda que seja de forma panorâmica a história das crianças do nosso país, que certamente se revela emblemática e capaz de nos fazer entender a dimensão da exclusão e de seus reflexos nos dias atuais, pela análise histórica que pretendemos fazer.

Palavras-chave: exclusão; criança; educação.

A trajetória política e social da criança em situação de vulnerabilidade no Brasil inicia-se no período colonial maculada pelo não entendimento das necessidades e virtudes que tinham os indivíduos com idade inferior a doze anos, uma vez que não se tinha noção do que criança e adolescente.

As ações eram desenvolvidas para entender as consequências dessa chaga social, que é o abandono, em que a igreja católica teve papel primordial e o Estado interferiria minimamente.

1. HISTORICO DO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.

Ao construir uma ordem social, no processo de exploração e colonização do Brasil, os portugueses colocavam em suas embarcações para a terra de santa Cruz, crianças que estavam nas ruas. Nas embarcações lusitanas do século XVI, crianças também estiveram presentes à eopéia marítima. As crianças subiam a bordo na condição de gourmites ou

pagens, como órfã do Rei enviada ao Brasil para se casarem com os súbitos da coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente.

No século XVI teve início a implantação do sistema colonial no Brasil, no qual os portugueses dominaram e subjugarão os primeiros habitantes, implantando seus modos de vida, que se tornaram dominantes no âmbito do processo civilizatório, sendo um período de edificação dos pilares da sociedade colonial. Em alto mar os que mais sofriam eram as crianças, muitas vezes proibidas de navegar os grumetes, pagens e crianças eram obrigadas a aceitar abusos sexuais dos marujos e a partir do século XVII e principalmente, de meados do século XVII, o número de grumetes nos navios chegou a ser o mesmo que o número de marinheiros e, algumas vezes, até superior devido à falta de profissionais adultos. Mary Del Priore (2008), afirma que no período colonial. Entre o século XVI e XVIII, apesar de os grumetes não passarem quanto muito, de adolescentes, realizavam a bordo todas as tarefas que normalmente seriam desempenhadas por um homem. A concepção de infância nesse período colonial não era homogênea, existindo diferenças substanciais entre a criança escrava, a indígena e a branca, demarcadas pela situação de classe que cada uma ocupava na sociedade. A natureza de classe da sociedade colonial construiu a concepção de infância de acordo com as necessidades do dinamismo do sistema, ou seja, a criança escrava deveria trabalhar com o objetivo de dar retorno ao investimento do seu proprietário. De acordo com MARCILIO (1988), várias crianças brancas, das classes empobrecidas, os chamados "enjeitados", eram abandonadas nas ruas, nas portas das casas e nas igrejas e, muitas vezes, morriam de fome. Os motivos do abandono eram resultantes de fatores econômicos e sociais. As condições de vida de boa parte da população livre e branca eram precárias, o que dificultava a criação de vários filhos. Outro aspecto era a existência de crianças filhas de relacionamentos fora do matrimônio. Geralmente, as pessoas envergonhadas, pressionadas pelos padrões sociais cristãos, lançavam essas crianças à rua.

Desde o século XVI, as autoridades administrativas buscavam solucionar o problema do abandono de crianças, solicitando, por meio de cartas, providenciais à coroa portuguesa. No entanto, com o elevado número de crianças abandonadas a assistência tornou-se precária.

Segundo Marcilio (1988) para solucionar tal problema, no século XVIII, a coroa portuguesa instalou no Brasil uma constituição de assistência aos abandonos, a Roda Expostos, de origem medieval, que tinha o objetivo de salvar a vida dos recém-nascidos abandonados. A Roda dos Expostos estava sobre responsabilidade das Santas Casas de

Misericórdia, a primeira foi fundada em 1726 na cidade de Salvador. As crianças depositadas na Roda eram logo batizadas e entregues aos cuidados das amas de leite até a idade de três anos. As amas, eram mulheres pobres e na maioria sem nenhuma instrução, recebiam um pagamento pelos serviços prestados o que podia prolongar o período de permanência dos pequenos, caso a Casa tivesse condições de paga-la durante esse tempo.

Já as crianças do gênero feminino eram encaminhadas as instituições de cidade e cuidavam de “meninas órfãs”. Nessas instituições, as meninas eram preparadas para o casamento, aprendendo as prendas domésticas. MARCILIO (1988) afirma que a Roda dos Expostos foi uma instituição mantida pelo Estado português e depois após a emancipação política pelo Estado brasileiro, cuja finalidade era transformar as “crianças brancas abandonadas”, em “trabalhadores”. Portanto, pode-se afirmar que o trabalho foi o ponto de confluência tanto para a criança escrava como a indígena e a branca, porque se tornou o vetor da “passagem” da infância para a idade adulta, quando deixava de ser criança (entre sete e oito anos de idade) para ser trabalhador aprendiz, e o momento propício para a educação se transformou no momento de desenvolvimento da mão-de-obra, seja ala escrava, indígena ou branca. Nesse período houve vários movimentos no intuito de barrar as rodas dos expostos, a mais fraca foi no Brasil e, esse movimento não foi o suficiente para extingui-las no século XIX.

Segundo MARCILIO (1997), as mais importantes sobreviveram no século XX, a do Rio de Janeiro foi fechada em 1938, a Porto Alegre em 1940, as de São Paulo e de Salvador sobreviveram até a década de 1950, sendo as últimas do gênero existente nessa época em todo o mundo ocidental.

Com a proclamação da república em 1889, inicia-se um projeto de nação baseada em uma nova demanda política. Já no século XIX, foi caracterizado como período das grandes mudanças culturais, econômicas, políticas e sociais e pela ampliação e consolidação do capitalismo, nos considerados países centrais, impulsionados nos países periféricos, como por exemplo, o Brasil. Foi o momento de efervescência do desenvolvimento das forças produtivas, que culminou com a expansão do capitalismo, em nível mundial, e a internacionalização do sistema. Associada a esse processo, a burguesia consolidou a sua ascensão ao poder político, disseminando sua concepção de mundo.

Encorajado por fortes ideias de desenvolvimento, aos poucos o Brasil vai se desligando dos trajetos da velha ordem oligárquica e incorporando-se à ordem social burguesa, à ordem econômica industrial capitalista. O país começa passar por um grande

problema a falta de mão de obra qualificada para atender às necessidades e exigências das indústrias que começam a se instalar nos centros urbanos. As cidades cada vez mais, mostravam-se como um atrativo para a população que vivia na zona rural, seja pelas oportunidades de trabalho, seja por não demonstrar um perfil de qualificação do mercado rural, embora não oferecessem infraestrutura necessária para receber os enormes números de pessoas que imigravam do campo para os espaços urbanos.

Esse crescimento em excesso, mau planejamento favoreceu o aparecimento dos grandes cortiços, ou seja, um percurso bem curto para as favelas, pois era a única possibilidade de moradia capaz de acolher um número grande de famílias.

Na segunda metade do século XIX, ocorreram centenas de denúncias contra os maus tratos as crianças e aos adolescentes trabalhadores. Todos os tipos de violência eram empregados contra os trabalhadores precoces, pois muitos eram mutilados, ou infectados e, até mesmo, mortos. As condições de trabalho eram precárias, desumanas. Já as primeiras décadas do século XX caracterizam-se como o período de implantação do processo de industrialização brasileira, em que a “questão social” foi tratada como caso de política”. Nesse contexto foi decretado o primeiro Código de Menores de 1927.

2 DO SURGIMENTO DA PRIMEIRA LEI PARA MENORES

Já as primeiras décadas do século XX caracterizam-se como o período de implantação do processo de industrialização brasileira, em que a “questão social” foi tratada como caso de política”. Nesse contexto foi decretado o primeiro Código de Menores de 1927.

Em 1924, o jurista Mello Mattos propõe um modelo de Justiça para os menores como a criança dos juizados privativos de menores, em que a questão da criança desvalida e do jovem delinquente fosse tratada não mais no âmbito da legislação penal, mas nos colonos de uma normatização própria. Para tanto foram estabelecidas duas categorias “menores”, a categoria dos abandonados e a categoria dos delinquentes. E, para abrigá-los, seriam criados dois tipos de instituições mantidas pelo Estado. Para dar sustentação a esse modelo foi aprovado, em 1927, o primeiro Código de Menor do país, que ficou conhecido como Código de Mello Mattos.

Em 1902, Mello Mattos propõe, para o Brasil, um Projeto de proteção ao menor que é transformado em Lei no ano de 1926, sendo promulgado em 12.10.1927 Código de Menores, dando início à longa etapa tutelar. Vale destacar aqui o artigo desse código,

porque seu conteúdo revela de forma unívoca como se transformou a criança vítima infratora, ou negligenciada numa única categoria arbitrária de menores abandonados. Diz a lei: Consideram-se abandonos os menores de 18 anos:

Neste momento surge à figura do “ Inspetor de Menores” que tinha um papel fiscalizador, punitivo e agia como política nos casos que envolviam crianças e adolescentes.

Uma vez instalado, o juizado privativo de menor se deparava com a escassez de recursos que deveriam ser repassados pelo Estado. Os abrigos construídos para acolher os menores carentes ou delinquentes se tornaram verdadeiros depósitos de crianças pobres, e as fugas eram constantes.

O projeto de Mello Mattos naufragou. O Estado não repassava as verbas para dar continuidade ao atendimento das crianças recolhidas nas instituições.

Por outro lado, as ações propostas pelo jurista trouxeram inovações significativas, como por exemplo, a contem plantação legal do Estado na imploração de políticas publica na área da infância.

Para Mello Mattos, a prestação da assistência meramente no âmbito judicial não resolveria o problema do “Menor”, se não fossem criadas políticas públicas de recuperação e assistência para as famílias desamparadas.

Nesta época o médico higieniza denunciaram os horrores que eram praticados na Roda dos Expostos e, como consequência, aconteceram os fechamentos das diversas casas espalhadas pelos pais.

O projeto e as ideias de Mello Mattos foram considerados avançados para sua época, mas o insucesso na sua efetivação fez com que a população clamasse por ações mais ostensivas e eficaz. Os internatos ligados aos juzizados de menores não conseguiam manter os seus internos, a fuga e as rebeliões passaram a ser constantes.

Se no campo jurídico a questão veio sendo abordada desde 1927, no campo das políticas somente no governo de Getúlio Vargas é que o Estado cria o departamento Nacional da criança (1941).

A tutela da infância naquele momento se caracterizava especialmente pela internação em colônias fechadas e com regime de trabalho duro. Para atender o clamor da sociedade da época, em 1941, no governo ditatorial de Getúlio Vargas, por meio do Decreto- Lei nº 3.799, foi criado o Serviço de Assistência ao menor (SAM), uma espécie de autarquia administrativa para coordenar as instituições ligadas aos juzizados de menores. Esta autarquia tinha a função de pregar a salvação nacional por meio do trabalho e tinha

como teme uma educação voltada para a profissionalização dos jovens delinquentes e, posteriormente, a sua reintegração social de forma útil para a nação. Estas eram as regras principais do Estado governado por Vagas e, também, a forma encontrada para retirar os jovens da criminalidade e salva-los do estado de pobreza do meio social.

Segundo Volpi (2001) a ideia que se tinha era de que a sociedade é um todo “ harmônico” com setores de funções diferenciadas. Se há algo que não funciona, ele precisa ser retirado e reintegrado. A existência de crianças e adolescentes pobres era vista como disfunção social e para corrigi-lo o SAM aplicava a formula de sequestro social: retirava compulsoriamente das ruas crianças e adolescentes pobres, abandonadas, órfãos, infratores e os confinava em internatos isolados do convívio social, onde passavam a receber um tratamento extremamente violento e repressivo.

A rotina prevista pelo SAM era dura e por isso muitos jovens não resistiam e acabavam falecendo. “Os jornais da época notificavam os horrores a que os jovens eram submetidos chegando a intitular pó SAM de “Internato dos Horrores”. A década de 1960 foi marcada por severas críticas as práticas aplicadas pelo SAM, como denúncias de corrupção por parte dos dirigentes, superlotação, desvio de verbas, transformação das instituições em cabides de emprego e incapacidade de recuperação dos internos que, em alguns casos, saiam das instituições piores do que entravam. A fama de fabricar criminosos logo se espalhou pela sociedade com as constantes divulgações de matérias que denunciavam as atrocidades acontecidas no interior dos internatos. Segundo Volpi a revolta dos meninos, as fugas, os motins passaram a repercutir para além das instituições, promovendo uma onda de protestos de cidadãos e grupos que passaram a denunciar as atrocidades cometidas naquelas instituições.

Como a publicação do livro do ex-diretor Paulo Nogueira Filho “Sangue Corrupção e Vergonha” publicado em 1956, onde denuncia os horrores que presenciou ao assumir a direção da instituição .

Eram visto dentro da instituição abusos sexuais praticados contra as internas e a respeito dos funcionários da instituição, além da violência que os meninos e meninas sofriam, as corrupções praticadas pelos funcionários e as práticas inadequadas de atendimento foram também alvo de denúncias. Enfim, as graves revelações trouxeram a público uma das terríveis atrocidades praticadas por condutas criminosas contra a infância e a adolescente no nosso país.

Os adolescentes que de lá saiam não tinham outra opção senão retribuir a enorme carga de violência a que foram submetidos. Na esteira das Reformas de Base buscava-se

a produção de uma política de atenção a infância que lhes desse um tratamento mais digno.

O golpe militar de 1964 abortou, entre os muitos sonhos, o de modificar o tratamento à infância e adolescência. Para preencher a lacuna deixada pelo SAM, foi criada, em 1964, pelo Decreto-Lei no 4.313, a Função Nacional Bem-Estar do menor (FUNABEM), consubstanciada na nova política implantada no Brasil pelo regime militar de 1964 pelas diretrizes da política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM). Entretanto, mesmo tendo como pano de fundo o bem-estar do menor não apresentou grandes mudanças de procedimentos em relação às práticas anteriores de segregação e violência física. Na prática, a nova sistemática implantada servia como um instrumento de controle do regime político autoritário instituído pelos militares mantendo-se ainda o papel político autoritário instituído pelos militares mantendo-se ainda o papel policial do inspetor de menores.

3 A INTERVENÇÃO DO ESTADO

A problemática referente à infância deixa então de ser uma questão meramente social e de exclusão das políticas, tanto da criança como de seus pais, e se enquadra nos preceitos da ideologia da segurança nacional. A escola superior de Guerra passa a dar suporte para os repasses de todo o pensamento autoritário da época, o qual se baseava na institucionalização e, se necessário, no uso da força para conter os que se rebelassem. A infância desamparada e desassistida das instituições privadas passa a integrar a lógica do Estado autoritário.

Para dar sustentabilidade a esse novo modelo, em 10 de outubro de 1979, com a lei 6.697, foi promulgado o Código de Menores, que amparava legalmente as práticas estatais. O novo ordenamento afigurava que o Estado deveria interferir na vida de todos abaixo de 18 anos, que se encontrava em abandono material, vítimas de maus-tratos, vítimas da exploração sexual e da delinquência que se encontrava em situação irregular, para dar um novo, cuja solução, na maioria dos casos se constituía na segregação.

No âmbito dos Estados da fundação, foram criadas as instituições locais, que receberam o nome de federação Estadual do Bem-Estar dos Menores (FEBEMs), que ficaram sob a supervisão das políticas públicas gerais pela FUNABEM.

No auge da vigência do Código de Menores, a maioria das crianças e jovens recolhidos nas instituições/prisões não eram autores de nenhum crime; ao contrário eram vítimas do abandono material de suas famílias e da exclusão do sistema formal de educação pública, que não reservava vagas para contemplar crianças e jovens das

famílias mais empobrecidas. Os jovens desassistidos encontravam nas ruas das cidades o único local para sobreviver ou retirar o sustento de sua família. Muitas vezes era o próprio adolescente quem mantinha a sua família, composta geralmente por um grande número de irmãos.

Os jovens que se encontravam bem ajustados em sua família não causaram nenhuma preocupação ao Estado. Em contrapartidas aqueles que estavam fora desse contexto social recebiam tratamentos e tutelas diferenciados, pois se encontravam em situação regular e se enquadravam na categoria abandonado e delinquente.

A construção dessa separação social, em que, de um lado estavam às crianças e adolescentes e de outros abandonados e carentes, estes designados por um único termo “menor”, representou a segregação de um grupo social, a infância desassistida. Tal situação de horror se revelava na tutela do Estado, que via na criança e no adolescente objeto de interferência e não sujeitos-cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A histórica e social de negação de direitos das crianças e adolescentes respinga nos dias atuais, quantas vezes nos deparamos com criança que pede esmolas nas ruas e nos referíamos a eles como: “um grupo de menor” cotidianamente denominou dessa forma. Isso acontece muitas vezes, também, nos meios, dos jornais e na imprensa escrita. Casos de violação de direitos, praticados por adolescente em conflito com a lei, oriundos da família pobre, não recebem o mesmo tratamento quando são praticados, por um adolescente de uma família que tem recursos financeiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva. São Paulo. 2002
- GOMBRICH, E. H., **A História da Arte**, Zahar Editores, 1985.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. Ed. Mestre Jou, 1977.

MARCILIO, Maria Luiza. “**A Roda dos Expostos e a Criança Abandonada na História do Brasil. 1726-1950**”. In: Marcos Cesar de Freitas (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Pulo: Cortez USF-IFAN, 1997.

DAVIES, Nicholas. **Legislação Educacional Federal Básica**.2 Ed. São Paulo :Ed Cortez, 2010

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

A ESCOLA E SUA ORGANIZAÇÃO

Vanessa Nunes de Carvalho

RESUMO

Há muita discussão sobre o papel do Estado na Educação, numa perspectiva crítica de análise em relação ao contexto mais amplo, chamando a atenção para as reformas estruturais de caráter neoliberal dos anos de 1990, as quais tinham como orientação para a área educacional a descentralização da educação e a gestão local do ensino.

Palavras-Chave: Supervisão, Gestão, Ensino, Escola.

Esta questão recebe a atenção de diversos autores e será discutida durante este trabalho, com diferentes olhares, para enriquecer a compreensão e o conhecimento acerca da gestão escolar. Sendo assim, é importante ressaltar no início deste capítulo que quando abordamos qualquer assunto, seja no campo das ciências humanas, seja no das exatas ou biológicas, precisamos necessariamente pensar, sobretudo, acerca do campo da teoria que o sustenta.

Pensar na teoria de determinado conhecimento é resgatar seus pioneiros e os respectivos estudos, os quais conduziram e aprofundaram este conhecimento específico ao estágio em que se encontra atualmente. Em termos educacionais, essa importância é ainda maior, principalmente porque esta área específica do saber é composta não apenas por teoria, mas também por políticas e práticas.

Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (CHARLOT, 2006, p. 9).

Não é diferente quando falamos de um tema específico desta área, como, por exemplo, a

gestão educacional. Esse tema é abordado e estudado por políticas, práticas e teorias. Contudo, há um agravante neste caso específico, pois de acordo com Juan Casassus (1997; 2002) a disciplina de gestão da educação está em processo de gestação e, por isso mesmo, com baixo nível de especialidade e estruturação. Portanto, encontra-se neste momento numa busca de identidade.

Ainda de acordo com esse autor, a Gestão Educacional é o principal foco da política educacional atual, não apenas nos países da América Latina, mas em todo o mundo. Essa importância dada à Gestão é fato recente, sobretudo no Brasil, e pode ser considerada como uma tendência após a reestruturação do sistema educacional mediante as políticas de centralização e descentralização do ensino, ou seja, até onde vai o papel do Estado, viabilizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

Sendo assim, cabe fazer um percurso histórico do desenvolvimento teórico em relação à Gestão, com o intuito de verificar como foi construído o conhecimento acerca deste campo, bem como quais foram as principais tendências deste setor nos últimos anos.

Para pensar sobre os modelos de gestão, recorreremos aos trabalhos desenvolvidos por Casassus (1990) e que são muito esclarecedores para a nossa análise. Para esse autor, há várias formas de se definir gestão, mas o importante é pensar que quando falamos em gestão estamos falando em ação humana, portanto esta ação sempre está sustentada, de forma implícita ou explícita, por uma teoria. Assim, a gestão é um conceito mais amplo que administração (como visto no Capítulo 2), porque envolve aspectos que vão além de execução de instruções.

Para esse autor, um fato importante é que a escola se nutre do entorno no qual está inserida, por isso é muito difícil utilizar "receitas prontas", pois estas não darão conta da realidade concreta. Além disso, tais receitas poderão levar a uma abstração da realidade, uma atuação de forma alienada. Dessa forma, há que se ressaltar a importância de todos os sujeitos da realidade concreta na construção da gestão, abrindo novas possibilidades para organizar a escola e o sistema educativo, pois gestão nada mais é do que trabalhar com pessoas. (CASASSUS, 2002, p. 52 e 53).

Entretanto, apesar de não haver receitas prontas, podemos formalizar os princípios gerais da gestão em modelos, uma sequência de marcos conceituais, técnicos e instrumentais que orientaram o conhecimento deste campo específico. Cada modelo representa uma

tentativa de resposta às limitações do modelo anterior ou a situações restritas do contexto que o modelo anterior abarca. Por isso, cada novo modelo não representa anulação do anterior, mas sim um avanço gerando teoria e conhecimento instrumental (CASASSUS, 1997).

Vejamos então quais são esses modelos (CASASSUS, 1997; 2002), por meio das suas principais características, ressaltando que tais modelos servem para a análise de qualquer organização e não apenas da organização escolar.

Modelo normativo/ visão normativa (anos 1950/1960 e início de 1970) Principais representantes desse modelo: OCDE — Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico; Cepal — Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe e Jorge Ahumada, do Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico e Social (Jipes).

Características: Tentativa de introdução da racionalidade no exercício do governo (enquanto ação de governar). Expressa uma visão linear de futuro, por meio das ações do presente. Abstrai pessoas e suas interações, assim como o modelo racionalista de Weber. Alto nível de generalização e abstração. Considera o sistema educacional como vertical, preocupa-se com o crescimento quantitativo do sistema e centraliza as decisões no Ministério da Educação. Do ponto de vista cultural, é normativo e verticalista.

Modelo prospectivo/ visão prospectiva (1970): Principal representante: Michel Godet. Por conta da crise do petróleo em 1973, há uma quebra nas técnicas de previsão clássica expressadas pela visão normativa. A visão de alternativas possíveis para o futuro foi reforçada pelo início de estudos comparativos e de programas regionais, como é o caso do Prede (Programa Regional de Desenvolvimento Educacional) associado à OEA (Organização dos Estados Americanos) e do Projeto Principal de Educação, associado à Unesco (Organização das Nações Unidas para a ciência, educação e cultura).

Características: O futuro não se explica necessariamente pelo passado (ideia de futuros alternativos; enfoque projetivo da visão normativa). Construção de cenários para explicar o futuro (ideia de atores, estratégias e alternativas). Busca de soluções alternativas para problemas similares. Metodologia próxima do critério tecnocrático de análise, ou seja, custo-benefício. Exercícios de programação linear; microplanejamento, mapas escolares, todos como tentativas de diminuir a incerteza do futuro.

Modelo estratégico/Visão estratégica (1970): Concepção: como chegar a um cenário ou futuro desejado (utilizando táticas e estratégias). Definição: capacidade de articular os recursos disponíveis em uma organização (humanos, técnicos, matérias e financeiros). Relação da organização e seu entorno; análise de suas forças, oportunidades, debilidades e ameaças. Introdução de elementos de programação orçamentária (por conta de escassez de recursos). O pensamento estratégico tem sua base no pensamento militar se reconhecem-se as identidades organizacionais, mas a visão da ação humana se situa numa perspectiva entre organizações e pessoas que se constituem entre aliados e inimigos.

Modelo estratégico-situacional/Visão estratégico-situacional (crise dos anos de 1980 e início dos anos de 1990): Principais ideias: Carlos Matus. Introdução do tema governabilidade e do conceito de "situação" (ator e ação). Reconhecimento do antagonismo de interesses dos atores da sociedade. Reconhecimento de questões ligadas à viabilidade política, técnica, organizacional e institucional dos planos. A realidade é vista como uma leitura feita por atores em múltiplas situações. Busca de compromissos, consensos e acordos como critérios de gestão. Desdobramento operativo do planejamento (Planejamento como exercício de técnicas orçamentárias. Preocupação com a condução política do processo. Fragmentação do processo de planejamento e gestão). Construção de fluxogramas como redes sistêmico-causais (gestão é resolução de nós críticos de problemas).

Modelo da qualidade total/ Visão de qualidade total (início dos anos de 1990): Ideias de Duran, Deming, Crosby, Senge. — Preocupação com os resultados do processo educativo e o direito dos usuários em um serviço de qualidade. — Desenvolvimento de sistemas de medição e avaliação da qualidade da educação. — Preocupação com os resultados, processos, produtos ou serviços. — Diminuição da burocracia e custos; maior flexibilidade administrativa e operacional; aprendizagem contínua, produtividade e criatividade nos processos. — Revisão sistemática e continuados processos de trabalho (com o intuito de diminuir desperdícios).

Modelo da reengenharia/ Visão da reengenharia (primeira metade dos anos de 1990) Ideias de Hammer, Champy. — Reconhecimento de contextos mutáveis no quadro de competência global. Intervenção dos usuários no processo visando qualidade.

Reconceituação e redesenho radical de processos para a melhoria no desempenho. Mudança radical no processo. (Não se trata de melhorar o que já existe, mas sim reconsiderar radicalmente o processo.) Esta visão representa basicamente uma atitude mental que questiona radical e constantemente os processos. A ação humana é percebida basicamente como um processo de questionamento racional que conduz à ação.

Modelo comunicacional/ Visão comunicacional (segunda metade dos IMOS de 1990) — Ideias de Searle, Austin, Nietzsche, Heidegger, Foucault, Maturana. — Distintas perspectivas resultam em distintas visões das organizações (a partir de sua estrutura e de seus processos). Perspectiva linguística: as organizações como redes comunicacionais orientadas por atos de fala. Manejo de destrezas comunicacionais: a comunicação facilita ou impede as ações desejadas. Linguagem como "coordenação de ações", dimensão do pensar, do poder político e social, das emoções. O gestor é visto como um coordenador de ações que resultam das conversações para a ação.

É interessante notar que, num período de trinta décadas, sete marcos conceituais puderam ser analisados e para Casassus (1997, p. 12) algumas conclusões podem ser tomadas: Primeiro: podemos observar um processo que transita entre o quantitativo e o qualitativo, no qual o planejador estadista se transforma em um gestor analista para logo se transformar em um coordenador de ações.

Segundo: as distintas práticas e modelos que acompanhamos nesse período representam evolução de um modelo para outro, sem que isso possa eliminar o modelo da prática anterior, pois os novos modelos em alguma medida contêm os anteriores. Por exemplo, um planejamento de qualidade baseado na qualidade total, para que ocorra, não é possível ignorar o tema da viabilidade, os consensos e os acordos. Estes, por sua vez, não podem desconhecer os critérios estratégicos que os definem. O planejador passa de técnico para um técnico político, capaz de escolher entre distintas opções e, em consequência, passa a ser visto como um assessor de tomada de decisão.

Terceiro: há um processo de reconhecimento da existência da sociedade, com seus atores e tensões, logo o reconhecimento da existência da organização e a importância de seus processos e, finalmente, há o reconhecimento da emergência do ser humano como um elemento crucial que possibilita ou não o bom funcionamento das organizações.

Para Casassus, há que se reconhecerem os esforços de evolução desses modelos para uma tentativa de visão holística da ação humana, que conjuga emoções, pensamentos e linguagem. Um enfoque que aceita a indeterminação e que não tem como objetivo maior reduzir a realidade a nenhum modelo. (CASASSUS, 1997, p. 12).

Em última análise, os modelos de gestão existentes tendem para dois paradigmas, os quais no contexto dinâmico atual encontram-se em meio a debates. Esses paradigmas, chamados de A e B pelo autor, podem ser representados com suas principais características da seguinte forma: Tipo A e Tipo B

Na atualidade, na gestão educativa da América Latina, por mais estranho que possa parecer, há o predomínio do tipo A. Porém, as práticas inovadoras que estão sendo desenvolvidas em termos de gestão na indústria, as quais apresentam melhores resultados, são aquelas ligadas às práticas do tipo B. O tipo B parece ser mais válido para o setor que busca desenvolver pessoas, principalmente, porque está centrado nas práticas que buscam interação comunicativa e visões compartilhadas. Enxergam a educação no contexto de risco, não no contexto de previsibilidade. Portanto, a tendência para o Tipo A na gestão educativa deveria ser questionada com mais força neste momento, alerta Casassus (2002).

Temos dois caminhos pela frente em relação à gestão educativa: a adoção de um paradigma técnico, racionalista e linear, que considera a gestão como eficiência (carente de sentido), a adoção de um caminho mais amplo, mais político e valorativo, onde se encontram as perguntas relativas ao sentido da gestão educativa.

Para decidir entre estes dois caminhos, Casassus nos aponta para: 1. A necessidade e aprofundar o debate teórico e melhorar o conhecimento das teorias desenvolvidas, buscando um equilíbrio entre os tipos A e B, separando a gestão de sistema da gestão educacional; 2. Pesquisas sobre qual modelo, qual enfoque favorece a aprendizagem dos alunos, quais geram aprendizagens mais adequadas para o mundo atual; 3. Desenvolver a dimensão pedagógica da gestão educacional. (Não limitar a administração (gestão é um conceito mais genérico que administração) de recursos, mas também da liderança pedagógica).

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos

a atingir, ao mesmo tempo em que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do "mercado" educativo. (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002, apud BARROSO, 2005, 732).

Assim como João Barroso (que em seus estudos faz uma revisão da pluralidade de significados do conceito de regulação), acreditamos que o Estado atualmente está fortalecendo um novo papel, o qual poderá ser entendido por meio do resumo abaixo. Este resumo sistematiza, do ponto de vista interpretativo, em que consiste a regulação enquanto modo de coordenação dos sistemas educativos. Vejamos:

— A regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tempor principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema.

— O processo de regulação compreende não só a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras.

— Num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes (centro/periferia, interno/externo, ator A/ator B etc.), de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias.

— A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo composto que resulta mais da regulação das regulações do que do controlo direto da aplicação de uma regra sobre ação dos "regulados".

— Embora no quadro do sistema público de ensino o Estado constitua uma fonte essencial de regulação, ele não é a única, nem por vezes a mais decisiva nos resultados finais obtidos. Nesse sentido, não parecem inteiramente adequados os comentários produzidos por muitos autores, oriundos da sociologia crítica, quando afirmam que vivemos um período de "desregulação" do sistema educativo, visão parcial do processo que ignora as múltiplas regulações (por vezes contraditórias) a que o sistema está sujeito (por parte dos professores, dos pais, da comunicação social, e de outros agentes sociais) e que torna imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado e sua administração.

— A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar

de "multirregulação", já que as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes.

— Se entendermos a "regulação do sistema educativo" como um "sistema de regulações" torna-se necessário valorizar, no funcionamento desse sistema, o papel fundamental das instâncias (indivíduos, estruturas formais ou informais) de mediação, tradução, passagem dos vários fluxos reguladores, uma vez que é aí que se faz a síntese ou se superam os conflitos entre as várias regulações existentes. Estas instâncias funcionam como uma espécie de "nós da rede" de diferentes reguladores e a sua intervenção é decisiva para a configuração da estrutura e dinâmica do sistema de regulação e seus resultados.

— Esta verificação da complexidade dos processos de regulação do funcionamento do sistema educativo, bem como da dificuldade de prever (e orientar) com um mínimo de segurança e de certeza a direção que ele vai tomar, torna bastante improvável o sucesso de qualquer estratégia de transformação baseada num processo normativo de mudança, como são as reformas. É de registrar ainda que essa improbabilidade é tanto maior quanto não existe hoje qualquer consenso quanto aos princípios e normas (no sentido lato) que devem orientar o funcionamento do sistema, nem a sua transformação.

— Como é evidente, a multiplicidade de processos de regulação e a sua difícil compatibilização tomam não só problemáticas as próprias noções de "equilíbrio" e "coerência", intrínsecas a qualquer sistema, como põem em causa a própria possibilidade de existência de "um sistema nacional" de ensino. A tentativa de superar esta situação está na origem de diferentes propostas ou medidas de política educativa, que se podem consubstanciar nas seguintes modalidades (de natureza e propósitos políticos diferentes): segmentação do sistema nacional de ensino em subsistemas locais relativamente independentes; substituição da regulação das estruturas e dos processos pela autorregulação das pessoas; construção de acordos ou compromissos sobre a natureza e finalidades do bem comum educativo, que permitam a convergência dos diversos processos de regulação (BARROSO, 2005, p. 733-735).

Considerando este novo papel do Estado, ressaltamos a importância da formação dos gestores escolares. Não bastam políticas de descentralização, que, muitas vezes, podem ser um passo para o reforço da autonomia escolar e a legitimação da escola enquanto espaço de tomada de decisão coletiva. Se, pois, o gestor não estiver atento para a formação que dele é exigida, realizando estudos necessários, a gestão que se pretende democrática, autônoma e inovadora corre o sério risco de transformar-se em cumprimento administrativo.

Após as análises de Juan Casassus, podemos começar a pensar sobre a gestão educacional no Brasil. Elegemos para esta análise as ideias de Krawczyk, pela quantidade de estudos publicados sobre o tema, bem como pela relevância das questões propostas pela autora. Pensemos, pois, no tema gestão no cenário educacional brasileiro. Esta análise se inicia nos anos de ditadura militar, nos quais a escola era dominada por estruturas administrativas e burocratizada.

Neste contexto, começa a ganhar força a reivindicação dos educadores pela autonomia escolar vinculada à necessidade de experimentar alternativas pedagógicas (curriculares e didáticas), principalmente por conta da preocupação com a evasão e a repetência, as quais representavam a deterioração da qualidade da escola pública sujeita a rituais, arcaísmos e burocratismo das medidas administrativas (KRAWCZYK, 1999, p. 113). Nas décadas de 1950 e 1960, ganham espaço ideias de autonomia escolar e da liberdade dos educadores para rebater a dominância de ações administrativas e intervenções políticas com projetos alheios à realidade escolar.

Os argumentos que defendiam a necessidade de uma gestão escolar autônoma como condição para melhorar o ensino supunham, segundo estudos realizados por Warde, a unidade escolar como lócus dessa melhoria: é a unidade escolar que comporta as possibilidades de aperfeiçoamento qualitativo do ensino, porque é nela que podem ser realizadas experiências pedagógicas alternativas. (WARDE, 1992, apud KRAWCZYK, 1999, p. 114)

Nos anos de 1970, podemos afirmar que os sistemas de ensino vivem o apogeu da centralização administrativa, apesar da Lei 5.692/71 que propugnava a autonomia da escola e a descentralização administrativa. A partir dos anos de 1980, o tema gestão escolar ganha destaque nos debates políticos e pedagógicos sobre a escola pública, contudo, neste momento eles ocupam espaço no contexto de reforma do Estado, tendo como pontos principais a descentralização.

Supunha-se, por razões distintas, que as formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas, fortalecendo e consolidando a democracia. Ao mesmo tempo elevaria os níveis reais de bem-estar da população. As reformas do Estado nessa direção seriam, portanto, desejáveis, pois viabilizariam a concretização de ideias progressistas como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado. (KRAWCZYK, 1999, p. 114)

Para a autora, uma das grandes vitórias das escolas no campo político educativo foi a

conquista de liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração e a maior participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola, por meio de instâncias como os conselhos de escola. Por conta do contexto de redemocratização brasileira, a ideia de direção colegiada começa a ganhar força, formada por representantes de todos os membros envolvidos no processo educativo.

A discussão educacional nos últimos quinze anos na América Latina tem uma ênfase cada vez maior no reforço à qualidade da educação básica, pois, pensando em termos mundiais, há novas exigências do setor produtivo para o setor educacional e também como consequência do desencadeamento das discussões dos países centrais nos países periféricos. Neste contexto (meados de 1980), apresentam-se as novas tendências relativas especialmente à gestão escolar e às medidas para assegurar a qualidade do ensino. Tendências estas que refletem a mudança do cenário socioeconômico dos últimos anos.

Estas novas preocupações implicam a proposta de rearticular o sistema educativo com os sistemas político e produtivo. Portanto, a globalização de mercados e o desenvolvimento de novas tecnologias chamam a necessidade de dar um novo significado à organização escolar para que a escola seja eficiente e democrática no processo de formação do novo cidadão, o cidadão da era globalizada. Assim, a redefinição do papel do Estado na educação tem buscado condições para que as práticas inovadoras não sejam impedidas ou condenadas ao fracasso pela burocratização nem pela tendência à rotina do aparelho estatal, ao favorecimento da regulação à distância e ao incentivo à autonomia e avaliação dos resultados.

Dessa forma, as mudanças propostas poderiam colocar o sistema público de ensino sob a pressão da competição e encorajar sua reestruturação, diferenciação, flexibilização e especialização. Essa proposta é mais democrática do que a utilização de recursos para promover educação formal que, em virtude de ineficiência em termos de aprendizagem real, aprofunda as desigualdades. (KRAWCZYK, 1999, p. 115).

Alerta (de alguns autores e políticos) — Inconsistências e suposições do potencial democrático das tendências estatais e as consequentes implicações dessas tendências nos modelos de gestão escolar em curso. Assim, a década de 1990, em que a lógica de mercado e seu caráter de seletividade tendem a ser institucionalizados, omite uma

realidade social na qual a desigualdade está profundamente arraigada. Em contrapartida, gerou-se um debate sobre a necessidade de se firmar um acordo amplo entre vários setores sociais para que sejam efetuadas as reformas estruturais nas instituições sociais e políticas. (Na educação, isso implica um novo modelo de gestão que tem como proposta reestruturar o sistema por intermédio da descentralização financeira e administrativa, dar autonomia às instituições escolares e responsabilizá-las pelos resultados educativos). A inovação vem acompanhada de políticas voltadas para a compensação das desigualdades extremas (KRAWCZYK, 1999, p. 116). As mudanças propostas e definidas na LDB 9394/96 acompanham a tendência hegemônica mundial, destacando três aspectos principais: — descentralização administrativa; — participação da sociedade civil; — autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas.

Hoje, podemos dizer que há um consenso sobre necessidade de transformações nas estruturas e dinâmicas da gestão das escolas, com o objetivo de que estas recuperem sua capacidade de transmitir uma cultura significativa e contribuam para recriar e desenvolver a capacidade de alcançar eficácia financeira e democratização política.

De acordo com Krawczyk (1999), a gestão da escola não é apenas determinada organização e racionalização do trabalho escolar para alcançar determinados resultados, ou seja, a produção institucional da escola, mas refere-se também a uma renovação dos dispositivos de controle que garantam níveis mais altos de governabilidade.

Em outras palavras, estamos nos referindo às relações de poder no interior do sistema educativo e da instituição escolar e ao caráter regulador do Estado e da sociedade no âmbito educacional.

Por isso mesmo, devemos pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre Estado e sociedade civil na escola. Seria limitado pensar gestão escolar como responsável pela realização eficiente dos objetivos institucionais da escola. Sua decomposição pode ser útil do ponto de vista analítico, mas fragmenta o complexo processo da gestão. E corre-se o risco de não visualizar a influência da gestão escolar na totalidade da instituição e no cotidiano da escola. (KRAWCZYK, 1999, p. 117).

Visão economicista estreita, reduz a gestão escolar a uma atividade administrativa. Há que se entender gestão escolar com base em seus fins pedagógicos. Ou seja, as escolas não são uma continuação natural da ordem normativa na prática, mas realidades

complexas organizadas em torno dessa ordem. Gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está vinculada à gestão do sistema educativo.

A instituição escolar traduz a norma que define a modalidade político- institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Há que se considerarem três instâncias na constituição da gestão escolar: a normativa, as relações e práticas na escola e a gestão escolar concreta. Em resumo, para a autora, a posição hegemônica nas reformas educativas em curso defende o início de uma mudança radical na maneira de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos concentrada na instituição escolar e na sua autonomia. O discurso elege a escola como espaço central das políticas para melhorar a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância dada à escola faz referência a uma identidade institucional como unidade de ensino e trabalho. Acredita-se que por conta do vínculo entre os objetivos escolares e a produtividade empresarial a escola se assemelhe à empresa. Assim, alguns fatores do processo educativo passam a ser considerados como insumos, eficiência e taxas de retorno, pautando critérios fundamentais de decisão. O processo educativo e a tarefa do professor submetem-se à lógica de produção material e de competição do mercado.

O novo modelo de gestão escolar faz questão de propor a construção de instituições autônomas com capacidade de tomar decisões, elaborar projetos institucionais vinculados às necessidades e aos interesses de sua comunidade, administrar de forma adequada os recursos materiais e escolher as estratégias que lhe permitam chegar aos resultados desejados e que, em seguida, serão avaliados pelas autoridades centrais. (KRAWCZYK, 1999, p. 118-119)

BIBLIOGRAFIA

ALTMAMM, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.** Educação e Pesquisa, vol. 28, nº 1, jan./jun. 2002. p.77-89. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf> Acesso 15 de janeiro de 2019

BORGES, A. **Governança e política educacional: a agenda recente do BancoMundial.** **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 52, jun. 2003. p. 125—138. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200007 Acesso 15 de janeiro de 2019

BARROSO, João. **O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 15 de janeiro de 2019

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída.** In: O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, João. **Organização e regulação dos ensinos básicos e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução.** Educação e sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 63-92, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 15 de janeiro de 2019

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

BEJARANO, Viviane C., PILATTI, Luiz A., FRANCISCO, Antonio C. de, OLIVEIRA, Antonella C. de. **A evolução das teorias administrativas à luz da sociologia de Norbert Elias.** IX Simpósio Internacional Processo Socializador: Tecnologia e Civilização. Ponta Grossa, Paraná, Brasil, 2005. Disponível em: http://www.pg.cefetpr.br/ppgpe/Ebooldcd_Simposio/artigos/mesa_debates/art29.pdf Acesso 15 de janeiro de 2019

BORGES, André. **Lições de Reformas da Gestão Educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha.** São Paulo em Perspectiva, 18(3): 78-89, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n3/24781.pdf>> Acesso 15 de janeiro de 2019

CASASSUS, Juan. **Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: Fundamentos e Críticas.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (74), agosto 1990

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber.** Revista Brasileira de

Educação, v. 11, n. 31, jan/abr., 2006.

CASASSUS, Juan. **Marcos conceptuales para el analisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos**. Seminário Internacional: Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa. Santiago, Chile. Nov. 1997.

CORAGGIO, José L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção**. In: TOMMASI, Livia e outros (Org). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez ED., 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria da administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

COSTA, Maria C. C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 1987.

FARAH, M. F. **Reconstruindo o Estado: gestão do setor público e reforma da educação**. In: Re-vista da EAESP/FGV, n. 11, junho/dezembro, 1994.

FIORI, José Luís. **A governabilidade democrática na nova ordem econômica**. Novos Estudos Cebrap, n.Q 43, nov. 1995, p. 157-172.

FERNANDES NETO, Edgard. LDB — **Lei IP 9394/96 e EC n-Q 14/96: uma legislação neoliberal**. In: RESCIA, Ana Paula et al. (Orgs.) Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

GENTILINI, João Augusto. **Experiências inovadoras em educação e a LDB: dez anos depois**. In: RESCIA, Ana Paula et al. (Orgs.) Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara, SP

Junqueira&Marin, 2007. IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8.ed., 2000.

KRAWCZYK, N.R. **A gestão escolar: um campo minado...**; análise das propostas de 11 municípios brasileiros. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 67, p. 112- 150,

Ago.

1999.

Disponível

em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73301999000200005> Acesso 15 de janeiro de 2019

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza. Tese — Doutorado, São Paulo; 1998.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Série: Cadernos de gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **A aplicação do planejamento estratégico na escola**. Gestão em Rede, Brasília, n. 19, p. 8-13, abr. 2000. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_plane-jamento.pdf> Acesso 15 de janeiro de 2019

MARQUES, Luciana Rosa. **O projeto político-pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 577-597, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MORAES NETO, B. R. Marx, Taylor e Ford: **as forças produtivas em discussão**. Ed. Brasiliense, 1989.

MORAES NETO, B. R. **A organização do trabalho sob o capitalismo e a "redomade vidro"**. Rev. Adm. Empr. Out/dez, Rio de Janeiro, 1987. Ampliando o conhecimento: dicas e indicação de leitura

MORAES, Maria Célia M. de. **Recuo da teoria**: dilemas da pesquisa em educação. Revista portuguesa de Educação. (14), Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414102.pdf>> Acesso 15 de janeiro de 2019

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1985.

SOUZA, Ângelo R. de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo: 2006.

SILVA, Maria Abadia. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira.** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 15 de janeiro de 2019

TRAGTENBERG. Maurício. **A Escola como organização complexa.** Revista Espaço acadêmico. Ano 2, N-Q12, Maio/2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/012/12mt_1976.htm> Acesso 17 de janeiro de 2019

VEIGA, I.P.A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, 2003. Disponível em: <www.ufrj.br/graduacao/pdfs/ppp_ppc/ilma_pav_ppc.pdf> Acesso 17 de janeiro de 2019

POSSIBILIDADES DE TRATAMENTO DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Luan Merida de Medeiros

RESUMO

Na perspectiva do quadro interdisciplinar de áreas ligadas à aprendizagem, com o intuito de facilitar e aperfeiçoar a tarefa dos educadores, desenvolve-se o tema com o objetivo de somar esses saberes para que o aprender seja mais abrangente. Pretende-se, aqui, agregar conhecimento de diferentes áreas com a intenção de favorecer tanto o ensino quanto a aprendizagem, aproximando todos os envolvidos no mesmo processo.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Ação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A neurociência é uma área de estudo que vive em constante pesquisa e descobertas a respeito dos mistérios do cérebro humano, suas múltiplas funções e funcionamento. Suas descobertas podem contribuir significativamente com a educação propiciando esclarecimentos a respeito de diagnósticos e prognósticos de distúrbios da aprendizagem, como também, informar e esclarecer sobre a íntima relação do desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, para que as contribuições da neurociência possam somar alternativas para o sucesso dos educandos na aprendizagem, é preciso que os educadores tenham uma clara visão das influências do sistema nervoso no comportamento e aprendizagem.

O meio social de cada um, associado às condições e contato com diferentes objetos de conhecimento favorece não só a aprendizagem, mas também o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

As principais dificuldades de origem neurológica que comumente aparecem no ambiente escolar, com considerações sobre identificação e diagnóstico clínico, associadas ao prognóstico e papel dos envolvidos, ou seja, pais e professores.

As dificuldades mais comuns estão vinculadas ao diagnóstico de dislexia, hiperatividade e déficit de atenção. Elas precisam ser diagnosticadas para o planejamento adequado de seu tratamento. Pode ocorrer também, um engano nas suspeitas e quando confirmado a postura e ação da escola deve vir de encontro as necessidades do educando, buscando alternativas de trabalho.

Neste processo, é relevante considerar aspectos pertinentes a maturidade cerebral, autonomia e autoconfiança do educando, que precisam estar em um harmonioso processo.

Dentre as possibilidades de tratamento, deve-se considerar as contribuições da neurociência para educadores e familiares, o papel do psicopedagogo, processos de leitura e avaliação. O trabalho voltado para o desenvolvimento das competências, pode ser um caminho para propiciar condições favoráveis ao progresso global dos alunos.

O objetivo maior da educação é assegurar possibilidades reais de desenvolvimento e aprendizagem para os educandos. A neurociência é uma área de conhecimento que pode junto com a pedagogia instrumentalizar os educadores para cumprirem sua missão.

“Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.”

Lajolo, 2009

1 Psicopedagogia

A Psicopedagogia é a ciência que busca conhecer o desenvolvimento humano e de aprendizagem humana, nos padrões normais e patológicos inseridas no seu meio: família, escola e sociedade.

É a área que analisa, diagnostica e promove intervenções na construção do conhecimento do indivíduo, contudo este sujeito é biológico, cultural e social. Essa complexidade de natureza multidimensional, imprime na Psicopedagogia esta necessidade de buscar conhecimento em diversas ciências humanas, visando o entendimento da

pessoa e buscando caminhos ou soluções para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

É, portanto, uma área de conhecimento transdisciplinar, interdisciplinar e multidisciplinar.

Um psicopedagogo atua na área da saúde e educação, estabelecendo essa ponte entre as ciências. Ele é o facilitador da aprendizagem. Em seu âmbito de atuação aponta para o processo de aprender: o raciocínio, a forma como o indivíduo lida com a aprendizagem e o contato dele com o conhecimento. O foco é para as possibilidades e não para as dificuldades do ser cognoscente.

O psicopedagogo tem a função de identificar a estrutura do sujeito, suas transformações no tempo, influências do seu meio e seu relacionamento com o aprender, o objeto de estudo é o processo de aprendizagem. Ter uma visão ampla da pluricausalidade do processo de aprendizagem, possibilitando uma abordagem global dentro da totalidade do sujeito.

Os distúrbios de aprendizagem são problemas ou doenças em nível individual e orgânico, são dificuldades na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, que podem ser causadas por disfunção do sistema nervoso central, um distúrbio social, emocional ou orgânico e influências ambientais.

Para um diagnóstico faz-se necessário uma investigação para uma atuação que favoreça que a criança consiga ultrapassar as dificuldades com mais tranquilidade e naturalidade.

A prática desse profissional ocorre em circunstâncias específicas, a partir de referenciais de análise precisos, há todo um campo de possibilidades que se abrem a sua frente e é nesse espaço que o novo, o criativo ou o transgressor emergem enquanto formas de desenvolvimento do conhecimento.

Somos seres relacionais por natureza. Nossa única forma de aprender o gênero humano é a relação com outro ser humano, na aquisição da cultura, dos bens socialmente produzidos. Cada contexto exige um tipo de avaliação e intervenção.

A ciência e a educação necessitam relacionar-se para minimizar dificuldades de aprendizagem e dinamizar estratégias de processos efetivos de aquisição de conhecimentos.

O processo educativo tem duas dimensões fundamentais: uma dimensão informal, advinda de nossas relações familiares e sociais e uma dimensão formal, baseada em nossas relações institucionais, escola.

Independentemente do tipo de tratamento adotado para contribuir com sujeitos com dificuldades de aprendizagem de ordem comportamental ou devido a distúrbios ou patologias, é preciso que família, escola e profissionais especializados caminhem juntos em busca de possibilidades reais que possam contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem.

2 Ambiente Escolar

Fonseca (2001), diz que para o trabalho com as crianças com dificuldades de aprendizagem deve ter a dose moderada de estímulos e atividades, para que a falta ou excesso não causem distrabilidade ao educando.

Todas as ações precisam ser previamente e criteriosamente planejadas, considerando o que cada aluno precisa.

De acordo com Fonseca (2001), após o diagnóstico, é preciso produzir um redensenvolvimento das funções de aprendizagem, desde as mais básicas até as mais complexas. Porém, é necessário que este roteiro e/ou etapas sejam modelados pelo educador para que o aluno aprenda a conduzir claramente suas ações de aprendizagem.

Definida as diversas possibilidades de trabalho com diferentes conteúdos e habilidades, o educando deve seguir uma sequência de passos que devem envolver o autoquestionamento para compreender a mensagem e executar os comandos.

Ainda neste sentido, Relvas (2005) elaborou algumas estratégias a serem aplicadas no contexto escolar. São elas:

- Criar em sala de aula um clima favorável para a aprendizagem, eliminando-se a insegurança do estudante em suas respostas ou perguntas.
- Dividir a aula em espaços curtos, onde se propõem atividades diversificadas. Uma breve exposição, seguida de arguições, sínteses ou algum jogo pedagógico operatório é sempre mais eficiente do que uma exposição prolongada. Neste procedimento, o kit neuropedagógico se encaixa como uma opção que, além de dialogar com o conteúdo, estimula os sentidos e resgata a memória.
- Habituar o estudante a fazer da caneta ou lápis sua melhor memória, mostrando-lhe os usos consistentes de uma agenda, reforçando lembretes, cognitivos ou não.

- Desenvolver hábitos estimuladores da memória de maneira lenta e progressiva.
- Respeitar as particularidades de cada estudante e a maneira como sua memória melhor trabalha.
- Reservar alguns minutos da aula para conversar sobre o conteúdo estudado possibilita que o novo conhecimento percorra mais uma vez o caminho no cérebro dos estudantes. Assim, eles fazem uma releitura do que aprenderam.
- Estabelecer relações entre novos conteúdos e aprendizados anteriores faz com que o caminho daquela informação seja percorrido novamente, tornando mais fácil seu reconhecimento. Portanto, cabe ao professor oferecer outras conexões, usando abordagens diferentes, investigando conhecimentos prévios e estabelecer relações entre novos conteúdos para tornar mais fácil o aprender. Quanto mais conexões, mais memória. Relvas (2005, p.59).

No campo social também há necessidade de um trabalho com intervenção direta e explícita, através da realização de atividades sistemáticas que mostrem como deve ser o comportamento dentro do grupo.

A educação passa por uma grande transformação na forma de lidar com o conhecimento, através das mudanças acarretadas pela implantação do ensino por meio de habilidades e competências.

Desenvolver essas características prepara o aluno para as adversidades da vida, um cidadão capaz de articular conhecimentos, fazer escolhas, resolver situações-problemas do dia-a-dia que envolvam diferentes graus de complexidade, fazendo interagir e intervir em um mundo globalizado.

A escola deve também garantir o sentido dos saberes, o porquê os alunos estão aprendendo, tornando legítima a sua aplicabilidade no cotidiano.

Como professores devemos pensar sobre a prática pedagógica, para que esses novos olhares sobre a aprendizagem não se estagnem na burocracia, constituir um papel da escola que proporcione o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, mobilizando conhecimentos, valores e atitudes.

Não cabemos mais no posto de transmissores de conteúdo, repensar sobre essa atuação e refletir sobre essa sociedade que estamos inseridos, complexa, informatizada, competitiva.

Oportunizar a todos os educandos, indiscriminadamente, a promoção da aprendizagem e desenvolvimento de condições para que eles participem da nova sociedade do conhecimento, sendo protagonistas de sua própria história.

AVALIAÇÃO

Sobre a avaliação vale refletir:

A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola nem fora dela; e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo, então a patologia espreira-nos e a falta de perspectivas, também. (Meirieu, 1994)

Avaliar é um ato humano, diz respeito diretamente à ética. Durante todo o tempo avaliamos questões tocantes às escolhas que fazemos, as decisões e soluções que tomamos. Contudo, foi no espaço escolar que ela toma proporções negativas, por ter sido, equivocadamente, associada a punição, a medição do erro, a classificação. Os métodos de avaliação tiveram no processo de escolarização um caráter excludente, estigmatizando o educando.

Para mensurarmos a aprendizagem necessitamos recorrer a métodos avaliativos diários, com um olhar para o indivíduo, sua singularidade. O resultado dessa avaliação orienta o nosso próprio trabalho, é uma bússola que nos mostra o caminho que devemos percorrer, buscando novas alternativas para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. É um processo que envolve coleta de informações, atribuição de valores baseado em critérios estabelecidos anteriormente e tomada de decisões.

Avaliação é um meio pelo qual todos envolvidos no processo possam analisar, perceber o que é preciso reformular, organizar, retomar. Portanto, ela só terá seu devido valor se for um instrumento para verificação de aprendizagem para futuras intervenções buscando o desenvolvimento intelectual, aprimorando o diálogo entre a forma de ensino do professor e o percurso de aprendizagem do aluno. Avaliar é qualificar esse processo, que é, inclusive emancipatório.

Para os alunos com alguma deficiência se faz necessário adotar uma forma de avaliação diferente da forma adotada para os demais alunos, avaliar a aprendizagem desses alunos requer um olhar minucioso quanto às habilidades e à percepção que os estudantes apresentam. Flexibilizar as formas de avaliação desses alunos; elaborar um portfólio das atividades; avaliar cada atividade de forma particular, respeitando o desenvolvimento do aluno; possibilitar que o erro seja também um processo de construção do conhecimento, demonstrando como o aluno está organizando seu pensamento são maneiras mais assertivas de mensurar essa aprendizagem. Nesse sentido, “*a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma*”, Caldeira (2000).

A avaliação está em função da aprendizagem contribuindo para a formação do educando, sendo uma situação processual, apontando intervenções e construção de novas estratégias.

DIREITOS DOS ESTUDANTES

Como consta no artigo 53 da Constituição Federal:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Em consonância com a LDB (Leis de Diretrizes e Bases):

Lei 9.394/96 (LDB)

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua Proposta Pedagógica; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento. Art. 13 - Os docentes incumbir-se-ão de: III, zelar pela aprendizagem dos alunos; IV, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

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

Art. 24, V, a) avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período

E também de acordo com o plano nacional de educação, no tocante à educação especial:

Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação - Capítulo 8 - Da Educação Especial

8.2 - Diretrizes A educação especial se destina a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como de altas habilidades, superdotação ou talentos.

(...)

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas

condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País

(...)

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos.

(...)

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia vem como aliado dos processos de aprendizagem, a partir de conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia, dando suporte para a melhor forma da construção do conhecimento, tendo em vista que aprender é construir competência, fazer o que antes não conseguia fazer e, portanto, envolve ampliação de autonomia.

Contudo, professores que se apropriam do conhecimento neurocientífico, das etapas de desenvolvimento, procurando desenvolver e potencializar capacidades e habilidades dentro do período crítico, conseguem maiores êxitos em seus objetivos pedagógicos. Ademais, utilizar a avaliação como parte de um processo de reflexão convertida em ação gera oportunidades de aprendizagem significativas, construção de conhecimento e apresente seu caráter humanizador.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio, **Violência: um retrato em branco e preto**-In Revista Ideias-nº 21-FDE-SP-1994.

ALVAREZ A, LEMOS IC. **Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de novos conceitos no dia-a-dia escolar e terapêutico**. Rev. Psicopedagogia 2006;23(71):181-190

BENCZIK, E.B.P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica: um guia de orientação para profissionais**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2000. 110 p.

BENEVIDES, Maria Vitória- **A Violência é Coisa Nossa**. A Violência no Esporte - vários autores- Secretaria. da Justiça e da Defesa da Cidadania, SP-1996

CATURANI, A.B. e WAJNSZTEJN, R. **Neurologia: uma visão multidisciplinar na aprendizagem**. São Paulo: Olavobrás, 1999.

CARDIA, N. **A violência urbana e a escola**. Contemporaneidade e educação. Rio de Janeiro, ano II, n. 2, IEC, 1997.

CYPEL, S. **O papel das funções executivas nos transtornos de aprendizagem**. Artmed: Porto alegre, 2006.

DAVIS, R.D. **O dom da dislexia**. São Paulo: Rocco, 2004.

FAZENDA, I. **Interdisciplinariedade: um projeto em parceria**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem não verbais. Infante – Revista de neuropsiquiatria da infância e adolescência**, vol. 9 número 02, agosto, 2001.

FREIRE, P. **Ousadia e medo: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREUD, Anna (1987). **Infância normal e patológica (determinantes do desenvolvimento)**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara.

GOSWAMI, U. **A neurociência e a educação: da pesquisa à prática?** Nature Neuroscience Reviews 7, p. 406-413, maio 2006. Disponível em: <http://www.nature.com/nrn/journal/v7/n5/abs/nrn1907.html>>. Acesso em: 3 abr. 2011

KANDEL, E; SCWARTZ, J; JESSEL, T. **Fundamentos da neuriciência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Edusp, 1998.

MALUF, M. e RELVAS, M.P. **Neuropsicologia e aprendizagem: para viver melhor**. Ribeirão Preto: Tecmed, 2005.

OLIVEIRA, G.G. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. Educação Unisinos 18(1):13-24, janeiro/abril 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.02/3987>

RATO, J.R.; CALDAS, A.C. 2010. **Neurociências e educação: realidade ou ficção?** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, VII, Barbacarena, 2010. Actas.... Barbacarena, p. 626-644.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

SILVA, Aida Monteiro-A **Violência na Escola: a percepção dos alunos e professores**-1995.

SNOWLING, M; STACKHOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem**. Porto Alegre: Certmed, 2004.

TELLES, **Violência e Cidadania no Esporte**, vários autores-Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, SP-1996

VELHO, G. e Alvito, M. **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Editora FGV, 1996.

_____. **Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

A INFLUÊNCIA DA CULTURA NO BRASIL

Maria Erlane Pereira Magalhães

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na educação regular, especialmente na modalidade da Educação Infantil. Para isso, foi realizado um estudo exploratório de revisão de literatura, contemplando livros e artigos científicos. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades lúdicas destacam-se por contemplar o perfil do alunado com Síndrome de Down, onde a assimilação acontece mais rapidamente, uma vez que a idade cronológica é diferente da funcional. Dentre elas, as que envolvem artes e música, pois trabalham o esquema corporal e auxiliam no raciocínio através da reflexão crítica do conteúdo estudado. Concluiu-se também que a efetivação da proposta da Educação Inclusiva depende de mudanças que envolvem equipe gestora, formação docente, disponibilidade de recursos, adaptações curriculares, entre outros. Embora o professor apresente-se como a peça chave do processo, é preciso que o trabalho seja realizado em conjunto para que a criança seja plenamente atendida e tenha todas as suas capacidades mentais exploradas.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta contribuições sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, ao ingressar na escola, através da Educação Infantil, para que tenham as suas capacidades mentais devidamente exploradas visando o desenvolvimento integral.

Maria Erlane Pereira Magalhães

O estudo justifica-se em razão da necessidade de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, conhecendo quais caminhos devem ser trilhados em prol de um atendimento que realmente contemple todos os alunos, sob uma abordagem que permita o professor trabalhar as potencialidades dos alunos e não suas limitações. No caso da Síndrome de Down, acredita-se que é de suma importância compreender as características do público para desenvolver atividades direcionadas, bem como preparar a escola e equipe pedagógica adequadamente.

Embora a inclusão apresente uma prática complexa, uma vez que envolve a quebra de um paradigma, considerando que por muitos anos os deficientes foram considerados incapazes, acredita-se que com conhecimento, dedicação e engajamento da equipe pode-se desenvolver um trabalho efetivo e permitir que estes indivíduos desfrutem a cidadania de forma plena.

O presente estudo teve como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Infantil. E objetivos específicos, apresentar a proposta da Educação Inclusiva, conceituar a Síndrome de Down e estudar quais práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento destes indivíduos na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a de revisão de literatura. Para isso, livros e artigos científicos foram selecionados com base na temática, utilizando da Biblioteca Digital e bases de dados como Scielo e Google Acadêmico.

A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome “trissomia do 21”.

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Neste sentido, segundo Mendes (2001) a alteração acontece durante a formação da criança, o que lhe confere características diferenciadas tanto fisicamente como cognitivamente.

Além disso, conforme complementa Mendes (2001) é comum que outros termos sejam designados na medicina para falar da Síndrome de Down, como por exemplo, “trissomia simples”, uma vez que há alteração apenas no par 21, bem como “Mosaicismo”, nos casos que há diferenciação entre as células, variando entre 46 e 47 cromossomos. Neste contexto, é válido ressaltar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o Mosaicismo apenas 2%.

Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham as pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituída por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Lang Don Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome.

Swartzan (1999) afirma que a Síndrome de Down está associada a gestação tardia, onde mulheres acima de 34 apresentam mais chances, uma vez que biologicamente os óvulos experimentam característica de envelhecimento nesta fase e no processo de fertilização é comum que existam alterações genéticas.

Cabe ressaltar que devido aos grandes avanços tecnológicos, a Síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, onde a princípio o médico verifica algumas características incomuns na ultrassonografia morfológica, que é feita de rotina ao longo dos trimestres. Dentre as características que indicam a Síndrome de Down ainda na gestação, destacam-se alteração na translucência nugal, ou seja, a medida total da nuca, alteração na medida do osso nasal, desenvolvimento cerebral bem como alteração na coluna vertebral (MANTOAN, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Aminocentese e biopsia do vilo corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que trata-se de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possuam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronte-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilida no 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (SILVA E DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontecem com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas as dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (SILVA E DESSEN, 2005).

É comum observar estudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA E DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. *O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).*

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartzman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuam dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez há a necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247)

O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (SASSAKI, 1999).

“Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio” (SCWARTZMAN, 1999, p. 270).

Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a

peessoa vive bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Com isso, entende-se que independentemente das diversas alterações citadas na literatura, é preciso considerar as especificidades apresentadas por cada criança, pois é comum que diversos indivíduos com Síndrome de Down apresentem inúmeras diferenças em suas capacidades mentais. Assim, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e desenvolva estratégias direcionadas para cada um dos seus alunos sem focar apenas nas limitações e sim nas potencialidades.

A ESCOLA INCLUSIVA

A educação do aluno deficiente na sala regular tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para inclusão, buscando a sua efetividade na prática. Porém, tem acontecido sem a base necessária, principalmente no caso dos professores, que muitas vezes não tem preparo para desempenhar este importante papel, e ainda assim, é forçado a trabalhar baseando-se apenas no senso comum (CARVALHO, 2007).

Assim, antes de apontar qualquer tipo de atividade pedagógica direcionada, é importante ressaltar que a escola que contempla verdadeiramente a inclusão do aluno deficiente em sala regular deve respeitar e valorizar os seus alunos, cada um com sua característica individual, sendo o exemplo para a sociedade, que deve acolher todos os cidadãos, estando sujeita a modificações necessárias visando garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

O processo exige da escola novos recursos de ensino-aprendizagem, que são concebidos a partir de uma mudança da instituição de ensino assim como do professor, reduzindo o conservadorismo de suas práticas pedagógicas, direcionando a educação de forma a atender as necessidades de todos os seus alunos, portadores de deficiência ou não. (MONTEIRO, 2011)

De acordo com Carvalho (2007) a inclusão do deficiente na sala regular é um processo que deve ser progressivamente conquistado. Por se tratar de uma mudança de paradigma, de uma cultura que não está acostumada a lidar com o diferente, a mudança precisa ser conquistada de forma gradativa. Além disso, neste processo gradativo, uma das principais mudanças está relacionada a postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidades do que eles realmente manifestam, e conseqüentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo, prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiência, e neste caso, só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIOLI, 2006).

Schimer (2007) e Costa (2007) Ao falarem sobre o modelo de escola inclusiva mostram que estas têm como principais características o respeito, aceitação, além da confiança no potencial de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos.

O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55)

Em relação as práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que pode-se usar da ludicidade, para realizar experiências diversificadas,

respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização. Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício a aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo “lúdico” indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora.

Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis.

A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter a sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos. Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades da criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim a aprendizagem significativa (FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Com isso, entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados à atividades físicas, danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).

Swartzan (1999) ao considerar que estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, lembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de interrelação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagógica e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades aonde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Bréscia (2003, p.60), é destacado que “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça e promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRÉSCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alunos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança,

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, é necessários equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram-se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam-se somente em suprir as necessidades e assim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na

educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem conter: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dentro da sua formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possa elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do trabalho desenvolvido, percebe-se que não só os professores como as escolas não estão aptas a desenvolverem um trabalho que explore as potencialidades do deficiente, visando corresponder adequadamente a proposta da Educação Inclusiva.

Isto se deve ao fato de que a escola não dispõe de recursos físicos, humanos e estruturais para receber estas crianças, seja no âmbito da disponibilidade de materiais ou até mesmo despreparo da equipe que os atende.

Além disso, através do estudo pode-se perceber que a inclusão exige um trabalho em conjunto que envolve mais do que garantir a matrícula do aluno na sala de aula, e sim

a parceria entre equipe gestora, família e professores para que o ambiente escolar torne-se propício ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Assim, após toda a adequação da escola visando torná-la verdadeiramente inclusiva, é preciso que o professor esteja plenamente capacitado para trabalhar sob uma perspectiva diferenciada atendendo as necessidades de cada um dos alunos.

Como visto durante o estudo, embora o aluno com Síndrome de Down tenha diversas limitações citadas na literatura, é preciso que o professor trabalhe buscando explorar as suas potencialidades. Como tende a possuir problemas com a memorização e capacidade de resolução de problemas, conclui-se que trabalhar com a ludicidade apresenta-se como o melhor caminho para trabalhar o seu desenvolvimento integral.

Embora a ludicidade abranja inúmeras possibilidades de trabalho, foram encontrados estudos recentes enfatizando os benefícios da música no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, justamente por trabalhar os aspectos que limitam o seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, ainda no campo da ludicidade, atividades que envolvam artes, música, dança, entre outras que exploram o esquema corporal, favorecem o desenvolvimento psicomotor, auxiliando que a criança tenha o preparo adequado para conseguir escrever, desenvolver concentração, atenção, noção de tempo e espaço, entre outros.

Por fim, entende-se que os recursos para trabalhar as potencialidades dos alunos com Síndrome de Down são amplos e é imprescindível que a escola disponha de todos os recursos e esforços para proporcionar este conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, no entanto, é preciso rever a base da inclusão através da formação profissional e disponibilidade de materiais adequados para que o trabalho final, ou seja, aquele realizado em sala de aula seja de fato efetivo e que estes indivíduos usufruam da cidadania de forma plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. M.J.M. **Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas**. Direto em ação, Brasília, v.10, n.1, 2013.

- ANNUNZIATO, V. **Interagindo com a arte musical**. São Paulo, Paulinas, 2003.
- ARANHA, M.S.F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.
- ARTIOLI, A.L **A educação com aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor**. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. 2011. Disponível em . Acesso em 19 de set de 2017.
- BUENO, J.G. S. **Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?**. Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.
- BRÉSCIA, V.L.P. **A música e desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Átomo, 2003.
- CARVALHO, V.S. **Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial**. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.
- FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. **Música**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- FRIEDMANN, A. **A arte de brincar**. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- JESUS, Sonia Cupertino. **Inclusão escolar e a educação especial**. 2005. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>> Acesso em: Acesso em 25 de Junho de 2019.
- KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a Educação Infantil**. 13º ed. São Paulo: Pioneira, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. Brasília: MEC, 2007.
- MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva**, ago. Marília: UNESP, 2001.
- MONTEIRO, M. S. 2004. A Educação Inclusiva. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/inclusao>. Acesso em 16 de Julho de 2019.
- MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- PRAÇA, E.T. **Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular**. Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- SILVA, A. DESSEN, E. **Aprendizagem e Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNICEF – **Fundo das Nações Unidas para a infância, Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade**, 2003, baseando-se em dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico 2000.

DINAMIZANDO O PROCESSO DE ENSINO COM LUDICIDADE

Maria Veroneide da Conceição de Sousa

Resumo

Sabemos ainda que o teatro é a mais profunda experiência cultural de um povo. Deve ser dada a ele a importância que tem como agente de transformação da experiência social, visto que a sua prática leva à reflexão sobre os temas propostos, que pode gerar uma ação individual e social. O teatro é uma arte poética que denuncia os valores, costumes e crenças, antiéticos. Sua realização acontece para que o espectador se descubra como pessoa e reflita sobre o ser humano que realmente é. Quanto à função educativa, esta atividade pode fazer de um aluno um indivíduo plenamente consciente e mais harmonicamente desenvolvido que é a função social da escola.

Palavras-chave: aprendizagem; criança; teatro.

O teatro contribui para a aprendizagem quando representa o mundo à sua volta, transmitindo idéias, ações, sentimentos e expressões. Através do jogo dramático a criança adquire noções de orientação, formas de construção, fortalecimento de sua capacidade de iniciativa e fixação da atenção. Trata-se de uma nova maneira de aprender e que oferecida ao educando, através da ação, do exercício da espontaneidade e da criatividade do aluno. Sabemos que técnica nenhuma, nem a mais sofisticada, por si só fazem o educador ter sucesso, se ele não se propuser a introduzir mudanças e inovações em seu método de ensinar. O educador tem que gostar daquilo que faz e saber qual objetivo de utilizar esse ou aquele recurso.

Neste capítulo detalharemos o teatro como recurso na aprendizagem nas várias disciplinas, procurando ir ao encontro de nosso problema de pesquisa. Procuraremos focar nesse capítulo mais especificamente o fenômeno da adaptação de textos literários e históricos para encenação no âmbito da escola.

1 Decodificando e recodificando texto literário como texto teatral

Sant'Anna (1996) defende que transpor um texto literário ou histórico para um lugar teatral implica decodificar e recodificá-los como texto teatral. Trata-se de duas linguagens artísticas diferentes, com modos de existência específicos e que exigem processos de leitura distintos. Esse trabalho de leitura e reescrita deve envolver alunos e professores, num processo de criação coletiva, ambos desenvolvendo-se intelectualmente, esteticamente e sensivelmente.

Essa prática de análise e produção do texto artístico na escola pode possibilitar a formação de um bom espectador de teatro.

Segundo Sant'Anna (1996), o texto teatral pode até ser lido como literatura, mas não deve ser entendido como tal, pois seu fim é a representação em um palco, ou seja, duas linguagens diferentes. Geralmente, o texto teatral não fornece dados suficientes para preencher a imaginação do leitor, ou seja, não descreve detalhadamente os lugares, personagens, modo de ação etc. exige do leitor uma visualização cênica a partir da fala dos personagens.

O leitor do texto teatral torna-se um encenador virtual de um espetáculo virtual. Portanto, segunda autora, estamos diante de um texto de autoria plural, aberto à intervenção de leitores que o completarão segundo seus respectivos imaginários e de pretensão de uso diz ela.

“Nessa grande aventura coletiva de construção de sentido que é a transposição cênica de um texto de literatura, pode-se explorar com muito proveito cinco elementos: personagens, estrutura de ação dramática, tempo, espaços e objetos cênicos. Esta análise possibilita detectar as potencialidades do texto literário que teremos em mãos, descobrir suas virtualidades cênicas, ou seja, seu grau de teatralidade para funcionar como matriz de representação”. (Sant'Anna, 1996, p. 257).

Nessa proposta de indicações para adaptação de um texto literário para o teatro, faz parte de um exercício coletivo de análise e produção de texto, com vistas ao objeto maior de uma educação através da arte e para a arte. O que se almeja é uma educação para a

cidadania, de forma que o educando possa levar, para sua vivência aquilo que aprendeu na escola com o teatro.

Infelizmente, a maioria de nossas escolas mantém ainda um ensino tradicional responsável pela limitação da criatividade do aluno. Quando uma escola tradicional trabalha com o teatro como recurso, é comum que não seja dada oportunidade às crianças criarem seus próprios personagens e desenvolverem suas ações. E ao fim o que acaba acontecendo é que os alunos carregam consigo uma bagagem sem valor, pois foi feito aquilo que foi proposto e não o que teriam interesse de desenvolver.

A prática educativa atual salvo algumas poucas escolas, apresenta outro defeito grave: a negligência quanto ao desenvolvimento afetivo, que é baixo em todo o processo de criatividade. Muitas vezes, nós professores analisamos estas características somente do ponto de vista artístico, apontando como criativo o aluno que desenha, pinta, modela ou interpreta uma cena dramática. A criatividade, porém vai muito além da arte; pois abrange a Ciência, a Matemática, a História e as demais disciplinas curriculares, dela fazendo parte da solução de problemas afetivos, as situações políticas, sociais, econômicas e religiosas: “a educação deve começar desde cedo, mas de maneira lúdica e sem constrangimento, principalmente para que as crianças possam desenvolver a tendência natural de seu caráter”. (Courtney, 1980, p. 04).

Não interessa produtos finais perfeitos, mas o desenvolvimento de processos lúdicos, criativos, que vai muito além da arte, pois devemos valorizar as demais disciplinas e dela fazendo uso para sanar problemas afetivos e diversas situações da sociedade.

A criança ao entrar no âmbito escolar deve interagir de forma lúdica por espontaneidade, por prazer e não por obrigação, para que assim elas possam desenvolver de acordo com seu interior, seu caráter.

2 Jogos teatrais: Segundo a Proposta de Viola Spolin

“Os métodos se alteram para atender às necessidades do tempo e espaço” (Spolin, 1982).

Viola Spolin (Chicago, 1906 – Los Angeles, 1994) desenvolveu os jogos teatrais inspirada, entre outros, por Neva Boyd. Sua mestra foi uma importante educadora em Chicago, que desenvolveu seu trabalho a partir dos jogos recreativos com imigrantes, durante o período conhecido como grande depressão. De certa forma, Viola também se inspira nos princípios teatrais defendidos por Brecht e Stanislavsky, conforme explica Ingrid Koudela, introdutora e principal propagandista do sistema de jogos teatrais no Brasil.

O sistema de jogos teatrais de Spolin (1982) está baseada num conjunto de procedimentos que, articulados, permitem a criança experimentar e compreender a comunicação teatral. Nesse sistema, podem ser considerados como eixo: O jogo, processo de solução de problemas o foco onde, quem, o quê, platéia, avaliação, a instrução e o grupo.

Nos tópicos a seguir, passaremos a analisar cada um dos elementos defendidos pela autora.

3 Jogo

“O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência”. (Spolin, 1979, p.04).

O jogo é um momento que a criança pode ser ela mesma, dizendo o que ela acha e pensa, sem sentir receio ou vergonha de expor suas idéias.

O jogo, enquanto atividade lúdica é o princípio pedagógico norteador do sistema de jogos teatrais. O jogo é o campo de experiência do grupo; o ato de jogar é o próprio ato de atuar. O que significa que, sendo jogo a matriz do processo criativo, é no espaço do jogo que o grupo cria, age e vivencia as propostas de atuação, realizando a ação improvisada. O espaço do jogo adquire, então, caráter de espaço cênico; o agir do grupo indica em que lugar o jogo cênico acontece e quais os personagens que dele participam. (Spolin, 1979).

Segundo Spolin (1979) o sistema parte de jogos mais simples para os mais complexos, propondo uma assimilação da linguagem teatral que permite ao grupo tanto

investigar e decodificar a linguagem própria do palco, quanto se conscientizar do processo de comunicação teatral.

Para nós, a importância de se propiciar a situação de jogo, de atuar diante do imprevisto, do inesperado criado coletivamente junto aos colegas pode despertar um interesse maior, a curiosidade, conhecer o ato de jogar no teatro, de atuar.

4 Processo de solução de problemas

“Pode ser considerado como um sistema de aprendizado não-verbal, já que o aluno reúne suas próprias informações e dados a partir de uma experiência direta”.(Spolin, 1979, p.20).

Tudo que for proposto ao grupo (jogadores) pelo professor é um problema de atuação a ser solucionado como objetivo do jogo. Os problemas de atuação desencadeiam um processo de problemas específicos da linguagem cênica, da gramática teatral. Segundo Spolin (1979), o conteúdo emergencia a inter-relação do jogo, o que é combinado previamente pelo tema, local e participante. As regras do Jogo Teatral são criadas incluindo o problema a ser solucionado e o acordo grupal, estabelecendo-se uma estrutura para jogar.

Assim como um jogo, que tem regras, o teatro também tem suas limitações. Tudo que o professor propõe para o grupo é um problema a ser solucionado como um dos objetivos do jogo, pois o problema durante a atuação leva o educando a encontrar soluções para os problemas específicos da linguagem teatral.

4 Foco

“O ponto concentração é o foco mágico”. (Spolin, 1979, p.22).

O foco é o ponto de concentração, a atenção do jogador focalizando o problema a ser solucionado no espaço cênico. É o objetivo de cada jogo, o objetivo do desempenho

cênico. “Mantendo o foco” o jogador se envolve, e a ação, o “como se”, surge espontaneamente com intensidade expressiva mediada pela criação imaginária e transposição simbólica. O foco gera a ação levando a criação, á construção coletiva da linguagem teatral, mantendo o relacionamento dos jogadores centrado na atuação para a solução do problema. (Spolin, 1979).

Quando o jogador age sem perder o foco, ele mostra a ação comunicando-a á platéia. Como bem coloca Viola Spolin (1979), é “tornar real”, é criar a realidade cênica aprendendo a não fazer-de-conta.

Tanto tempo se gasta pedindo atenção, concentração, disciplina para a criança, enquanto este tempo poderia ser usado trabalhando uma peça teatral onde se pode trabalhar todos estes pontos da criança, solicitando que não perca o foco de seu personagem. Naquele momento, ela é convidada a ser um outro e para jogar, brincar de desempenhar esse papel terá que se concentrar para que ele prenda sua atenção e descubra em outros papéis a importância de cada um deles.

5 Onde, Quem, O quê?

“É o campo sobre o qual o jogo se realiza” (Spolin, 1979, p.32).

Didaticamente, os termos teatrais cenários, personagem, e ação de cena são substituídos no Jogo Teatral pela estrutura dramática ONDE. QUEM, O QUÊ – onde (lugar e/ou ambiente); quem (personagem e/ou relações); o quê (atividade): estabelece-se, portanto, uma situação dramática: “Onde estamos?” “Quem somos?” “O que estamos fazendo?” que significa que, o personagem (Quem) vai gerar uma ação (O quê) dentro de um espaço (Onde).

Segundo Spolin (1979), não é a criação de um enredo, uma historinha. É antes de qualquer coisa, uma organização para atuação, que permite a investigação da gramática teatral e a consciência de criar a realidade cênica. Implicando agir pela ação física, pelo sensório-corporal, pela percepção objetiva do ambiente e das interações entre os jogadores, no jogo teatral, na estrutura dramática, no objeto que proporciona o foco e o acordo grupal e que compõe as regras do jogo teatral.

Deve se criar um enredo e não apenas executar algo que vem pronto porque a peça teatral por não ser uma linguagem tão clara, deve ser trabalhada minuciosamente na montagem de um jogo teatral para que fique claro para aqueles que estão assistindo, mas também para o próprio jogador.

Cabe ao educador assumir o papel de orientador, auxiliando para que os educandos participem na construção do jogo teatral, pois para que se possa realizar as apresentações, é preciso que tenha comum acordo para compor as regras. Pelo fato da peça teatral não ser uma linguagem de fácil compreensão, o professor juntamente com o aluno trabalham detalhadamente para que tanto os que apresentam quanto os que assistem, tenham fácil compreensão.

6 Platéia

“A platéia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem platéia não há teatro”. (Spolin, 1979, p.11).

No sistema de jogos teatrais a platéia é um parceiro dos jogadores em atuação no palco. Ao contrário da brincadeira dramatizada, para atuação no jogo teatral é imprescindível a presença da platéia. Os jogadores devem praticar a experiência viva do teatro, da representação e comunicação teatral e, sendo assim, a platéia se torna uma necessidade. O conhecimento da gramática teatral supõe o relacionamento com a platéia e a compreensão de que é “parte orgânica da experiência teatral”. (Spolin, 1979, p.13).

7 Avaliação

“O professor-diretor deve avaliar objetivamente”.

A concentração foi completa ou incompleta?

Eles solucionaram o problema?

Comunicaram ou interpretaram?

Mostraram ou contaram?

Agiram ou reagiram?

Deixaram acontecer?

(Spolin, 1979, p.24).

Nos Jogos Teatrais há revezamento entre palco/platéia. Quando alguns jogadores jogam (palco); outros assistem (platéia); enquanto uns fazem, outros olham. Após cada jogo, a platéia faz uma avaliação a partir do foco. Segundo Spolin, a avaliação nos Jogos Teatrais não tem caráter de aprovação e desaprovação, de julgamento, se este ou aquele jogador é bom/mal no fazer teatral, se estava certo/errado no jogo. É o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e uma comunicação direta para auxiliar o grupo na solução de problemas e esclarecimento do ponto de concentração. Por sua própria natureza, o teatro pressupõe a comunicação estética. Na avaliação, quem olhou vai dizer para quem atuou o que foi visto – quem assistiu “olhou” um jogo de (re) apresentação do outro; e, este, ao representar, fez uma comunicação teatral ao outro.

A avaliação permite que o palco/platéia se relacionem por meio do teatro. Os que fazem aprendem a ação e a comunicação da linguagem, e quem assiste aprende a olhar, “ler”, apreciar.

8 Instrução

“A instrução mantém o aluno no momento presente, no momento do processo. Ela o mantém consciente do grupo e de si mesmo dentro dele” (Spolin, 1979, p. 27).

A instrução é um procedimento que permite ao professor fazer intervenções durante o jogo. O olhar do professor para o jogo é um olhar que vê as necessidades da apresentação no todo.

Enquanto os jogadores trabalham no palco, o professor trabalha o problema junto com o grupo todo, alimentando os jogadores, colocando falas que os mantêm envolvidos com o problema, clareando aspectos específicos da atuação.

O professor tem que conhecer o tema para que ele instrua os jogadores, trabalhando o grupo em um todo, podendo suprir as necessidades necessárias para se obter uma boa apresentação, simplificando aspectos da atuação.

9 Grupo/Time/Parceria de jogo

“Um grupo de indivíduos que atua, entra em acordo e compartilha criando uma força e liberação de conhecimento que ultrapassa a contribuição de um único membro. Isto inclui o professor e líder de grupo”. (Spolin, 1979, p. 27).

O teatro é uma atividade artística coletiva, sua linguagem é realizada em grupos, todos realizando algo importante, o que significa dizer “Um por todos”.

Nos Jogos Teatrais, o trabalho é centrado no grupo; às vezes grandes grupos atuam, outras, pequenos grupos e ainda pares pequenos. A convenção palco/plateia permite que todos os jogadores atuem ou jogando no palco ou jogando com a plateia. O crescimento na linguagem teatral se dá pela experimentação coletiva.

A cada momento do jogo, o grupo investe junto, a cada momento de avaliação, o grupo avalia o todo que é comunicado, sem referir-se ao individual. O grupo é o propulsor de ação no jogo. Como um time jogando, trabalha com um propósito no jogo; havendo interação e parceria para compartilhar a atuação no palco.

Nesse sentido, os jogos teatrais dão um novo direcionamento ao fazer teatro na escola, pois o que está em “jogo” não é auto-expressar-se, mas solucionar um problema de atuação que leva ao envolvimento orgânico com a linguagem teatral e suas regras para criar a realidade cênica. Ao mesmo tempo, o potencial criativo emerge durante a criação de cenas, é encaminhado para torná-las válidas teatralmente, compreensíveis para quem assiste. A presença da plateia é, então, fundamental para o desenvolvimento do processo de comunicação teatral. Também a avaliação depois de cada improvisação, permite saber a quem joga, se fez à leitura e a apreciação da experiência viva do teatro.

Em suma, o sistema de Jogos Teatrais abre a possibilidade para experimentar a magia teatral e esta, o caminho para a criação de novos mundos, para a aventura infinita do imaginário em ação, pois:

“No palco podemos ser feiticeiros, capitães do mar, fadas e elefantes. Representando, podemos alçar-nos a lua ou viver em lindos castelos”. (Spolin, 1979, p.254).

O teatro é um espaço onde, os integrantes do grupo podem ser aquilo que desejam. Mas, o mais importante em uma peça teatral é a platéia. O grupo se prepara pensando no seu público.

10 O Teatro do Oprimido: Uma Proposta Revolucionária

Augusto Boal nasceu no Rio de Janeiro em 1.931. Estudou na School of Dramatics Arts da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, onde foi aluno do dramaturgo John Gassner. Sua maior obra é o Teatro do Oprimido, que transforma o espectador em elemento ativo.

Entre 1.971 e 1.986, quando esteve exilado por motivos políticos, Boal desenvolveu experiências teatrais em diversos países, merecendo o reconhecimento do público, da crítica, dos estudiosos e do meio teatral. Para o jornal inglês The Guardian Augusto Boal reinventou o Teatro Político e é uma figura internacional tão importante quanto Brecht ou Stanislawsky. Para Richard Schechner, diretor de The Drama Review, Boal conseguiu fazer aquilo com que Brecht apenas sonhou e escreveu: um teatro alegre e instrutivo. Uma forma de terapia social. Mais do que qualquer outro homem de teatro vivo, Boal está tendo um enorme impacto mundial.

Augusto Boal vive no Rio, onde dirige o CTO - Centro do Teatro do Oprimido e dedica-se, entre outras coisas, ao trabalho teatral numa série de presídios em todo o país.

Para Boal (2000), quando se representa uma cena em qualquer lugar em que a platéia possa se tornar ator, parte atuante, não dizendo a eles que isto acontecerá durante a apresentação, chamada de Teatro Invisível. Boal (2000) já defendia a idéia de transformar o espectador em elemento ativo, protagonista do jogo teatral, onde ele seria tão importante quanto o autor em si para ela.

“É uma cena que se representa em qualquer lugar sem que se advirta a platéia de que se trata de uma cena ensaiada: o espectador pode se tornar ator e o ator torna-se espectador do espectador-ator. Ficção e realidade se interpenetram” (Augusto Boal, 2000, o Palco).

O Teatro Oprimido criado por Boal é uma espécie de teatro sem regras e realizado por meio de um conjunto de exercícios que ensinam o ser humano a utilizar uma ferramenta que ele já possui e não sabe, que é seu próprio corpo, pois sabemos que através dele podemos expressar conhecimento com outro tipo de linguagem, a corporal. O homem traz esta característica teatral dentro de si. O que este tipo de teatro faz é liberar, despertar esta capacidade e ensinar a pessoa como dominá-la, saber como e onde utilizá-la.

O Teatro do Oprimido não tem uma mensagem específica, não possui regras. Ele dispõe um espaço para que todos possam criar. Não há aquela “regrinha” de faça assim ou faça assado. É um método de descoberta do desejo e uma forma de expor este desejo.

Em suas origens, o Teatro do Oprimido era um espetáculo que ao mesmo tempo ensinava a fazer teatro a partir de textos de jornal. Como não se podia escolher o que iria apresentar e nem a platéia, utilizava-se notícias em cena teatral. Foi duramente perseguido na Ditadura Militar. Procurava dar ao espectador não um produto acabado, mas os meios de produção.

Era utilizado para discutir questões da realidade cotidiana que era citada pelo o próprio público que se transformava em autor. E isso incomodava demais o governo militar, pois era um instrumento de conscientização do povo acerca das injustiças e opressão presente na sociedade brasileira naquele momento histórico.

Considerações finais

O teatro como recurso pedagógico, tem uma importância fundamental na educação infantil. Ele permite ao aluno uma enorme gama de aprendizados, como a socialização, criatividade, coordenação, memorização, vocabulário e muitos outros.

O teatro estimula o aprendizado e deve ser posto em primeiro plano na preparação das atividades pedagógicas.

Através do teatro, o professor pode perceber traços a personalidade do aluno, seu comportamento individual e em grupo, traços do seu desenvolvimento e esta situação permite ao educador um melhor direcionamento para a aplicação do seu trabalho pedagógico.

Referências Bibliográficas

- CAVALIERI, Ana Lucia F. **Teatro Vivo na Escola**, São Paulo, Editora FTD, 1997.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- DINIZ, Gleidemar J.R. **Psicodrama Pedagógico Teatro – Educação seu valor psicopedagógico**. São Paulo, Editora Ícone, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.
- LADEIRA, Idalina et CALDAS, Sarah. **Fantoches e Cia**. Editora Scipione, Rio de Janeiro, 1993.
- LOPES, Joanna. **Pega Teatro**. Editora Papyrus, Campinas, 1989.
- REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na Escola**. Editora Scipione, São Paulo, 1993.
- Um caminho do teatro na escola**. Editora Scipione, São Paulo, 1989.
- SANT'ANNA, Catarina. *Revista Tema São Paulo*. **Do tempo Literário ao texto teatral: Caminhos para adaptar**, numero 27/29, 1996, p.254 – 265.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Editora Summes, São Paulo, 1978.

