

Janote Pires Marques
Emanuelle Oliveira da Fonseca
Karla Colares Vasconcelos
Organizadores



Formação de Professores:

Pesquisas, Experiências e Reflexões

ANTÔNIO GRAYMISON XAVIER RODRIGUES
BÁRBARA PIMENTA DE OLIVEIRA
ELAINE PEREIRA DA SILVA
ELAINE PEREIRA DA SILVA FREITAS
EMANUELLE OLIVEIRA DA FONSECA
FRANCISCO JAHANNES DOS SANTOS RODRIGUES
FRANCISCO JOSÉ SOARES DA FONSECA
JANOTE PIRES MARQUES
JEIMES MAZZA CORREIA LIMA
JOÃO CARLOS RODRIGUES DA SILVA
KARLA COLARES VASCONCELOS
LAIDY MARA GOMES DE MORAES
LUCÍOLA LIMA CAMINHA PEQUENO
MAELI DA SILVA BRAZ
MEIRELÚCIA DA SILVA FREIRE
SÂMIA DE ALENCAR SOUSA
SILVIA LETÍCIA MARTINS DE ABREU
WELINA LEITE SANTOS
(AUTORES)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

JOSÉ JACKSON COELHO SAMPAIO

VICE-REITOR

HIDELBRANDO DOS SANTOS SOARES

EDITORA DA UECE

ERASMO MIESSA RUIZ

CONSELHO EDITORIAL

ANTÔNIO LUCIANO PONTES	LUCILI GRANGEIRO CORTEZ
EDUARDO DIATAHY BEZERRA DE MENEZES	LUIZ CRUZ LIMA
EMANUEL ÂNGELO DA ROCHA FRAGOSO	MANFREDO RAMOS
FRANCISCO HORÁCIO DA SILVA FROTA	MARCELO GURGEL CARLOS DA SILVA
FRANCISCO JOSÉ NÍCIO CAMELO PARENTE	MARCONY SILVA CUNHA
GISAFRAN NAZARENO MOTA JUCÁ	MARIA DO SOCORRO FERREIRA OSTERNE
JOSÉ FERREIRA NUNES	MARIA SALETE BESSA JORGE
LIDUINA FARIAS ALMEIDA DA COSTA	SILVIA MARIA NÓBREGA-THERRIEN

CONSELHO CONSULTIVO

ANTÔNIO TORRES MONTENEGRO UFPE	MARIA DO SOCORRO SILVA ARAGÃO UFC
ELIANE P. ZAMITH BRITO FGV	MARIA LÍRIDA CALLOU DE ARAÚJO E MENDONÇA UNIFOR
HOMERO SANTIAGO USP	PIERRE SALAMA UNIVERSIDADE DE PARIS VIII
IEDA MARIA ALVES USP	ROMEU GOMES FIOCRUZ
MANUEL DOMINGOS NETO UFF	TÚLIO BATISTA FRANCO UFF

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

COMITÊ EDITORIAL

LIA MACHADO FIUZA FIALHO | EDITORA-CHEFE
JOSÉ ALBIO MOREIRA SALES
JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

CONSELHO EDITORIAL

ANTONIO GERMANO MAGALHÃES JUNIOR UECE	ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS UECE
ANTÔNIO JOSÉ MENDES RODRIGUES FMHU/LISBOA	JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS UERN
CELLINA RODRIGUES MUNIZ UFRN	JOSÉ ROGÉRIO SANTANA UFC
CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO UFPB	MARIA LÚCIA DA SILVA NUNES UFPB
ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA UNEB	RAIMUNDO ELMO DE PAULA VASCONCELOS JÚNIOR UECE
EMANOEL LUIZ ROQUE SOARES UFRB	ROBSON CARLOS DA SILVA UESPI
ERCÍLIA MARIA BRAGA DE OLINDA UFC	RUI MARTINHO RODRIGUES UFC
ESTER FRAGA VILAS-BOAS CARVALHO DO NASCIMENTO UNIT	SAMARA MENDES ARAÚJO SILVA UESPI

JANOTE PIRES MARQUES
EMANUELLE OLIVEIRA DA FONSECA
KARLA COLARES VASCONCELOS
Organizadores

Formação de Professores:

Pesquisas, Experiências
e Reflexões



1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2016

Formação de Professores: Pesquisas, Experiências e Reflexões

© 2016 *Copyright by* Janote Pires Marques, Emanuelle Oliveira da Fonseca e
Karla Colares Vasconcelos
(Organizadores)

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial

Erasmio Miessa Ruiz

Projeto Gráfico e Capa

Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão de Texto

Felipe Aragão de Freitas Carneiro
fafc17@hotmail.com

Normalização Bibliográfica

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Francinir Batista de Lima – CRB 3/1039

F723 Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões. /
Organizado por Janote Pires Marques, Emanuelle Oliveira da
Fonseca, Karla Colares Vasconcelos. – Fortaleza: EdUECE,
2016.

195 p.

Isbn: 978-85-7826-407-9

1. Formações de professores. 2. Experiências. 3. Pesquisas.
I. Marques, Janote Pires. II. Fonseca, Emanuelle Oliveira de. III.
Vasconcelos, Karla Colares. IV. Título.

CDD 370.711

Sumário

APRESENTAÇÃO | 7

SILVANY BASTOS SANTIAGO

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO METODOLÓGICO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA | 11

FRANCISCO JOSÉ SOARES DA FONSECA
JOÃO CARLOS RODRIGUES DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DESAFIOS, AVANÇOS E POLÍTICAS PÚBLICAS | 37

WELINA LEITE SANTOS
SILVIA LETÍCIA MARTINS DE ABREU

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 57

LAIDY MARA GOMES DE MORAES
SÂMIA DE ALENCAR SOUSA

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA *OPUS CORDIS* | 75

ANTÔNIO GRAYMISON XAVIER RODRIGUES
LUCÍOLA LIMA CAMINHA PEQUENO

IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS REGULARES | 94

ELAINE PEREIRA DA SILVA FREITAS
JEIMES MAZZA CORREIA LIMA

A INCLUSÃO ESCOLAR E O DESAFIO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA | 113

MEIRELÚCIA DA SILVA FREIRE
BÁRBARA PIMENTA DE OLIVEIRA

**SURDEZ E INCLUSÃO ESCOLAR: O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS
SURDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EUSÉBIO | 134**

ELAINE PEREIRA DA SILVA
SILVIA LETÍCIA MARTINS DE ABREU

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESTÁGIO
COMO REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE ESCOLAR | 152**

JANOTE PIRES MARQUES
KARLA COLARES VASCONCELOS

**PLANEJAMENTO ESCOLAR PARTICIPATIVO: UM FACILITADOR DAS AÇÕES
PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR | 169**

MAELI DA SILVA BRAZ
EMANUELLE OLIVEIRA DA FONSECA

POSFÁCIO | 188

FRANCISCO JAHANNES DOS SANTOS RODRIGUES

APRESENTAÇÃO

SILVANY BASTOS SANTIAGO

Doutora e mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Professora colaboradora do Mestrado Profissional do Ensino de Ciências e Matemática (Encima) da UFC. Tutora, conteudista e coordenadora do Instituto UFC Virtual - Universidade Aberta do Brasil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação Educacional e Institucional, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, currículo - parâmetros curriculares nacionais, ensino, ensino médio e escola pública.

E-mail: <silvanybastos@hotmail.com>.

Tenho imensa satisfação de apresentar o livro *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*, resultado de uma produção coletiva de alunos e professores da graduação em Pedagogia da Faculdade Ateneu, que percorre uma caminhada que vai de questões metodológicas a reflexões propostas para a formação de professores, como a Educação Inclusiva, temas pertinentes e atuais para a educação.

Sendo assim, divido com vocês, leitores, a emoção de constatar como cresceram pedagogicamente os “meus” alunos das disciplinas de Didática, Gestão Educacional e Avaliação Educacional nessa instituição de ensino, os quais apresentam aqui temáticas como a do primeiro capítulo: “Histórias em Quadrinhos como Recurso Metodológico da Disciplina Língua Portuguesa”, de Francisco José Soares da Fonseca e João Carlos Rodrigues da Silva, que recomendam, como recurso para dinamizar as aulas de Língua Portuguesa, o uso de Histórias em Quadrinhos e buscam conhecer a prática das Histórias em Quadrinhos em sala de aula.

O segundo capítulo discute a trajetória da educação infantil no Brasil, considerando a perspectiva das políticas públicas. Baseadas em pesquisas bibliográficas, Welina Leite Santos e Letícia Martins de Abreu buscam conhecer e compreender melhor a educação infantil na visão do professor da escola pública.

“A importância da brincadeira como recurso pedagógico na educação infantil” é tratada no terceiro capítulo, no qual Laidy Mara Gomes de Moraes e Sâmia de Alencar Sousa justificam a relevância científica do tema, no intuito de auxiliar professores, pedagogos e demais profissionais que trabalham ou pretendem trabalhar na educação infantil, possibilitando

um maior entendimento de como explorar a brincadeira dentro da escola, seja de forma livre ou dirigida.

O quarto capítulo aborda o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), muito comum em crianças na idade escolar, sendo uma temática pertinente em sala de aula. Trata-se da Educação Inclusiva nas escolas regulares; é uma pesquisa de campo realizada por Antônio Graymison Xavier Rodrigues e Lucíola Lima Caminha Pequeno.

O quinto capítulo é de autoria de Elaine Pereira da Silva Freitas e Jeimes Mazza Correia Lima, os quais discorrem sobre a Educação Inclusiva nas escolas regulares, públicas e privadas de Fortaleza, identificando as normas de inclusão nas instituições de ensino regular em âmbito nacional e projetos de inclusão, bem como os professores responsáveis e a importância da relação de parceria necessária entre família e escola.

As autoras Meirelúcia da Silva Freire e Bárbara Pimenta de Oliveira relatam discussões no campo da Educação Especial permeadas pela ideia da inclusão no sexto capítulo. Afirmam que a discussão abrange, além de governantes, especialistas e um grupo delimitado de pessoas, o qual passou a ser uma prioridade na atual sociedade.

A investigação sobre o processo de inclusão do aluno surdo nas escolas municipais é outro aspecto sobre a Educação Inclusiva tratado neste livro, o qual é abordado no sétimo capítulo pelas autoras Elaine Pereira Silva e Silvia Letícia Martins de Abreu, que realizaram pesquisa no município do Eusébio, com visitas a instituições como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Núcleo de Apoio Municipal aos Municípios com Necessidades Especiais (NAMME).

A reflexão sobre o estágio supervisionado na formação de professores, como espaço de aproximação com a realidade escolar e suas contribuições para o fortalecimento do profissional em educação, é o foco do oitavo capítulo, no qual

Janote Pires Marques e Karla Colares Vasconcelos desvelam as concepções de estágio e apontam perspectivas para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

O nono e último capítulo é de autoria de Maeli da Silva Braz e Emanuelle Oliveira da Fonseca, as quais anunciam o planejamento escolar participativo como um facilitador das ações pedagógicas do professor. As autoras asseveram a importância do planejamento participativo na atuação dos docentes em sala de aula, possibilitando a troca de experiências e olhares, construindo uma forma coletiva no desenvolvimento das ações pedagógicas dos professores e facilitando as tomadas de decisões, as orientações, a elaboração dos conteúdos e o cumprimento das metas que envolvem toda a escola, alunos e professores.

Neste ensaio, os assuntos não são acabados, são trazidos à discussão para que sejam debatidos e aprofundados por educadores, pais e profissionais ligados à educação.

Louvo o esforço dos professores, alunos e demais profissionais, por primarem pela produção do conhecimento, a fim de que essa instituição se faça cada vez mais como centro de excelência no cenário educacional deste país.

Profa. Dra. Silvany Bastos Santiago

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Ceará (IFCE)

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO METODOLÓGICO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

FRANCISCO JOSÉ SOARES DA FONSECA

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE).

E-mail: <fjosesf@hotmail.com>.

JOÃO CARLOS RODRIGUES DA SILVA

Doutor em Linguística (Análise Crítica do Discurso) pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Descrição da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduado em Letras pela UFC. Professor da Faculdade Ateneu (FATE), da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF) e do Colégio Militar de Fortaleza (CMF).

E-mail: <profjocarlos@gmail.com>.

Introdução

Com o intuito de dinamizar as aulas de Língua Portuguesa, muitos educadores lançam mão, além dos livros didáticos e das gramáticas, dos mais diversos recursos disponíveis para otimizar o desempenho e o rendimento de seus alunos. Dentre os recursos existentes, as Histórias em Quadrinhos (HQ), popularmente conhecidas no Brasil como gibis, têm-se mostrado como uma ferramenta eficaz e produtiva para a assimilação e compreensão dos conteúdos programáticos do estudo da língua materna. Para investigar o fenômeno, traçamos a seguinte pergunta problematizadora: qual o papel das Histórias em Quadrinhos como ferramenta de ensino e aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa? Assim sendo, nossa pesquisa tem por objetivos: Geral: investigar na literatura pedagógica o papel das Histórias em Quadrinhos como recurso de ensino. Específicos: caracterizar a utilização das Histórias em Quadrinhos no estudo da língua materna; verificar a aceitação das Histórias em Quadrinhos como conteúdo de apoio por parte dos educandos; e conhecer a aplicação prática das Histórias em Quadrinhos na sala de aula.

Fundamentação teórica

Considerando a prática educativa como sendo a relação entre o pensamento e o material com que se trabalha em sala de aula, a utilização de Histórias em Quadrinhos, na condição de ferramenta de aprendizagem, tem significativa relevância como contribuinte para a construção do pensamento e para o

aprendizado dos educandos. Mas houve um tempo em que as Histórias em Quadrinhos só entravam nas escolas às escondidas, em meio aos cadernos e livros didáticos, ou no fundo das mochilas escolares. O motivo desse ato clandestino era que, segundo o parecer de “especialistas” do Ministério da Educação, as Histórias em Quadrinhos causavam “lerdeza mental”. Para contrapor esse pensamento negativo em relação às Histórias em Quadrinhos, editores brasileiros, assim como estrangeiros, elaboraram um “Código de Ética dos Quadrinhos” composto por 18 itens, dentre os quais, destacamos:

As Histórias em Quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais; não devem ser usadas como um prolongamento do currículo escolar; devem exaltar o papel dos pais e dos professores; a gíria deve ser usada com moderação, preferindo-se a boa linguagem; as forças da lei e da justiça devem sempre triunfar sobre as do crime e da perversidade, dentre outros. (VERGUEIRO, 2014, p. 14-15).

Na realidade educacional de hoje, porém, pesquisas indicam que a simples leitura dessas revistas melhora a proficiência dos educandos; inclusive, se bem utilizadas, essas revistas podem ser excelentes aliadas do professor no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Figura 1 – Selo do Código de Ética dos Quadrinhos



A inclusão das Histórias em Quadrinhos em materiais didáticos ampliou sua penetração no ambiente escolar. De acordo com Vergueiro (2014, p. 20):

Atualmente é muito comum a publicação de livros didáticos, em praticamente todas as áreas, que fazem farta utilização das Histórias em Quadrinhos para transmissão de seu conteúdo. No Brasil, [...] a partir dos anos 90, muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções.

Figura 2 – Tirinha em livro didático



Fonte: Sousa (2009, p. 66).

Assim, barreiras foram derrubadas, e a aceitação da presença das Histórias em Quadrinhos no espaço escolar proporcionou a elaboração de aulas mais dinâmicas, com discussões de temas específicos, evidenciando os benefícios de tal recurso no ensino formal. Vale ressaltar que sua aceitação está consumada desde 2006, quando foram incluídas na lista do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e reconhecidas tanto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, que rege a Educação no país, como também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

As Histórias em Quadrinhos auxiliam os estudos porque, em primeiro lugar, os estudantes querem ler os quadrinhos, já que há aceitação e inegável empatia com o veículo. O entusiasmo impera nas aulas, proporcionando maior participação nas atividades e interesse pelo conteúdo apresentado. A interligação do texto/imagem, na avaliação das professoras consultadas, facilita a compreensão, fazendo com que os conceitos sejam absorvidos de forma mais harmônica, favorecidos pela riqueza de informações contidas. Outro indicativo salutar proporcionado pelas Histórias em Quadrinhos diz respeito ao desenvolvimento do hábito de ler, além do enriquecimento do vocabulário através da aquisição de novas palavras e expressões. Ao treinar a concentração como leitor, o educando passa a imaginar e a pensar, desenvolvendo o pensamento lógico, conforme conclui a professora AP. Quanto ao caráter globalizador dos quadrinhos, Moya (1972, p. 23) afirma: “Os quadrinhos são a forma de comunicação mais instantânea e internacional de todas as formas modernas de contato entre os homens de nosso século”.

A vastidão de títulos, temas e histórias permite que professores de qualquer disciplina ou nível escolar identifiquem o mais apropriado para sua turma, pois não existem barreiras para a utilização das Histórias em Quadrinhos em sala de aula e, conseqüentemente, seu aproveitamento no ensino.

Figura 3 – Alguns dos títulos de Histórias em Quadrinhos



Fonte: Acervo dos autores (2016).

De acordo com Vergueiro e Ramos (2009), não existem regras de como utilizá-las, basta somente a criatividade do professor, além da boa utilização do recurso para atingir os objetivos de ensino. Cabe, então, ao docente estabelecer a estratégia adequada, obedecendo à faixa etária, ao nível de conhecimento e à capacidade de compreensão dos discentes. A seleção do material deve levar em conta os objetivos educacionais e relacioná-los aos diversos ciclos escolares. Portanto, para o nível pré-escolar, a relação das crianças com as Histórias em Quadrinhos é basicamente lúdica, por isso deve-se cultivar a linguagem e a produção de narrativas curtas. Já para as crianças do nível fundamental I (1º ao 5º ano), o professor deve apresentar diferentes títulos de quadrinhos que contenham uma linguagem mais elaborada, conforme a competência leitora de cada turma.

Um ponto destacado por Carvalho (2006) diz respeito às quadrinizações ou versões em quadrinhos de um livro. Para o autor:

[...] a versão em quadrinhos de um livro não substitui a obra original e nem tem a pretensão de fazer isso. Trata-se apenas de se usar outra linguagem para se contar a mesma história e, nesse caso, em muitas ocasiões, essa linguagem torna a obra mais atraente para diversos públicos. Mas devemos atentar que um não substitui o outro, pelo contrário, desperta o interesse pelo outro.

Figura 4 – *O Guarani*, *Dom Quixote* e *Casa Grande & Senzala* (em HQ)



Fonte: Acervo dos autores (2016).

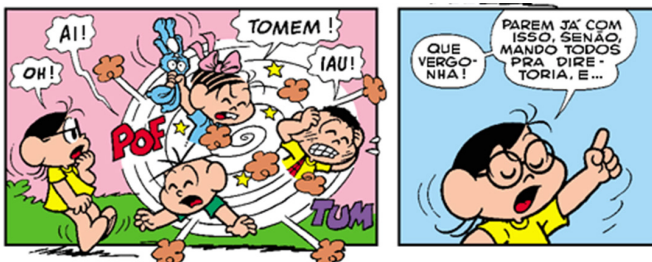
A linguagem dos quadrinhos no processo de alfabetização

É indispensável que o educando decodifique as múltiplas mensagens para que o professor obtenha melhores resultados na utilização das Histórias em Quadrinhos. Segundo Cirne (1982, p. 31):

[...] o sistema narrativo é composto pelos códigos visual e verbal, onde alguns elementos da mensagem são passados exclusivamente pelo texto, já outros pela linguagem pictórica, mas a maioria das mensagens é percebida pela interação entre os dois códigos e se apresentam como uma seqüência de quadros, normalmente uma narrativa, e sua menor unidade é o quadrinho ou vinheta.

Nesse tipo de linguagem, estão presentes, além de outros recursos estilísticos, as figuras cinéticas, os ideogramas e as metáforas visuais.

Figura 5 – Exemplo de metáfora visual e figura cinética



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Fonte: Sousa (2001).

Dentro de um mesmo quadrinho (vinheta), podem estar expressos vários momentos que dão a ideia de uma ação específica. Para dinamizar as narrativas, as vinhetas possuem formatos diferenciados. Já as linhas que contornam as imagens têm função informativa e, às vezes, protagonizam meta-linguisticamente a história.

Nas Histórias em Quadrinhos, a página pode ser considerada como um bloco narrativo representando o segmento de uma ação contada em várias páginas sequenciais, advindo daí a denominação arte sequencial. A constituição de uma página é feita de modo a considerar os elementos que influem na leitura, criando uma dinâmica que facilite o entendimento e a compreensão da mensagem, cujo final deve representar a lógica da narrativa, geralmente se encerrando com um quadro maior com a palavra “fim” ou com o indicativo de uma continuação.

De acordo com Vergueiro (2004), os quadrinhos costumam ter um “[...] protagonista fixo e suas expressões corporais e faciais seguem um código aceito universalmente. Como as imagens são sempre fixas, a idéia de movimento se dá por meio de artifícios denominados figuras cinéticas”. Assim, temos a trajetória linear (linhas/pontos assinalam o espaço percorrido), a oscilação (traços curtos rodeiam uma personagem, indicando tremor, vibração), o impacto (estrela irregular cujo centro situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre), entre outras.

Em relação às metáforas visuais, estas expressam ideias e sentimentos e reforçam o conteúdo verbal através de convenções gráficas ou símbolos relacionados ao senso comum, “ver estrelas”, “falar cobras e lagartos”, entre outras, localizadas dentro ou fora dos balões, possibilitam rápido entendimento da ideia.

Figura 6 – Metáfora visual



Fonte: Sousa (2001).

Parte da mensagem das Histórias em Quadrinhos é passada pela linguagem verbal presente na fala ou pensamento das personagens (envoltos por uma linha circular próximo à cabeça destas), na voz do narrador (um retângulo no canto superior esquerdo), nos sons da narrativa e em elementos gráficos (cartazes, cartas, vitrines). Quanto às onomatopeias, são definidas como a representação verbal dos sons, quase sempre em caracteres grandes, visando valorizar graficamente as viñetas. A maioria das crianças entrevistadas tanto sabe o significado do termo como conhece uma grande relação destas.

As onomatopeias são elementos recorrentes nas Histórias em Quadrinhos e dão plasticidade às histórias, ocupando papel importante na linguagem. São grafadas independentemente dos balões, perto do local em que ocorre o som que representam. A maioria provém do idioma inglês, mas a difusão dos quadrinhos consagrou representações sonoras próprias de cada idioma. Alguns exemplos de onomatopeias empregadas pelos quadrinistas são: explosão (*boom!*), quebra (*crack!*), choque (*crash!*), queda d'água (*splash!*), pingos de chuva (*plic! plic! plic!*), sono (*zzzzzzzzzzzzzzzzzzzzzz!*), golpe ou soco (*pow!*), campainha (*ring! ring!*), metralhadora (*rá-tá-tá-tá-tá-tá!*), beijo (*smack!*), tiro (*bang! pow!*).



COISA QUEBRANDO ERÁS!	TIRO BANG!	BATEMO EM ALGO TUM!	SOCO SOE!
PINGO PLING!	BATEMO NA MADEIRA OU EM UMA PORTA TOC!TOC!	BARULHO DE MOLA TÓING!	BEIJO CHUAC!
RAPIDEZ VUPT!	CAMPAINHA DIN! DÓ!	CHUVA, TROVÕES CABRUM!	



Figura 7 – Alguns exemplos de onomatopeias das Histórias em Quadrinhos
Fonte: Acervo dos autores (2016).

Um elemento característico dos quadrinhos, o balão:

[...] comumente representa a fala das personagens e formam um código bastante complexo. Pelo balão, as histórias se transformam em um verdadeiro híbrido de imagem e texto, que não podem ser separados já que faz a intersecção entre imagem e palavra. [...] Informa que uma personagem está falando na primeira pessoa. [...] Para decodificar a mensagem contida nele, deve-se considerar a imagem, o texto, assim como outros elementos do código. (VERGUEIRO, 2004, p. 56).

Ligado por um prolongamento (rabicho) apontando para uma personagem, o balão funciona:

[...]. como um indicador da ordem dos falantes e acompanha a linearidade pela qual a história é lida. [...] Balões colocados na parte superior esquerda do quadrinho são lidos antes daqueles colocados à direita e abaixo e devem acompanhar as convenções dos diálogos, ou seja, lê-se primeiro o balão que representa a fala inicial em uma conversa. O continente do balão, representado pela linha que o delimita, informa várias coisas ao leitor. (VERGUEIRO, 2004, p. 57).

Figura 8 – Balão de fala



Fonte: Sousa (2011).

Assim, quando o balão é formado por linhas tracejadas, transmite a ideia de que a personagem fala em voz baixa; em forma de nuvem e com o rabicho em bolhas (balão pensamento), indica que as palavras são pensadas pela personagem; traçado em zigue-zague, lembrando uma descarga elétrica, indica que a voz procede de aparelho mecânico (telefone, alto-falante, robô) ou grito de uma personagem; com o rabisco para fora do quadrinho, indica a voz de alguém que não está presente na ilustração; quando ligado a um balão inferior, representa as pausas que a personagem faz em seu discurso; com múltiplos rabichos, indica que várias personagens falam simultaneamente.

Figura 9 – Tipos de balões usados nas Histórias em Quadrinhos



Fonte: Acervo dos autores (2016).

O texto contido no balão transmite sua mensagem e também uma mensagem específica de acordo com o tipo de letra que é utilizado. Normalmente, os textos dos balões são grafados em letras maiúsculas e finalizados com ponto de exclamação. Em outras ocasiões, porém, recebem tamanho e forma diferenciados, acrescentando significado ao enunciado principal, por exemplo: tamanho maior que o normal em negrito significa que as palavras são pronunciadas em tom mais alto do que o normal (situações de dominação, expressões de comando); tamanho menor do que o normal representa um tom de voz mais baixo (expressa submissão, timidez ou confiança); tremidas

significam medo ou grito de pavor (letra maior que o normal); alfabetos ou tipologias diferentes exprimem a ideia de que o emissor está se comunicando em outro idioma. Observamos que o balão detém significativa informação no processo narrativo das Histórias em Quadrinhos e é um elemento do gênero bastante trabalhado pelos professores na sala de aula.

Quanto à legenda, esta representa a voz onisciente do narrador da história, situando o leitor no tempo e no espaço. Indica mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimentos e percepções das personagens. A legenda é colocada na parte superior do quadrinho e deve ser lida em primeiro lugar, pois precede a fala das personagens da história narrada e geralmente não possui nenhuma função gráfica.

Figura 10 – Exemplo de legenda nas Histórias em Quadrinhos



Fonte: Sousa (2001).

As Histórias em Quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa

Por muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa se limitou às gramáticas normativas, que ditavam aos educandos as regras do que seria a “língua correta”, mas o conceito de Língua Portuguesa contemporâneo é amplo e ensina-se a

língua em uso como um processo de comunicação em diversos contextos, apresentando aos discentes outras formas de produção escrita, como as reportagens jornalísticas, as cartas opinativas, as publicidades. Assim, a gramática normativa deixou de ser o elemento-chave do ensino, fazendo com que as Histórias em Quadrinhos ganhassem espaço em muitos livros didáticos, em exames vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os quais constantemente usam os quadrinhos em suas questões.

Assim, os quadrinhos também passaram a ser utilizados em sala de aula. “Por meio de algumas dinâmicas, é possível ensinar Língua Portuguesa com HQ, cabendo ao professor adaptar as atividades à sua realidade de sala de aula, aprimorando-as”, depõe a professora AP. Já a professora V complementa: “Existe um caminho fértil a ser seguido ainda desconhecido por muitos professores de Português”.

Entre as propostas elencadas no livro *Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula*, o tema Adequação/Inadequação objetiva fixar a noção de que o contexto torna o uso da língua adequado ou inadequado, ou seja, em determinadas situações, é adequado falar ou escrever de determinado jeito, já em outras situações, não. Um *e-mail* a uma empresa solicitando emprego tende a ser formal, já um *e-mail* escrito a um amigo será bem mais informal; em uma entrevista de emprego, devemos falar de modo mais polido; já num bate-papo em um bar, expressamo-nos de forma descontraída (RAMOS, 2004). Nesse tipo de proposta, o professor deve orientar os educandos, fazendo com que eles percebam que, em determinados eventos, é adequado ou inadequado falar ou escrever de maneira formal ou conforme a variante culta.

Figura 11 – A Turma do Xaxado



Fonte: Cedraz.

Usando como tema a Variação Linguística, objetiva-se demonstrar que a língua não é homogênea, que varia em diferentes aspectos e diversas maneiras. Um morador do sertão brasileiro se expressa de um jeito bem diverso se comparado ao modo de falar de uma pessoa que mora num grande centro urbano. Já os adolescentes, por autoafirmação, comunicam-se de maneira própria, fazendo uso de gírias. Na empresa, falamos de um jeito, em casa, de outro; assim, constatamos que a própria língua culta é vista como variante.

Nesse sentido, as Histórias em Quadrinhos nos dão muitos exemplos de variação linguística, como a variação regional presente no linguajar da personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa. O tema é bastante amplo e extremamente pertinente ao ensino e uso da Língua Portuguesa, e os quadrinhos abrem espaço para inúmeras abordagens.

Figura 12 – Variação linguística (regional)



Copyright © 2002 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6614

Fonte: Sousa (2002).

Outro tema analisado por Ramos (2004) diz respeito à existência do Preconceito Linguístico. A expressão “Como esse cara é burro, ele fala tudo errado” ensaja o que entendemos por “certo” ou “errado”. Vários fatores interferem na forma como as pessoas falam entre elas: a idade, o nível de escolaridade, a região onde moram, entre outros. Existem maneiras diferentes de usar a língua, igualmente válidas, apenas diferentes, mas na prática não é bem assim. Quem foge à variante culta é visto como pouco instruído, desprestigiado socialmente. Essas pessoas são consideradas não como diferentes, mas como indivíduos que usam a forma linguística de maneira “errada”, o que sugere a discriminação.

Uma tira de Laerte, *Piratas do Tietê*, já foi alvo de provas do Enem e do vestibular da Universidade de Campinas (Unicamp). A tira sugere um debate sobre o preconceito ao retratar um morador de um centro urbano (“Cai fora da minha city!”) e um nordestino (“Apois, tá certo. Só vou levar o que é de meu, a sustança!”). O tema é atual e polêmico, e o importante é que cada discente se posicione sobre o assunto.

Figura 13 – Preconceito linguístico



Fonte: Laerte.

Segundo Ramos (2004), o tema Fala e Escrita tem como proposta mostrar ao educando que fala e escrita não são línguas diferentes, mas modalidades linguísticas comple-

mentares. Estudos recentes sobre a oralidade reavaliaram as duas noções. Hoje, fala e escrita são vistas como complementares, e não como unidades diferentes. Existe uma região intermediária, o *continuum* (gênero que pode ser mais ou menos próximo à escrita, mais ou menos próximo à fala), isto é, ora a produção aproxima-se da modalidade oral, ora aproxima-se da escrita. Um texto científico é mais próximo da produção escrita, já que há os formalismos próprios à variante culta; por outro lado, um *e-mail* está mais próximo da oralidade, assim como um bate-papo entre amigos; já um telejornal mescla as duas produções (escrita e fala).

Essenciais para estudos de Língua Portuguesa, as noções de fala e escrita são fartamente exemplificadas nas Histórias em Quadrinhos. Elas procuram representar na escrita vários aspectos da fala, mesmo recurso do discurso direto em textos literários, e os quadrinhos de super-heróis oferecem farto material. Neles, há expressões comuns à língua oral inseridas nos balões, como “pra”, “a gente”, “tenho visto ela”, “bunita”, “mermão” (gíria) e reticências (características da fala). Essa atividade é enriquecedora para os educandos; eles próprios selecionariam as palavras das histórias com marcas de oralidade e presença da fala na escrita (RAMOS, 2004).

Figura 14 – Turma do Xaxado



Fonte: Cedraz.

Mostrar que a fala não é desregrada, pois possui características próprias muitas vezes ignoradas, em detrimento de um ensino que privilegia a escrita, é o objetivo do tema Aspectos da oralidade. A língua falada ocorre num processo de interação no qual duas ou mais pessoas dialogam, em que fala um de cada vez (turno conversacional), apresentando várias expressões ou palavras próprias à oralidade: “né”, “tipo assim”, “daí”, entre outras. Pode-se utilizar qualquer quadrinho que tenha balões, primeiramente identificando os diálogos das personagens que “falam”. Essa proposta enseja que os educandos vejam nos quadrinhos uma reprodução de como eles mesmos usam a língua oralmente e de como a presença de outra pessoa é importante no processo de interação. Esse entendimento torna o discente mais crítico e seguro quanto ao processo de comunicação.

Figura 15 – Exemplo de turno conversacional



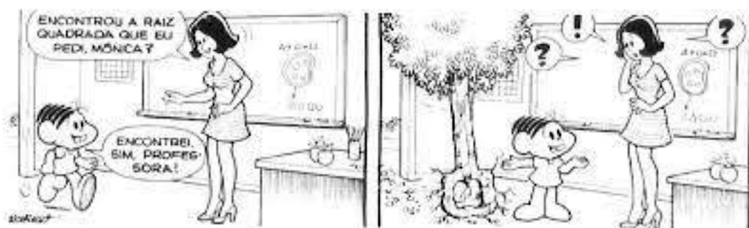
Fonte: Ziraldo.

Perceber algumas estratégias de produção de sentido por meio do conceito de coerência é o objetivo do tema Produção de sentido/coerência. O que dizemos ou escrevemos nem sempre é entendido como desejamos; ou o ouvinte/leitor não nos ajudou no processo de inteligência, ou nos expressamos mal, ficando a mensagem comprometida. Em outros casos, é sugerida uma ideia, mas o sentido pretendido é outro, característica recorrente em textos humorísticos. Maurício de Sousa, na figu-

ra adiante, apresenta-nos sua personagem Mônica numa tira em dois quadros.

No primeiro, a professora pergunta à Mônica se ela encontrou a raiz quadrada, ao que Mônica responde afirmativamente. No segundo quadro, a professora e o leitor se surpreendem ao ver que Mônica encontrou uma raiz de árvore em formato quadrado. A estratégia para gerar o efeito humorístico está na imprevisibilidade do final da narrativa.

Figura 16 – Sentido/coerência



Fonte: Sousa (2001).

Pelas propostas, o ensino de Língua Portuguesa, presente nos currículos dos ensinos fundamental e médio, nos PCN, no Enem, nos vestibulares, nos concursos e nos livros didáticos, tem nas Histórias em Quadrinhos um forte e pertinente apoio didático, possibilitado pelo vasto potencial que a linguagem proporciona, cabendo a cada professor descobrir com criatividade novas estratégias de abordagens e dinâmicas que desvendem a vastidão de possibilidades.

Metodologia

Quanto à metodologia, no primeiro momento, houve o levantamento de dados, na forma de pesquisa bibliográfica, leitura de revistas especializadas, artigos científicos e *sites* disponibilizados na internet. Em seguida, houve a realização de entrevistas aplicadas a educandos que já assistiram a aulas

de Língua Portuguesa nas quais o professor utilizava como recurso didático as Histórias em Quadrinhos e a professores do ensino fundamental I que faziam uso da ferramenta nas aulas de Português. Posteriormente, na forma de observação, a aplicação do recurso em sala de aula. Aspectos caracterizantes do método qualitativo.

A boa receptividade das crianças, empolgadas, folheando os gibis, familiarizando-se com a história, aliada à criatividade e segurança das professoras atuando na sala, chamando a atenção para detalhes, pelo caráter elíptico dos quadrinhos, corrobora os argumentos dos autores pesquisados.

Análise dos dados

Ao tomar conhecimento da grande aceitação do uso das Histórias em Quadrinhos em sala de aula, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo a leitura, a interpretação textual e a produção textual, resolvemos observar o alcance de sua dimensão nas ações pedagógicas, explorando o fenômeno *in loco*, ou seja, na sala de aula.

Antes disso, visitamos algumas escolas, questionando docentes que já fizeram uso de Histórias em Quadrinhos nas aulas e educandos do ensino fundamental I que já tiveram aulas de Português direcionadas pelo gênero História em Quadrinhos.

Na Escola Municipal Francisco Nunes Cavalcante, situada no bairro Prefeito José Walter, em Fortaleza, capital do Ceará, entrevistamos os educandos C e D e a professora AP, regente do 5º ano do ensino fundamental I, turno da manhã. A professora enfatizou que: “Partindo do estudo da língua, exploro a competência leitora, a interpretação e a produção textual. E, conforme a narrativa e o tema abordado na HQ, chamo a atenção das crianças, alertando-as sobre a ligação com outras disciplinas. Nesse sentido, o uso de HQ nas aulas de Português permite ao educando adquirir conceitos”.

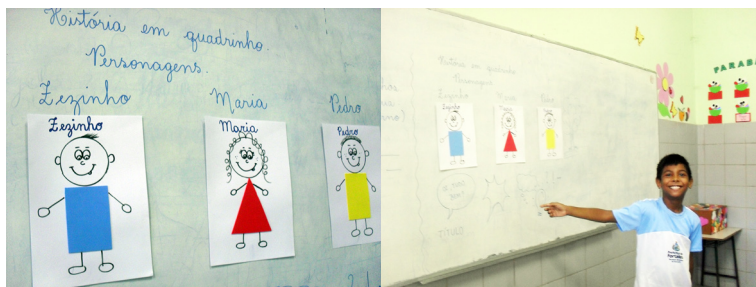
Figura 17 – Produção de aluno



Fonte: Acervo dos autores (2016).

A estrutura da aula tinha como foco a competência leitora, interpretação e produção textual, com o tema Proteção ao Meio Ambiente. A professora apresentou o gênero História em Quadrinhos aos alunos explicando sua estruturação narrativa, salientando que envolve fatos e seus personagens interagindo no tempo e no espaço.

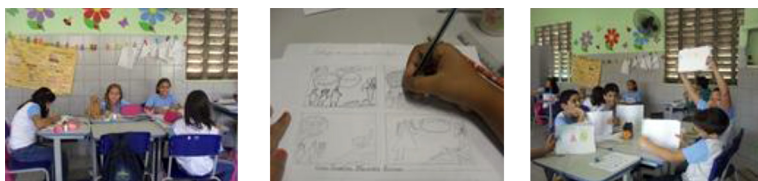
Figuras 18 e 19 – Caracterização das personagens



Fonte: Acervo dos autores (2016).

Através de desenhos no quadro, mostrou os tipos de balões utilizados para determinada situação e as expressões faciais das personagens conforme as emoções vivenciadas na história. Outro ponto para o qual a professora chamou a atenção foi o uso corrente nos quadinhos de onomatopeias, isto é, a imitação do som das coisas. Após o término da atividade realizada em grupos, os alunos apresentaram suas histórias, depois expuseram no mural da sala de aula. Na avaliação final da professora, os objetivos propostos foram amplamente atingidos.

Figuras 20, 21 e 22 – Produção dos alunos



Fonte: Acervo dos autores (2016).

Já na escola da rede privada, localizada em Messejana, Escola Fonte do Saber, foram entrevistadas a professora titular V, regente do 4º ano do ensino fundamental I, turno da manhã, e dois de seus alunos. O propósito da aula visou despertar o interesse dos educandos pela leitura, desenvolver o potencial criativo, ao criar diferentes tipos de textos, e trabalhar em grupos, beneficiando a interação e a socialização. Segundo a professora, a criança aprende e se diverte ao mesmo tempo, a partir do momento em que se relaciona bem com as Histórias em Quadrinhos, pois faz parte da realidade dela.

Segundo a professora suscitada:

Na produção textual, oriento os alunos a criarem histórias com temas os mais distintos. Fatos históricos, do passado ou contemporâneos, questões so-

ciais relacionadas ao meio ambiente e à ecologia, assim como tópicos relacionados aos direitos humanos, saúde, tecnologia, consumo, dentre outros.

Figura 23 – Turma do Xaxado



Fonte: Cedraz.

Num primeiro momento, a educadora distribuiu os gibis para a turma para que as crianças se familiarizassem com as revistas, deixando-as à vontade para que lessem bastante, sugerindo que trocassem os gibis entre si. Em seguida, chamou a atenção para os diferentes tipos de balões presentes nas Histórias em Quadrinhos (grito, cochicho, pensamento), convocando-as a começarem a produzir seus gibis. No quadro, para inspirar a criação das personagens, exemplificou tipos de heróis e de vilões. Ao falar sobre a redação do texto, a narração, os diálogos, citou as onomatopeias, bem como perguntou: “Minha HQ vai falar sobre o quê? Qual o tema que eu quero trabalhar? Sobre amor, amizade, animais, ação, escola, futebol, um plano para acabar com o inimigo?”, dizendo que, além dessas sugestões, elas poderiam pensar em outras opções. Antes de as crianças começarem suas atividades, explicou, com exemplos no quadro, sobre as onomatopeias, recurso bastante utilizado nas Histórias em Quadrinhos.

Como atividade interdisciplinar, por seu caráter criativo, abrange a disciplina Artes (desenho, pintura, colagem), englobando também a disciplina Inglês, quando sugeriu à turma que traduzisse sua história para esse idioma.

Ressaltamos que todo o processo de ensino e aprendizagem dessa atividade foi realizado em duas aulas consecutivas. Cada educando fez cópias de seus gibis e doou para a biblioteca, como forma de difundir e despertar o interesse nas outras crianças da escola, de exercitar a criatividade e o gosto pela leitura.

A atividade favoreceu a socialização, permitida pela troca de experiências e informações, pelo trabalho em conjunto. Mobilizando a turma, a professora V classificou o processo avaliativo como positivo. Além de exercitar o raciocínio lógico, contribui para a aquisição de novas palavras, enriquecendo o vocabulário referente ao português e ao inglês, interpretação de texto, leitura, escrita, produção textual e criatividade, habilidade necessária para criar histórias, desenhar e pintar.

A utilização dos quadrinhos é uma ferramenta eficiente e fácil de usar, que apresenta resultados significativos, a curto e médio prazo, fato experimentado nas aulas assistidas e pela interpretação no contexto escolar. Há desde um despertar de interesse e maior facilidade na compreensão das diversas disciplinas, com ganhos efetivos em capacidades como leitura, interpretação de texto, rapidez no processamento de informações, habilidade de informação, até autoestima, já que muitos descobrem nessa linguagem um meio de expressão. Ao incorporar as Histórias em Quadrinhos em seu processo didático, o professor dinamiza sua aula, motiva seus educandos, atinge melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem e beneficia a assimilação dos conteúdos, refletindo-se de forma eficaz na aprendizagem.

Na produção textual, os alunos foram orientados a criarem histórias com os mais distintos temas. Fatos históricos, do passado ou contemporâneos, questões sociais relacionadas ao meio ambiente e à ecologia, assim como tópicos relacionados aos direitos humanos, saúde, tecnologia, consumo, dentre outros.

Vale observar que as aulas assistidas como pesquisa de campo e coleta de dados da prática pedagógica tiveram embasamento teórico, além de outros estudiosos do tema, em Carvalho (2006), o qual assegura que “[...] a utilização de HQ no ambiente escolar favorece a interdisciplinaridade através de exercícios multidisciplinares”. Já Moya (1996) discute o impacto que os quadrinhos causam no imaginário infantil, salientando que, “[...] antes de aprender a ler, ao ter contato com um gibi, a criança entende que aquela revistinha narra uma história. Embora não saiba o que está escrito nos balões, inventa a fala das personagens”. Levando Moya a concluir que as Histórias em Quadrinhos têm possibilidades educacionais no período pré-escolar.

Conclusão

Tomando por base os depoimentos dos professores; analisando suas respostas aos questionários pré-estruturados; a conversa com as crianças alinhada aos objetivos propostos da pesquisa; o fazer pedagógico com o fim de atingir os objetivos propostos expressos pela metodologia; assim como o instrumento selecionado para ampliar e construir conhecimentos dos educandos, concluímos que a utilização de Histórias em Quadrinhos na sala de sala cumpre essa função. É uma ferramenta eficiente e fácil de usar e apresenta resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao mobilizar a turma, permite-se que o processo interacionista se instale, propiciando a socialização, através da formação de grupos, de equipes e do saber compartilhado. Assim, constrói-se um clima favorável ao exercício da criticidade, fazendo com que a realidade das crianças seja plenamente vivenciada pelo entusiasmo comum a todos.

Pelas propostas vistas anteriormente, constatamos que são inúmeras as possibilidades de abordagem que a linguagem dos quadrinhos permite, na condição de veículo de comunicação de massa e recurso de ensino nas ações pedagógicas empreendidas por professores em suas atividades como educadores. Sua utilização dentro da escola proporciona benefícios para a habilidade leitora, cuja narrativa peculiar, carregada de significados, permite a construção dos conhecimentos, intento maior do estudo das várias disciplinas, especificamente da disciplina Língua Portuguesa.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB: (Lei 9.394/96) apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARVALHO, D. *A educação está no gibi*. Campinas: Papirus, 2006.

CIRNE, M. C. *Para ler os quadrinhos*: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. Petrópolis: Vozes, 1975.

CIRNE, M. C. *Uma introdução política aos quadrinhos*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

MOYA, Á. *História da história em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MOYA, Á. *Shazam!* 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

RAMA, Á.; VERGUEIRO, W. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, P. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: VERGUEIRO, W.; RAMA, Â. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 65-85.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: VERGUEIRO, W.; RAMA, Â. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 7-29.

VERGUEIRO, W. O uso das HQs no ensino. In: RAMA, A. ET AL. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-30.

VERGUEIRO, V.; RAMOS, P. (Org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DESAFIOS, AVANÇOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

WELINA LEITE SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE).

E-mail: <weline_leite@hotmail.com>.

SILVIA LETÍCIA MARTINS DE ABREU

Mestranda em Ciência da Educação pela *Universidad San Lorenzo* (PY). Especialista em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Gestão em Didática de Ensino Superior e MBA em Gestão em Negócios pela Faculdade Ateneu (FATE). Graduada em Letras – Português / Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da FATE e do Colégio da Polícia Militar General Edgar Facó.

E-mails: <sleticiama@gmail.com>; <silvia.leticia@fate.edu.br>.

Introdução

A educação infantil, na maioria das escolas, ainda se encontra em fase de adaptação no que diz respeito ao espaço, pois muitas vezes ela divide espaços com outros níveis de ensino, nos quais acaba geralmente tendo seu espaço não valorizado. Os parâmetros curriculares, quanto à educação infantil, deixam claro como deve ser o espaço para esse nível de ensino, para um desenvolvimento integral dessas crianças, porém, para que isso aconteça de fato, fazem-se necessárias escolas totalmente integradas à realidade desses indivíduos.

A questão de pesquisa surgiu para realmente compreender a história da educação infantil e assim poder apontar de fato os avanços, se ainda existem desafios a serem enfrentados e até onde se pode ir para que tais desafios sejam ultrapassados.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é discutir a trajetória da educação infantil no Brasil, considerando a perspectiva das políticas públicas.

Este artigo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica principalmente em material impresso: livros de autores renomados; publicações de artigos científicos, dentre outros, acompanhada de entrevista semiestruturada, que serviu de apoio para conhecer e compreender melhor a educação infantil na visão do professor da escola pública.

Na primeira seção, tem-se uma visão da história da educação infantil em nosso país desde seu início até a atual conjuntura, bem como dos altos e baixos de sua implantação.

Faz-se ainda uma conceituação do que é a educação infantil, qual sua importância para o desenvolvimento infantil e como devem se portar todos os profissionais que trabalham com esse segmento, já que documentos apontam que as crianças costumam se espelhar nos adultos à sua volta.

Na seção seguinte, faz-se uma discussão do aporte legal que assegura os direitos e deveres da criança dentro do contexto da educação nacional, juntamente com a entrevista feita com professores da educação infantil IV e V.

Para finalizar, são apresentadas as considerações finais do trabalho, seguidas do referencial bibliográfico.

Historicidade e conceitos da educação infantil

A educação infantil brasileira teve um processo de desenvolvimento tardio em relação a outros países da Europa, tais como Inglaterra, Alemanha, França, Suíça, Áustria, entre outros. Pode-se dizer que o Brasil tem um século de atraso em comparação aos países citados; que a revolução industrial aqui também foi bem mais lenta.

Kuhlmann Júnior (2005) afirma que, no século XIX, só havia as discussões de propostas sobre instituições que atendessem à criança, as quais começam a ser implantadas somente no século XX. Segundo Kramer (1995), no que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existiam institucionalmente a “casa dos expostos”, ou “roda” para os abandonados das primeiras idades, e a “Escola de Aprendiz de Marinheiros” para os abandonados maiores de 12 anos.

Sônia Kramer (1995, p. 48) ainda afirma que:

As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil, que era atribuída por eles a duas causas. Uma delas dizia respeito aos nascimen-

tos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou destes com os senhores. A segunda se referia à falta de educação física, moral e intelectual.

Porém, o que podemos observar é que, em tal período, apesar da forma errônea como era feito o atendimento à infância, havia uma intenção boa, já que em nenhum momento se vê iniciativa do poder público com relação ao atendimento das crianças, principalmente as oriundas de população pobre.

Kuhlmann Júnior (2005) é enfático em dizer que a primeira creche de que se tem conhecimento no país, para filhos dos operários da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, foi inaugurada no alvorecer do século XX, em 1889, mesmo ano da fundação do Instituto de Proteção e Assistência do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), que mais tarde seria expandido para todo o Brasil. Sobre o mesmo instituto, Sônia Kramer (1995, p. 52) diz que:

O objetivo de atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regular serviço de amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e Jardins de infância.

Em 1909, foi criado o primeiro Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil só começa mesmo já no século XX.

Um decreto assinado em 1897, no Rio de Janeiro, regulava o ensino municipal, o qual previa que esse ensino acontecesse nos jardins de infância e escolas primárias, porém, como escrito anteriormente, esses jardins de infância só foram construídos 13 anos depois.

A proteção à infância ganha um ímpeto em relação ao período da escravidão e da monarquia. São políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos, que se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para criança pequena. (KUHLMANN JÚNIOR, 2005, p. 183).

O autor também afirma que as instituições de educação infantil surgiram da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, o que determinou três distintas influências na história das instituições infantis, ou seja, a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa, mas de quais interesses ele fala? Segundo Kuhlmann Júnior (2005), essa educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.

Essas falas são somente discursos demagógicos, pois bem sabemos que nessa época a criança de zero a seis anos era atendida somente por médicos, sendo muito poucas as iniciativas na área da educação. De um lado, os políticos discursam com o intuito de as pessoas aceitarem sua condição social; de outro lado, querem mostrar que, através da educação, essas pessoas poderiam mudar de vida. Vamos perceber que esses discursos “de uma educação para todos” vão acontecer em vários momentos da história da educação brasileira.

A década de 1930 foi considerada por Sônia Kramer (1995) o limite, pelas modificações políticas, econômicas e sociais no cenário nacional – uma estreita relação internacional –, as quais se refletiriam na configuração das instituições voltadas às questões educacionais e saúde, como também em sua política.

Segundo Kuhlmann Júnior (2005), a partir de 1930, o Estado começa a se organizar e a estabelecer a tensão entre a legislação e a falta de meios, de regulamentação, de compro-

misso com as políticas sociais. Em 1932, as creches tornam-se obrigatórias em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, porém o mesmo autor diz que essa legislação teve “letra morta”, ou seja, não funcionou. Sendo assim, o mercado precisava da mão de obra das mulheres, mas não dava suporte a elas em relação a seus(uas) filhos(as).

Apesar de o Ministério da Educação e Saúde ficar responsável pelo atendimento à educação, as iniciativas privadas ainda eram convocadas. O governo dividiria os custos com as entidades particulares, mas o controle e direção do atendimento ficariam a cargo do poder público.

Segundo Kramer (1995), as contradições de diversas formas apareciam nas argumentações: por um lado, era conhecido que cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos, tais como creches, lactários, jardins de infância e hospitais; por outro lado, afirmava-se que não existia uma só municipalidade no país que pudesse cumprir integralmente essa publicação com seus próprios recursos.

O governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada a dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. (KRAMER, 1995, p. 61).

A partir de 1932, foram publicados vários manifestos. Dentre eles, destaca-se o da Escola Nova, propondo o desenvolvimento de instituições de educação, assistência física e psíquica às crianças da pré-escola (maternais, jardins de infância e creches).

Kuhlmann Júnior (2005, p. 186) afirma que:

Aos poucos essa nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres,

em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária de 2 a 4 anos, enquanto o jardim atenderia a crianças de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).

Com a reformulação do Ministério da Saúde, o Departamento Nacional da Criança foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil, com o objetivo central de reduzir a mortalidade materna e infantil. Em seguida, foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), com o intuito de dar assistência alimentar prioritariamente à população escolar, gestante, lactente e infantil até seis anos. Outras instituições surgiram, como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) e o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), ambos mais voltados aos menores “abandonados” e “infratores”.

Em 1974, foi criado o Projeto Casulo, que visava prestar assistência ao menor de zero a seis anos, de modo a prevenir sua marginalidade, tinha também como prioridade atender às crianças, para as mães poderem trabalhar fora. Os Casulos tinham unidades em todo o país, suas instalações eram feitas com a solicitação de cada estado, prefeituras municipais, ou obras sociais particulares. Segundo Kuhlmann Júnior (2005, p. 190):

Foi nessa época que o Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, ponto de destaque no II e no III, Plano setoriais de Educação e Cultura (PSEC), desdobramento dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-79 e 1980-85.

Até aqui, pode-se constatar um atendimento quase que forçado do Estado para com a criança. Ela era vista como uma

preocupação física, quase nunca se vendo a mesma preocupação com a educação propriamente dita.

Segundo Kramer (1995), o quadro de atendimento à criança no Brasil é constituído por uma rede, cheia de meandros, que envolve três diferentes ministérios: o da saúde, o da previdência social e o da educação.

Observa-se também uma fragilidade na criação de órgãos e uma facilidade em extingui-los. Percebe-se que essas instituições não têm uma consistência, como também não se vê uma definição em suas funções, trazendo uma sensação de “faz tudo, mas, ao mesmo tempo, não faz nada”. Assim Kramer (1995, p. 86) diz:

Na história do atendimento, percebe-se como é constante a prática de criar e de extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções.

Atualmente, a educação infantil no Brasil compreende o atendimento às crianças de zero a seis anos, enquanto em outros países abrange crianças entre três e cinco anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, define que a educação infantil deve ser oferecida em creches ou em entidades equivalentes, para crianças de zero a três anos de idade, e em pré-escola, para crianças de quatro a seis anos. Ainda que não obrigatória, a educação infantil é um direito público, cabendo ao município a expansão da oferta, com o apoio das esferas federal e estadual.

Apesar de estar inserida na Constituição de 1988, que a deixa evidente como direito da criança de zero a seis anos de idade, é um dever da União, estados e municípios oferecer o ensino infantil de qualidade. Essa etapa na prática ainda não se tornaria obrigatória, passando a ser anos mais tarde, com as alterações feitas na LDB de 1996.

Segundo Campos (2006, p. 2), essa definição legal introduziu mudanças importantes: primeiro, agregou as creches para crianças de zero a três anos aos sistemas educacionais; segundo, definiu como formação mínima para os professores o curso de magistério no nível médio e como meta instituiu a formação em nível superior; terceiro, estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta de vagas na educação infantil, respeitando a opção das famílias, ou seja, sem o caráter obrigatório que caracteriza o ensino fundamental; e quarto, adotou um critério universal – o da idade – para diferenciar a creche da pré-escola, esta última dirigida às crianças entre quatro e seis anos de idade. A legislação também determinou que os municípios devem, prioritariamente, atender à educação infantil e ao ensino fundamental.

A educação infantil no Brasil funciona em creches e pré-escolas, centros ou núcleos de educação infantil. As instituições de ensino infantil no país são gratuitas, laicas e apolíticas, ou seja, não professam religiosidades como também partidos políticos.

De acordo com a vigente LDB, as instituições privadas podem ou não ter finalidade lucrativa, enquadrando-se nas seguintes categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As particulares “são mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. Segundo o artigo 20, inciso I, da Lei nº 9.394/1996, as comunitárias “[...] são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que inclua na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. Já as confessionais, consoante inciso III do artigo supracitado, “[...] são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas”. As filantrópicas visam atender à comunidade carente, sem fins lucrativos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as instituições de educação infantil destinam-se às crianças brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais.

Na perspectiva de uma qualidade de ensino para esse nível de ensino, o professor e os demais profissionais precisam entender e buscar conhecimentos sobre os cuidados com a criança, com as atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras.

Witter (1986) enfatiza a importância do ambiente físico como um dos mais ricos, mas deixa clara a importância do ambiente humano. Segundo ele, as crianças interagem umas com as outras e sofrem influência da parte administrativa (serventes, secretários, cozinheiros e diretores), além, é claro, da interação com seus colegas e com os professores, de onde vem a maior influência, argumento com o qual concordamos.

O professor é a principal e mais valorizada fonte de reforçadores que o pré-escolar tem no âmbito de sala de aula. Além disso, por força de suas responsabilidades profissionais, tem obrigação de cumprir todos os requisitos necessários, dentro de suas possibilidades, para garantir boas condições para o desenvolvimento da criança [...]. Além disso, ele constitui um modelo a ser imitado em muitas situações pela criança. (WITTER, 1986, p. 50).

O professor deve, portanto, manter seu comportamento de fonte reforçadora, liberando elogios, cumprimentos, sorrisos, atenção e carinhos físicos a cada progresso significativo obtido pela criança.

É necessário, enfim, pensar criticamente o cotidiano das crianças, propondo uma educação infantil em que elas cons-

truam, desenvolvam e adquiram uma autonomia através do conhecimento adquirido no meio social em que elas vivem, caracterizando assim a escola como um espaço de produção, um espaço lúdico, afetivo e de troca mútua de conhecimentos.

Aportes legais na educação infantil no Brasil

Conforme Abreu (2004, p. 3), a educação infantil cresceu de forma acelerada no mundo inteiro, e não foi diferente aqui no Brasil. Tal crescimento se deu por conta de fatores importantes que influenciaram diretamente nesses aceleramentos, tais como: a necessidade da família de uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos; os argumentos advindos das ciências que investigam o processo de desenvolvimento humano; a compreensão de que o ser humano tem direito ao cuidado e à educação desde o nascimento; o direito dos trabalhadores, pais ou responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos, segundo a Constituição Federal.

De acordo com Abreu (2004), a educação infantil só fica realmente inserida no contexto escolar como um direito e um dever do Estado a partir da Constituição de 1988. A partir dela, muitas outras leis foram criadas para que o ensino de zero a seis anos acontecesse de fato. Veja-se:

- 1988 – Promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988;
- 1990 – Estatutos da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990;
- 1994 – Políticas Nacionais de Educação Infantil, elaborada pela Comissão instituída pelo MEC através da Portaria nº 1.263, de 31 de agosto de 1993;
- 1996 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996;

- 1999 – Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999;
- 2001 – Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

A Constituição Federal de 1988, artigo 208, inciso IV, inscreve o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade entre os deveres do Estado/Poder Público para com a educação, reconhecendo, pois, a creche como instituição educativa.

A LDB de 1996, em seu artigo 29, define a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Assim, a nova legislação educacional marca uma mudança em relação ao papel do Estado/Poder Público para com essa faixa etária, que deixa de ser apenas o de velar pelas crianças pequenas, conforme a Lei da Reforma de Ensino de 1971, e passa a ser o de educar e cuidar.

A Constituição Federal, em seu artigo 227, determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em 1990, foi aprovada a Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Criado nos anos de 1990, teve como objetivo principal fazer com que esses direitos fossem cumpridos e seria uma ratificação da Constituição de 1988. O ECA insere a criança na sociedade com todos os direitos reconhecidos, voltando-se mais para os direitos humanos e

reconhecendo definitivamente que a criança não é um adulto. Com isso, a ela cabe o direito de querer ou não querer, direito de brincar, direito ao afeto, direito de conhecer, direito de sonhar, direito de opinar, ou seja, a criança se torna um ser ativo nesta sociedade. Por outro lado, o ECA protegeu demais os menores infratores, servindo até como argumento para a prática de crime, atuando livremente sob a aba de seus artigos.

Em 1994, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) se vê no dever de criar o programa intitulado Política Nacional de Educação Infantil.

A LDB é a mais importante lei quando se refere à educação brasileira. Popularmente conhecida também como a lei Darcy Ribeiro, por ele ter sido um educador e político importante na formulação dessa lei, esse documento é composto por 92 artigos, que se dedicam a vários temas da educação brasileira, desde a educação infantil até o ensino superior.

A LDB foi atualizada no ano de 2013. Um dos pontos fortes é a obrigatoriedade dos pais com a criança de quatro anos de idade, que deverá estar estudando regularmente, seja na instituição particular ou na pública. Consoante o artigo 30, inciso II – da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013: pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A educação infantil, como todas as outras modalidades de ensino, teve alterações relevantes. O artigo 29 da seção II do referido documento foi redigido novamente com o intuito de diminuir a idade, que até então era de zero a seis anos, para zero a cinco anos, antes de passar para o ensino fundamental I. Já o artigo 30 traz como será ofertada essa fase da criança, ficando desta forma: de zero a três anos, a criança frequenta a creche sem nenhuma obrigatoriedade; de quatro a cinco anos, a pré-escola, passando assim a ser obrigatória para os pais a matrícula e permanência das crianças na escola.

Após a LDB, surgiram em 1999 as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de observar e or-

ganizar propostas pedagógicas e curriculares, como também fornecer fundamentos e procedimentos para a elaboração de planejamentos, execuções e avaliações de tais propostas voltadas para educação infantil.

Em seguida, já em 2001, foram elaboradas as 20 metas a serem atingidas para os próximos dez anos seguintes, com o intuito de elaborar um Plano Nacional para a educação e assim diminuir a desigualdade em todo o país. A partir de então, temos a nova Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que corresponde ao segundo PNE 2014-2024, no qual constam as novas metas estabelecidas para os próximos dez anos. O desafio do PNE é executar as 20 metas dentro do período estabelecido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgiram como a intenção de direcionar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, ou seja, o objetivo principal dos PCN é fazer com que o ensino no Brasil seja igual para todos, é uma espécie de padronização do ensino no país. Nele, há orientações para os professores de como executar as tarefas em sala de aula e fora dela, como também ajudar a equipe pedagógica da criação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua escola.

Metodologia

Para este estudo, foram realizados dois tipos de pesquisa: a bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica apontou como variáveis importantes o entendimento e a evolução da educação infantil através das leis inseridas para esse nível de ensino. As variáveis escolhidas para o questionário foram a visão que o professor tem sobre a educação infantil e o espaço oferecido para essas crianças.

Numa segunda etapa, realizou-se uma pesquisa qualitativa através de uma entrevista semiestruturada com professores da rede pública de ensino infantil do município de Fortaleza.

Tais docentes atuam na educação infantil, respectivamente, no infantil IV e V, para fins da pesquisa, uma vez que a instituição é responsável pelo ensino de crianças que estão nos níveis de ensino correspondentes ao objeto desta pesquisa.

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista contendo somente perguntas abertas, conforme apêndice. Trata-se de um questionário em que foi considerada a visão que o professor tem sobre a educação infantil em nosso município, como também os avanços e desafios dessa modalidade.

Os dados foram analisados de forma descritiva, através das respostas dadas pelos educadores do infantil IV e V.

Análises dos dados

Conforme foi visto, a educação infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Levando em consideração os direitos da criança aqui expostos, foi feita uma análise do que foi coletado a partir de uma entrevista semiestruturada com professores do ensino infantil IV e V da Escola Municipal Anísio Teixeira, no bairro Parque Itamaraty, na cidade de Fortaleza.

Os docentes se disponibilizaram e não fizeram qualquer objeção para o desenvolvimento da pesquisa. O intuito foi colher informações sobre a forma de atendimento das crianças, com vistas a fazer um paralelo entre a realidade existente nas escolas públicas e o que exigem os documentos de cunho nacional para tal nível de ensino.

No primeiro momento, pede-se para que as professoras se apresentem. Ambas têm formação superior em Pedagogia, com especializações em andamento. Quanto às experiências

em sala de aula, uma delas já trabalha há dez anos e a outra está há cinco anos lecionando. Nesse ponto, pode-se dizer que as professoras estão de acordo com o que pede e exige a LDB e os PCN.

O outro questionamento feito foi em relação às políticas públicas para a educação infantil. A pesquisa sinaliza, então, para certo desapontamento por parte das professoras ao afirmarem que “ainda está muito no papel” e “que acredita estar longe da realidade”. Isso também está condizente com os documentos firmados, pois há um longo processo de conscientização de todos sobre a importância do ensino infantil.

Quanto à LDB, que é considerada a principal lei de regulamentação da educação no país, e os PCN, que têm como função a orientação de como deve ser o ensino infantil, as professoras não mudaram muito seu discurso, pois não contam com condições físicas favoráveis, tampouco com material de cunho pedagógico, como: brinquedos, jogos, entre outros, para que seja trabalhado o lúdico de forma correta.

A escola visitada confirma o que foi enfatizado pelas professoras, pois os espaços são pequenos para uma quantidade de alunos grande. Sobre isso, a Conferência Nacional de Educação (Conae), ocorrida no início de 2010, aprovou a quantidade máxima de discentes por turma para a educação infantil, sendo permitidas somente 15 crianças por sala; na escola, são mais de 20 alunos, o que acaba acarretando uma superlotação, e os professores não têm auxiliares para ajudá-los, por isso fica impossível cumprir as leis e as orientações dos órgãos superiores. Sobre esse descompasso das leis e realidades das escolas públicas, Kramer (1995) diz existir uma enorme discrepância entre a valorização da criança no nível de discurso e a situação real da infância brasileira. Esse discurso reforça o que os docentes entrevistados ressaltaram sobre o que regem as leis e a realidade em si.

Com relação aos desafios a serem superados, as professoras ressaltaram que o maior desafio é a conscientização das famílias e da comunidade quanto à importância do ensino para crianças, bem como a ação dos órgãos competentes em se estruturarem de acordo com as orientações dos documentos e buscarem mais recursos, já que é demonstrada por parte desses documentos a fase mais importante para a formação cidadã.

Sobre os desafios a serem enfrentados, Kramer (1995) diz que o maior deles, no que diz respeito à educação das crianças de zero a seis anos, constitui-se no desafio de construir hoje a cidadania. A autora diz o porquê de a construção da cidadania ser o grande desafio:

Porque a criança não pode mais ser considerada como não adulto, ou quase adulto, o adulto incompleto, alguém que ainda não é! Ao contrário, ela deve ser percebida como sujeito social, pessoa, gente cidadã, que, como tal, é determinada pelos aspectos históricos, políticos e socioculturais do meio em que está inserida. (KRAMER, 1995, p. 119).

Outro ponto da entrevista foi pertinente aos avanços. Ambas as educadoras foram enfáticas em dizer que o grande avanço aconteceu nas leis, programas, enfim, mas que, na realidade mesmo do dia a dia, ainda falta muito para que se tenha avanços de fato. Uma das docentes ressaltou que: “[...] pessoalmente falando, o maior avanço foi a obrigatoriedade das matrículas para crianças de quatro anos na escola, pois muitas vezes os pais relutam em colocar os filhos na escola por achá-los muito pequenos para os estudos e muitas vezes acreditarem que não aprendem nada ainda”.

Para terminar, pediu-se para que as professoras colocassem seu olhar educador sobre a realidade de nossas escolas públicas. Foi dito então que hoje a escola, em sua maioria, já conta com profissionais formados, porém essas instituições

não possuem espaços satisfatórios para a implementação do ensino infantil. Segundo foi relatado, a educação infantil ainda depende de espaços adaptados do ensino fundamental, por isso não se consegue ter o ensino e o espaço conforme regem os documentos. Outro ponto que foi mencionado refere-se à forma como os pais se colocam diante da escola, pois, em alguns casos, fica clara a preocupação somente com a presença, e não com a formação dessas crianças.

Portanto, faz-se necessário que se construa uma política voltada também para formação da família e da comunidade, a fim de mudar suas concepções com relação ao ensino infantil.

Considerações finais

Este trabalho enfoca a educação infantil no contexto público presente aqui no Brasil e sua importância para a formação cidadã.

No que diz respeito ao referencial teórico, busca aprofundar-se nas teorias e autores que pesquisam sobre o assunto nacionalmente, bem como também as leis que regem esse nível de ensino no país, trazendo consigo os avanços e possíveis desafios para escola, comunidade e Poder Público municipal, que ficou responsável pela oferta do ensino infantil.

Percebe-se que ainda há muito que se fazer em termos de estrutura e recursos pedagógicos para complementar o ensino. No entanto, em comparação com o início da implementação do ensino infantil aqui no Brasil, pode-se constatar algumas melhorias, pelo menos no que se refere à inserção dos alunos nas escolas no tempo certo e à existência de uma maior preocupação quanto à qualidade do ensino.

Os resultados obtidos com as entrevistas refletem ainda um descontentamento dos professores em relação aos espaços destinados às crianças. Pode-se, ainda, observar em suas res-

postas uma visão muito clara quanto ao descompasso entre os documentos e a realidade da educação infantil.

Conclui-se, então, que a educação infantil está bem ajustada nas leis e documentos, porém ainda precisa ajustar-se à realidade para que esse descompasso entre elas termine.

Referências

ABREU, M. *Educação infantil no Brasil: legislação, matrículas, financiamento e desafios*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. Constituição. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: conquistas e desafios. In: SANTOS, E. (Org.). *Reescrevendo a educação: propostas para um Brasil melhor*. Rio de Janeiro: Ática, 2006. p. 91-104.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil nos séculos XIX e XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 182-194.

WITTER, G. P. *O pré-escolar: um enfoque comportamental*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LAIDY MARA GOMES DE MORAES

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE).

E-mail: <laidymara@hotmail.com>.

SÂMIA DE ALENCAR SOUSA

Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de ensino infantil e fundamental da rede municipal de Aquiraz – Ceará e do curso de Pedagogia da Faculdade Ateneu (FATE).

E-mails: <samiaalencarsousa@gmail.com>; <samia.alencar@fate.edu.br>.

Introdução

A brincadeira é importante não apenas como atividade para a hora do recreio, ou para atrair as crianças à escola, mas também como uma ferramenta que serve para ensinar, com suas especificações e variações de habilidades a serem desenvolvidas. O ato de brincar infantil, por outro lado, faz parte do folclore, compõe a cultura popular, sofrendo alterações ou não ao longo dos anos. Em alguns casos, não se conhece exatamente a sua origem, sabendo-se apenas que é repassado de forma oral de geração a geração.

Apesar de muitas brincadeiras preservarem sua estrutura inicial, outras sofrem alterações ligadas ao contexto regional, faixa etária das crianças e sexo. Mas elas podem mudar de nome e, ainda assim, manter a função de promover a socialização entre as crianças, permitindo o prazer de brincar e a presença do lúdico.

Sendo assim, este trabalho nos possibilitou conhecer a importância da brincadeira no processo de aprendizagem da educação infantil, tendo a seguinte problemática: de que forma a brincadeira pode ser utilizada como um recurso pedagógico na educação infantil?

Esse estudo encontrou sua relevância científica no sentido de auxiliar professores ou pedagogos que atuam ou pretendem atuar na educação infantil, possibilitando um maior entendimento de como explorar a brincadeira dentro da escola, seja de forma livre ou dirigida.

Através do incentivo e valorização da brincadeira, encontra-se neste a sua relevância social, pois o mesmo coloca a

brincadeira não só como uma representação que faz parte do folclore, mas também como algo que está presente em nossa cultura há muitas gerações, como uma prática característica da infância humana que se inicia ainda em casa, acompanhada pela família, e se estende até a escola, por meio da qual a criança interage com o mundo à sua volta, iniciando sua representação mental e socializando-se com outras crianças e adultos.

O ato de brincar garante à criança, além do desenvolvimento da aprendizagem, a expressão de seus desejos e sentimentos, favorecendo também a sua autonomia, o convívio e a interação, contribui com a sua identidade, proporcionando-lhe, através das modalidades de jogos, situações de ganho e perda, cidadania e respeito aos colegas.

Dessa forma, deu-se a escolha para o tema a investigar, com o objetivo principal de compreender a importância da brincadeira como um recurso pedagógico para a educação infantil. O referencial teórico que nos deu suporte para a escrita deste texto baseia-se nas proposições de Piaget, segundo Goulart (2013), sobre o desenvolvimento humano; nas definições de autores que defendem a importância da brincadeira, como Antunes (2012), Kishimoto (2011) e Martins (2003); além de documentos legais que nos deram suporte sobre a legislação brasileira.

A metodologia utilizada neste trabalho classificou-se como pesquisa qualitativa, com características descritivas, através do estudo de campo, do tipo estudo de caso, por meio da observação. A pesquisa teve como lócus a escola Girassol¹, com duas turmas de infantil II da educação infantil, do turno manhã e tarde, nas quais foram aplicadas uma entrevista contendo perguntas com o tema em questão, as quais tiveram a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas

¹ Nome fictício, para preservar a identidade da escola investigada.

estudados. A escolha por essa escola se deu fundamentalmente pela presença da brincadeira como um recurso pedagógico e pela diversidade de recursos e meios disponíveis a essa prática, que vão desde os brinquedos previamente elaborados como instrumentos pedagógicos até os cacarecos que favorecem as brincadeiras de faz de conta, todos utilizados com fins educativos nas modalidades de brincadeiras livres e/ou dirigidas.

Conceitos e definições para a educação infantil no Brasil

A educação infantil é o primeiro contato da criança com a escola e, como tal, deve proporcionar-lhe um ambiente agradável e acolhedor, favorável a novas experiências e aprendizagens, respeitando a sua identidade e garantindo o atendimento às suas necessidades, direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. Para tal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2015) regula a educação infantil no Brasil, na qual os artigos 29, 30 e 31 destinam-se exclusivamente à sua definição. A LDB define e regulamenta a educação infantil, garantindo os direitos educacionais destinados a essa faixa etária.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), há necessidade de um currículo para a educação infantil que tenha como objetivo articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade. Aponta também que é preciso uma proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico orientador das ações institucionais, definindo as metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cui-

dadas. Deve este ser elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar, e as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Nesse contexto, faz-se necessário perceber a criança como um ser em potencial, com suas características e pensamentos próprios, atuante como um ser produtor e produto da cultura.

A educação infantil deve, então, garantir à criança o cuidar e o educar, favorecendo o seu crescimento e desenvolvimento. Para isso, é necessário que se proporcionem condições próprias dessa faixa etária, para que essas crianças possam construir significados no mundo da natureza e da cultura. Para os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura, apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de educação infantil.

O objetivo principal para com a educação infantil no Brasil é, portanto, o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Como defende Antunes (2012), sabemos o quanto a educação infantil é essencial para que a criança se desenvolva e, entre outras coisas, desenvolva também a sua autonomia, que aprenda, inclusive, a dizer não. Porém, cumprir esse papel tem sido o grande desafio do educador infantil, que também deve fazê-lo em sua plenitude, através dos mecanismos e dos meios mais adequados.

O desenvolvimento infantil e os quatro estágios de Piaget

De acordo com Piaget, citado por Goulart (2013), os quatro estágios do desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget são: sensório-motor – de zero a 18 ou 24 meses; pré-operatório – de dois a seis ou sete anos; operatório concreto – de seis ou sete até 11-12 anos; e operatório formal ou abstrato, a partir dos 11-12 anos.

No estágio sensório-motor (de zero a 18 ou 24 meses), a criança ainda não dispõe da função simbólica e não apresenta uma ação de pensamento ou afetividade definida que lhe permita evocar pessoas ou objetos na ausência deles. O desenvolvimento desse período caracteriza-se exclusivamente por movimentos ligados ao seu corpo. Entretanto, esse desenvolvimento mental de subestruturas cognitivas que antecede a linguagem serve de ponto de partida para as construções perceptuais e intelectuais dos períodos seguintes (GOULART, 2013).

O estágio pré-operatório (de dois a seis ou sete anos) é marcado pela instalação da função simbólica, especialmente pela linguagem. É também denominado estágio objetivo simbólico; objetivo porque se trata de um momento em que a criança se volta para a realidade exterior e simbólica, porque se inicia a representação mental através da fala.

A partir dos quatro anos, o raciocínio dominante é a intuição, embora de curta duração, fundamentando-se exclusivamente na percepção. Diante das resoluções de problemas, mesmo que frequentemente descubra seu caminho de raciocínio, ainda não tem clara representação conceitual. O pensamento intuitivo desconhece a reversibilidade e a conservação. A criança nesta fase não possui o domínio verbal como possui o domínio da ação e da manipulação.

Também se apresentam, no pré-operatório, algumas manifestações afetivas, como os sentimentos interindividuais,

afeições, simpatias e antipatias, sentimentos morais, regularizações de interesses e valores, sentimentos de autoavaliação, superioridade e inferioridade. Nesse período, marcado pelo simbolismo e pela linguagem, a criança faz bastante uso das brincadeiras de faz de conta, através das quais ela representa e idealiza o mundo à sua volta.

No período operatório concreto (de seis ou sete até 11-12 anos), a capacidade de representar mentalmente o mundo, iniciada aos 18 meses, agora passa a ser usada em sua plenitude, permitindo interiorizar as ações. E o período operatório formal ou abstrato (a partir dos 11-12 anos) apresenta como característica essencial a distinção entre o real e o possível. Instala-se o pensamento hipotético dedutivo. Não enfatizamos essas duas fases, pois não é o alvo do artigo.

O lúdico, o jogo, o brinquedo e a brincadeira

O lúdico se dá pelo prazer de brincar, de forma livre, sem a mediação do educador, ou de qualquer regra ou objetivo preestabelecido, mas que, ainda assim, permite à criança uma aprendizagem, por meio de sua elaboração e estruturação de pensamento desenvolvidas nas situações em que brinca.

Antunes (2012), ao descrever o papel do brincar e o preconceito em relação à sua aceitação como uma maneira de ensinar, comenta a separação entre o brincar e o aprender, descrevendo que existem as brincadeiras lúdicas, as quais têm por finalidade animar, e outros tipos de brincadeiras, que podem ensinar um ou outro conceito.

Entende-se que a separação do lúdico e do jogo se dá à medida que esse jogo passa a ser usado como material educativo, com intenções mais voltadas à aprendizagem do que ao prazer de simplesmente brincar. Então, o jogo que é utilizado para ensinar algo torna-se um material pedagógico. De acor-

do com Kishimoto (2011), a criança aproxima-se do mundo adulto por meio da imitação propiciada pelo jogo, atendendo aos pressupostos dos ideais construtivistas, possibilitando a construção de um pensamento mais elaborado a partir de seus conhecimentos prévios.

O jogo pode ser visto e interpretado de muitas formas, inclusive com uma variedade de significados, dependendo da linguagem de cada contexto social. Além de depender do contexto social como instrumento de uma cultura, o jogo possui também um sistema de regras, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade, e ainda pode ser visto como um objeto a partir dos materiais de fabricação materializados e empregados no brinquedo.

O brinquedo diferencia-se do jogo por meio da sua relação de intimidade com a criança e de uma ausência de regras determinantes quanto ao seu uso. Enquanto o jogo emprega o desempenho de algumas habilidades utilizadas a partir de uma determinação de regras preestabelecidas, o brinquedo estimula a imaginação, a representação de algo no lugar de algo, permitindo à criança reproduções do cotidiano, da natureza e das construções humanas. “Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (KISHIMOTO, 2011, p. 11).

Antunes (2012) também defende a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, destacando que, ao brincar, a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, desenvolve também competências cognitivas e interativas. Para o autor, é por meio da brincadeira que a criança lida com os seus conflitos e ansiedades, manifesta seus sofrimentos e angústias que não sabe como explicitar. É através da brincadeira que a criança se aproxima do mundo dos adultos, criando um vínculo social para compreendê-lo.

Os principais tipos de brincadeiras infantis situam-se entre o faz de conta e os jogos de construção. No faz de conta, ou brincadeira simbólica, os objetos dão lugar à fantasia e assumem outros papéis. A criança representa situações adquiridas em diferentes contextos

A brincadeira simbólica, ou jogo de faz de conta, permite à criança atribuir significados aos objetos, alterando o sentido da realidade ou moldando-a de acordo com a sua vontade, muitas vezes como um recurso próprio para lidar com as perdas ou qualquer outra situação que lhe pareça desconfortável.

Kishimoto (2011, p. 61) faz uma comparação entre os pensamentos de Vygotsky e Piaget a respeito do brincar:

Finalmente gostaríamos de acrescentar: (1) para Vygotsky, o brincar tem a sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que os desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para construir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real; (2) para Piaget, o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada.

É evidente a importância do brincar no desenvolvimento infantil, seja na visão de Vygotsky, seja na visão de Piaget. A brincadeira contribui para que a criança inicie sua representação mental do mundo à sua volta e consolide suas experiências. A criança pode brincar só ou com um companheiro e pode conseguir brincar a partir de uma divisão de tarefas para atingir um objetivo comum. O brincar pode prever uma diferenciação de papéis, pode ser competitivo ou estimular a parceria, pode ser totalmente livre ou ser direcionado e ins-

truído. Porém, as brincadeiras, nas formas livres ou dirigidas, devem garantir a espontaneidade da criança, do contrário não seriam brincadeiras.

A brincadeira como um recurso pedagógico

O objetivo deste estudo norteia-se entre a compreensão da importância da brincadeira como um recurso pedagógico para a educação infantil e o entendimento de como se dá esse processo, seja a brincadeira na forma lúdica e/ou na modalidade de jogo, utilizada de forma livre ou dirigida, a fim de contribuir para o desenvolvimento da criança através de situações e vivências promovidas pelos professores na educação infantil.

Para compreendermos a importância da brincadeira no processo de aprendizagem da educação infantil, faz-se necessário conhecer o papel do brinquedo e do jogo educativo como instrumento no processo de desenvolvimento infantil e no processo de ensino e aprendizagem. A brincadeira faz parte do cotidiano da criança de forma espontânea e prazerosa, através da qual ela aprende e se desenvolve. Enquanto o jogo possibilita o desenvolvimento de inúmeras habilidades, como assevera Kishimoto (2011), quem defende o uso do brinquedo/jogo com fins pedagógicos e a importância desse instrumento para situações de ensino e aprendizagem, considerando que a criança em fase pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano por inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais. Nesse momento, o brinquedo desempenha um papel de grande importância para desenvolvê-la.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações

(social), logo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. (KISHIMOTO, 2011, p. 40-41).

O educador deve atuar, portanto, de forma mediadora ao utilizar a brincadeira como recurso pedagógico, sejam as brincadeiras livres ou dirigidas, para garantir a presença do lúdico e a construção do conhecimento.

Houve um tempo em que brincar e aprender significavam duas coisas distintas, como afirma Antunes (2012, p. 31): “[...] esses conceitos foram superados por tudo quanto hoje se conhece sobre a mente infantil e não mais se duvida de que é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado”. Hoje é evidente a importância da brincadeira para a educação infantil, restando, então, organizar melhor aquilo que se pretende ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas às habilidades que se pretendem alcançar.

Dessa forma, para se utilizar da brincadeira como um recurso pedagógico na educação infantil, compreende-se que não são necessários os brinquedos caros e sofisticados, mas certamente é necessário que o professor seja um pesquisador interessado e preparado para que esse recurso atenda à sua finalidade principal, que é contribuir para o desenvolvimento infantil.

Análise das entrevistas

Aplicou-se uma entrevista estruturada com duas professoras de duas turmas de infantil II, uma do turno manhã e

outra do turno tarde, contendo dez perguntas fechadas a respeito do tema em questão, abordando o uso da brincadeira, bem como as intenções e metodologias adotadas pelas docentes. As entrevistas foram realizadas dentro da própria sala de aula, após o encerramento da aula, com as quais obtivemos os resultados elencados adiante.

Ao perguntar às educadoras se a escola em que elas trabalham proporciona ambientes e materiais favoráveis à brincadeira, obtivemos como resposta pela professora “A” que, por se tratar de uma instituição de grande porte, ela dispunha de muitos recursos e espaços destinados à brincadeira. Assim como a professora “B”, que também afirmou possuir na escola vários tipos de materiais que possibilitam a aprendizagem das crianças através do lúdico, modo pelo qual ela acredita ser o mais apropriado para trabalhar com o infantil II. Também, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), as práticas pedagógicas da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Já quando indagadas a respeito do tipo de brincadeira que realizam com os alunos, a professora “A” defendeu a ideia de que é impossível trabalhar com crianças dessa faixa etária sem brincadeiras, entre as quais ela citou as brincadeiras com música, com brinquedos, brincadeiras livres e dirigidas, bem como o parque, onde se explora muito o lado motor das crianças. Enquanto a professora “B”, visto a variedade de possibilidades disponibilizada pela escola, citou outros tipos de brincadeiras, como os jogos de encaixe, panelinhas, bonecas, massa de modelar, cacarecos, bolas e faz de conta. Para os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), as crianças precisam ser incentivadas, em suas iniciativas espontâneas, a brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, estimulando-se o desenvolvimento da imaginação e da curiosidade, assim como a capacidade de expressão,

ampliando o conhecimento de mundo e a sua cultura através de estratégias pedagógicas apropriadas.

Ao questionar o tipo de brincadeira realizada com mais frequência pelas professoras, suas respostas foram bem coerentes com os materiais que costumavam utilizar e os objetivos que cada uma delas pretendia alcançar com os seus alunos. “Bem, como a idade de dois anos exige muito o movimento, a parte motora da criança, então estas são as brincadeiras que eu mais realizo em sala de aula, as danças, brincadeiras com bolas, corridas, brincadeiras que proporcionem o movimento”, afirmou a professora “A”. E a professora “B” fez as seguintes colocações: “Trabalho muito com jogos de encaixe, onde a gente procura trabalhar a matemática, a classificação de cores, a classificação de objetos, de tamanhos. Então, trabalho mais com jogos de encaixe, onde procuro atender à matemática”. Antunes (2012) coloca que, através da brincadeira, a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e assume múltiplos papéis, desenvolvendo competências cognitivas e interativas.

Já ao perguntar se as professoras realizavam suas brincadeiras mais de forma livre ou dirigida, ambas concordaram quanto à importância das duas formas, tanto brincadeiras livres quanto brincadeiras dirigidas. “Eu trabalho com as duas formas. É muito importante para o educador ter esse olhar, de dirigir as brincadeiras, de deixar as crianças livres e observar também as brincadeiras que elas criam, que elas dirigem”, afirmou a professora “A”. Porém, a professora “B” argumentou que “Depende dos momentos, mas eu procuro realizar mais de forma livre, onde eles possam explorar os brinquedos, de forma prazerosa, onde eles sintam prazer em brincar e aprender, mas também não deixando de trabalhar a forma dirigida”. São inúmeras as possibilidades que norteiam as brincadeiras e, como defende Martins (2013), há uma infinidade de brinquedos e brincadeiras que seduzem e envolvem a criança,

porém, quando isso não ocorre integralmente, a criança tem o papel apenas de espectadora. Portanto, as brincadeiras, nas formas livres ou dirigidas, devem garantir a espontaneidade da criança, caso contrário deixariam de ser brincadeiras.

Quanto à visão da brincadeira como um recurso pedagógico, ambas as professoras defenderam o seu uso. A professora “A” afirmou que, através das brincadeiras, as crianças podem aprender tudo, além de se comunicar e transmitir o que sentem. E a professora “B” colocou que as brincadeiras possibilitam uma abordagem prazerosa, lúdica, de todos os conteúdos da área da educação. Nesse sentido, Kishimoto (2011) defende o uso do brinquedo/jogo com fins pedagógicos e a importância desse instrumento para situações de ensino e aprendizagem. Porém, o educador deve atuar de forma mediadora ao utilizar a brincadeira como um recurso pedagógico, seja nas modalidades livres ou dirigidas, para garantir a presença do lúdico e a construção do conhecimento.

Ao questionar se as professoras conseguem associar as brincadeiras aos conteúdos do currículo escolar, obtivemos como resposta da professora “A” que todos os dias ela trabalhava os conteúdos através das brincadeiras. Enquanto a professora “B” afirmou também que sempre trabalhava os conteúdos utilizando as brincadeiras, exemplificando a matemática, no caso, as cores e as formas, assim como a linguagem, além do faz de conta, que permite à criança a possibilidade de representações. As crianças do infantil II encontram-se no estágio pré-operatório de Piaget, que se inicia aos dois anos. Segundo Goulart (2013), é uma fase marcada pelo simbolismo e pela linguagem, exercendo a imitação um papel importante nas relações interindividuais, reforçando-se, dessa forma, a importância das brincadeiras de faz de conta.

Ao indagar as educadoras a respeito da participação dos discentes nas brincadeiras, a professora “A” respondeu que, em

se tratando de brincadeiras, as crianças demonstravam muita alegria, apresentando um resultado rápido, espontâneo e verdadeiro. Já a professora “B” afirmou claramente que todas as crianças participavam dos momentos de brincadeiras, acrescentando também, assim como a outra professora, que as crianças demonstravam gostar bastante, aprendendo até mais rápido.

Sobre a visão dos pais em relação ao uso das brincadeiras em sala de aula, a professora “A” relatou que percebia uma maior valorização por parte dos pais no que dizia respeito à educação infantil, os quais conseguiam perceber que as brincadeiras apresentavam uma intenção. A professora “B” colocou que as crianças relatavam em casa as brincadeiras vivenciadas na sala de aula e que os pais comentavam positivamente a respeito dessas brincadeiras, revelando que os filhos tinham aprendido. Nesse sentido, Antunes (2012) comenta que, embora a brincadeira já tenha sido alvo de preconceito, segundo o qual brincar e aprender significavam duas coisas distintas, esses conceitos foram superados por tudo que se conhece atualmente sobre a mente infantil, não restando dúvida de que é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata.

Referindo-se aos aspectos que cada docente acredita trabalhar na criança por intermédio das brincadeiras, a professora “A” comentou que são muitos os aspectos. Ela exemplificou citando o simbolismo por meio do qual a criança expressa seus sentimentos, a parte motora, a linguagem e a oralidade. A professora “B” também reforçou esses argumentos, afirmando ser possível trabalhar todos os aspectos mediante as brincadeiras, citando também a linguagem e o movimento, acrescentando ainda as artes visuais, a música, a matemática, a identidade e a autonomia.

Por último, solicitamos às professoras que descrevessem a importância da brincadeira para a educação infantil como um recurso pedagógico. A professora “A” definiu a

brincadeira como um recurso fundamental para a educação infantil, ressaltando a importância também de o professor qualificar-se para usá-la de forma correta, atendendo às necessidades das crianças. Já a professora “B” afirmou que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil, defendendo a importância da presença do lúdico para ensinar de forma prazerosa. Kishimoto (2011), descrevendo a importância do brincar com fins pedagógicos, assevera que, ao permitir a ação intencional, a construção de representações mentais, a manipulação de objetos, o desempenho de ações sensorio-motoras e as trocas nas interações, contempla as suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Se as situações lúdicas possuem uma intencionalidade do professor de desenvolver quaisquer habilidades, tem-se a dimensão educativa.

Considerações finais

Diante de todas as informações contidas neste estudo, pôde-se confirmar a importância da brincadeira como um recurso pedagógico na educação infantil, compreendendo que ela pode dar-se também na forma lúdica, livremente, sem interferências da professora, que, ainda assim, permitirá à criança uma aprendizagem, por meio da sua elaboração e estruturação de pensamento enquanto brinca.

Constatou-se também que os principais tipos de brincadeiras vivenciados na educação infantil norteiam-se pelo faz de conta, que permite a representação da realidade da criança a seu modo, e pelos jogos de construção, que estimulam a imaginação, desenvolvendo habilidades cognitivas e sensoriais, e a coordenação motora. Esses fatos foram confirmados na coleta de dados das entrevistas com as professoras, que mencionaram, entre outras, brincadeiras com bolas e música,

que proporcionam o movimento e objetivam o desenvolvimento motor da criança.

Foi possível constatar também, através do relato das educadoras, assim como através do acompanhamento de algumas vivências, que a brincadeira faz parte da rotina diária desse grupo, apontada como algo fundamental, por meio da qual se torna possível trabalhar todos os aspectos da criança, como a linguagem, a coordenação motora, a expressão de pensamentos e sentimentos, a interação com os colegas, bem como trabalhar conteúdos como a matemática, as artes, a identidade e a autonomia.

Portanto, as brincadeiras podem acontecer de forma livre ou dirigida, já que a criança pode brincar livremente ou ser instruída, brincar só ou com parceiros, porém só terá sentido para ela se houver espontaneidade, pois do contrário não seria uma brincadeira, o que faria com que a criança atuasse apenas como espectadora.

Referências

ANTUNES, C. *Educação infantil: prioridade imprescindível*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. *Constituição 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *LDB nacional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 11. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. (Série Legislação, nº 159).

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2006.

GOULART, I. B. *Piaget: experiências básicas para utilização do professor*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, J. M. O lúdico e o aprendizado. In: FUTURO CONGRESSOS E EVENTOS. 2., 2003, Ribeirão Preto. *Livro das Jornadas...* Ribeirão Preto, 2003. p. 123-134.

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA *OPUS CORDIS**

* Trata-se de um nome fictício de escola, a fim de preservar a identificação real da instituição estudada.

ANTÔNIO GRAYMISON XAVIER RODRIGUES

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE).

E-mail: <graymison.xavier@gmail.com>.

LUCÍOLA LIMA CAMINHA PEQUENO

Especialista em Docência em Educação a Distância pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Faculdade Ateneu (FATE).

E-mail: <luciola.pequeno@fate.edu.br>.

Introdução

○ Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é muito comum em crianças na idade escolar. Segundo Rosa Neto (2004), estudos atuais, nacionais e internacionais, comprovam que de 3% a 6% de crianças e adolescentes são diagnosticadas com TDAH, sendo uma das causas principais do fracasso escolar entre esses segmentos.

A temática em questão é um assunto muito pertinente na sociedade atual e tem sido um problema crescente em sala de aula. É um assunto delicado, pois implica a práxis da Educação Inclusiva nas escolas regulares. O objetivo deste trabalho busca identificar de que forma é realizado o seu diagnóstico e como professores, escola e família procedem ante as dificuldades encontradas no contexto da sala de aula. Trata-se de um estudo de caso realizado em Fortaleza, com uma abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicada uma entrevista com professores do ensino fundamental I e com a psicopedagoga da escola. No decorrer deste trabalho, abordaremos os aspectos históricos do TDAH, seu diagnóstico e tratamento, bem como a relação escola x família. Na abordagem teórica, faz-se importante destacar a atuação do corpo docente junto às crianças e seus desafios. O TDAH é uma dificuldade do educando que exige a participação da escola em parceria com a família. Os resultados obtidos apontam para a necessidade do diagnóstico precoce, contribuindo para que a escola, pais e professores

possam tomar as medidas necessárias e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da criança.

Baseando-se na proposta inicial do presente trabalho, sobressai o seguinte questionamento: quais os desafios do TDAH no contexto da sala de aula? O assunto pesquisado é muito pertinente para a formação do pedagogo, visto que esse profissional precisa estar informado e preparado para uma realidade que poderá enfrentar em seu ofício.

Aspectos históricos do TDAH

Grandes estudiosos do século XX, como Claude Lévi-Strauss (1908-2009), deram algumas orientações sobre a educação dessas crianças, as quais ecoam até hoje nos planos educacionais de crianças com TDAH. Uma delas é que as salas de aula deveriam reduzir a quantidade de estímulos no ambiente, pois poderia levá-las à distração. Assim, foram criadas salas de aula austeras, nas quais não havia quase nenhuma informações e os professores eram proibidos de usar joias ou roupas com cores fortes, para não prejudicar os alunos em seu desenvolvimento (BARKLEY, 2008).

Entre 1937 e 1941, surgiram várias pesquisas sobre o tratamento de crianças que aparentavam ser hiperativas. Isso marcou o início da terapia com medicamentos. No início, a terapia não era específica para tratar a hiperatividade, mas sim as crianças com cefaleia (dor causada por uma lesão cerebral). Os pesquisadores notavam a melhora nos problemas comportamentais e no desenvolvimento escolar. Laufer, Denhoff e Solomonss (1957), em seus estudos, confirmaram os resultados positivos aos remédios aplicados para a cefaleia (estimulantes). Em 1970, os medicamentos estimulantes passaram a ser a melhor escolha para o tratamento dos sintomas comportamentais associados ao TDHA (BARKLEY, 2008).

Barkley (2008, p. 20) define a hiperatividade da seguinte forma: “A criança hiperativa é aquela que conduz suas atividades em uma velocidade acima do normal, ou que está constantemente em movimento, ou ambos”. Passou-se a acreditar, em meados do século XX até a metade da década de 1980, que a hiperatividade (TDAH) deixaria de existir na adolescência. Assim, pode-se destacar que, no mesmo período, a definição da hiperatividade surge na nomenclatura de diagnóstico de transtornos mentais (DSM – II, *American Psychiatric Association*, 1968).

Várias denominações e siglas foram utilizadas para referir-se a Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), também conhecido por Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA), que é considerado como um transtorno neurobiológico de causas genéticas, reconhecido oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS). “Exemplos claros dessa postura são as denominações dadas ao déficit de atenção, como Disfunção Cerebral Mínima, Síndrome da Criança Hiperativa, Síndrome da Ausência de Controle Moral ou ainda Reação Hiperkinética da Infância, todas em diferentes períodos do século XX” (SILVA, 2007, p. 16).

Identificando e tratando o TDAH

Na década de 1980, buscou-se desenvolver critérios de diagnóstico mais precisos e específicos, por conta da conceitualização e dos diagnósticos diferenciados da hiperatividade, fazendo-se um comparativo com outros transtornos psiquiátricos, e também por conta de as teorias anteriores receberem críticas contra a afirmação de que a incapacidade de manter a atenção era o principal déficit comportamental do TDAH. O portador tem parte do cérebro que administra a atenção e seus movimentos corporais e comportamentais desempe-

nhando menos uma atividade elétrica e possui uma dimensão menor do lóbulo frontal e um desequilíbrio químico no transporte de dois neurotransmissores, a dopamina e a noradrenalina, que, por sua vez, provoca uma desaceleração na transmissão da informação. Assim, afeta a zona cerebral em questão, ocorrendo os efeitos sobre a atenção dirigida, compartilhada e sustentada. Essas são as causas genéticas e biológicas que justificam cientificamente o TDAH (BARKLEY, 2008).

Quando se fala de TDAH, não se quer dizer que a criança tenha um cérebro defeituoso; o processo de funcionamento do cérebro com TDAH é bastante peculiar, fazendo com que apresente um comportamento característico da síndrome. “O distúrbio de déficit de atenção e hiperatividade, o TDAH, é uma síndrome diagnosticada com mais frequência em crianças na idade escolar” (SAUVÉ, 2009, p. 13).

A criança com esse transtorno não consegue manter sua atenção aos detalhes, inclusive quando as atividades são lúdicas ou quando alguém se reporta a elas, não obtendo sua atenção; não faz as tarefas escolares nem as organiza; mostra esquecimento em atividades simples do dia a dia ou apresenta excesso de atenção em atividades que lhe são interessantes, como o uso das tecnologias.

As características da impulsividade podem ser identificadas de vários modos: por dar resposta precipitada antes de a pergunta ser concluída; por apresentar dificuldade para esperar sua vez de responder; por interromper com frequência a aula e as conversas dos outros; por primeiro fazer e depois pensar, por falar o que vem à mente sem filtrar o que vai ser dito; por ser hipersensível, entre outros. A hiperatividade física e mental ocorre da seguinte forma: a criança agita as mãos e pés e se remexe o tempo todo na carteira; abandona a carteira em situações em que se espera que fique sentado; corre e pula em demasia em situações não apropriadas; fala em de-

masia, emendando um assunto no outro sem necessariamente ter concluído o primeiro; apresenta sono muito agitado, debatendo-se enquanto dorme; envolve-se em vários projetos e nunca termina nenhum (MEDEIROS, 2006).

A prescrição clínica de estimulantes para perturbações comportamentais surge no período de 1937. O uso da anfetamina começa quando o psiquiatra Charles Bradley resolveu prescrever a medicação para crianças com lesões cerebrais. Ao observar as crianças, notou que elas demonstraram melhoras imediatas nos comportamentos alterados e antissociais, bem como no desenvolvimento acadêmico, no autocontrole e na concentração. Os medicamentos estimulantes foram se tornando a melhor escolha para o tratamento de crianças com sintomas comportamentais do TDAH. Em alguns casos, junto ao uso de estimulantes, são receitados medicamentos psiquiátricos, principalmente para crianças que apresentam TDAH com condições comórbidas, quer dizer, quando a criança apresenta outros transtornos além do TDAH. O tratamento com estimulantes é de muita importância para a criança portadora da síndrome, em que o uso deveria fazer parte do plano de tratamento psicoeducacional para crianças e adolescentes em idade escolar (CONNOR, 2008).

Atuação docente junto aos alunos com TDAH

O professor tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois o educador conhece seus discentes, podendo identificar as dificuldades de aprendizagem e diferenças significativas em seus comportamentos.

Para um educando portador de TDAH, é difícil adaptar-se na à rotina escolar. A família, que muitas vezes não tem conhecimento da síndrome, não sabe como orientar o seu filho, o qual, ao começar a frequentar a escola, passa por esse processo de conscientização, assim como os pais.

Uma sala de aula com alunos com TDAH não implica mudanças só na metodologia de aula, implica também no espaço físico, na arrumação das carteiras, de forma que ajude no trabalho de grupo. “Durante as atividades realizadas em grupo, a atenção dos alunos pode ser melhorada com o estilo de aula mais entusiasmada, breve, e permite a participação ativa das crianças” (BARKLEY, 2002, p. 244).

No sentido de incluir, o docente deve buscar ter um cuidado e uma atenção diferenciada com o discente; essa sensibilidade torna-se imprescindível ao educador que trabalha com alunos especiais. Ter profissionais preparados em sala de aula é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. É o professor que geralmente observa o comportamento de cada estudante, através de sua prática pedagógica, identificando as características dos alunos individualmente. Isso se faz necessário para que uma intervenção pedagógica tenha resultados.

Com as leis da política de inclusão, os educadores não podem ficar “fechados” para os temas relacionados à questão, pois não têm como prever qual será a realidade que vão encontrar no dia a dia. Dentre esse público com o qual os professores podem se deparar, estão os indivíduos que têm dificuldades físicas, motoras, sensoriais, cognitivas e transtornos diversos. Quando encontram essa realidade, os docentes se sentem incapacitados e despreparados para atender a essa demanda, por falta de orientação e conhecimentos específicos na área.

Os docentes devem ter o suporte educacional para aprimorar suas práticas pedagógicas, principalmente os que trabalham com crianças que têm necessidades especiais, assim podem orientar melhor seus alunos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consoante artigo 61, incisos I e II, assegura-se a formação dos profissionais da educação de modo que atenda às necessidades do educando em suas fases

de desenvolvimento de modo geral, prevendo inclusive a capacitação em serviço.

Interação entre escola, família e TDAH

A manifestação dos distúrbios de aprendizagem do TDAH, na maior parte das vezes, aflora na infância, porém os sintomas ficam mais visíveis quando a criança dá início à sua vida escolar. Ao adentrar no ambiente escolar, a criança passa por muitas dificuldades, pois as escolas começam a exigir cumprimentos de metas, regras e rotinas, além da execução de tarefas escolares, responsabilidades e até punições. As definições da vida cotidiana, que antes eram ditadas pelos pais, agora passam a ser definidas pelo professor, surgindo novas exigências diferentes das estabelecidas pelos pais. A criança precisa adaptar-se às regras e a uma estrutura educacional em que há cobranças de seu desempenho. A maior parte delas tem dificuldades de seguir rotinas tão esquematizadas. Para garantir o desenvolvimento dos alunos, o colégio e a família precisam dar passos juntos, como também professores, orientadores educacionais, médicos e psicólogos devem manter esse contato estreito para que as crianças com necessidades especiais tenham bons rendimentos em seu desenvolvimento.

Os alunos que apresentam necessidades especiais precisam de um apoio específico para seu desenvolvimento social de acordo com suas limitações, sejam físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, síndromes ou transtornos. A LDB, artigo 59, assegura os direitos dos educandos com necessidades especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora [...].

No artigo de lei citado acima, que aborda a temática da Educação Especial, procura-se deixar flexível o currículo, métodos, técnicas, recursos educativos, organização de apoio e acolhimentos de acordo com a necessidade de cada educando. Para ter o diagnóstico do aluno, a escola pode encaminhá-lo para órgãos responsáveis¹ avaliarem e/ou, se houver dentro da escola, para a equipe multidisciplinar. Somente os profissionais qualificados na área é que podem dar o diagnóstico, tais como médicos, psicopedagogos, psicólogos, psiquiatras e neuropediatras. O discente deve ter laudos desses profissionais para que se tenha um diagnóstico com clareza. No caso de uma avaliação com o psicopedagogo, serão investigadas as seguintes características:

¹ No Ceará, existe o ambulatório de TDAH no Hospital Geral de Fortaleza, que é referência no Norte e Nordeste no tratamento de crianças com esse tipo de transtorno.

O psicopedagogo deve fazer um relatório objetivo da avaliação psicopedagógica, explicando o desempenho na leitura, na escrita, na matemática, em nível de pensamento, e o tipo de vínculo com a aprendizagem, bem como com outras habilidades (conforme a queixa). E no final deverão ser estabelecidas as hipóteses diagnósticas relacionados a todos os dados coletados. (ROHDE et al., 2003, p. 112).

Se uma criança que precisa de um tratamento não for devidamente assistida, passará por dificuldades em seu desenvolvimento. Os alunos com TDAH têm capacidade de aprender, entretanto têm dificuldades de concentração. Assim, surge a necessidade de adaptações e adequações da sala de aula e do suporte dos materiais didáticos (livros, mapas, computadores e jogos), também exigindo do professor mudanças em sua metodologia. Toda criança na idade escolar precisa de um acompanhamento, mas, quando se trata de um aluno que tem necessidades especiais, principalmente os com TDAH, o professor e a escola precisam de um apoio maior da família.

Ressalta-se que não é só papel da escola incentivar as crianças a desempenharem as tarefas escolares, compete também aos pais em casa cobrarem a execução das tarefas. A família exerce um importante papel no auxílio e no incentivo às tarefas escolares, fazendo com que a criança compreenda as consequências que são geradas se ela não estudar, assim despertando o interesse da própria criança, fazendo com que trace seus objetivos e metas e busque realizar o que foi proposto. Além disso, é importante não cobrar resultados, mas sim desempenho.

Metodologia

A metodologia aplicada foi uma pesquisa de enfoque qualitativo, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e da pes-

quisa de campo, realizando-se um estudo de caso. Na coleta de dados, foi aplicada uma entrevista à psicopedagoga da instituição e a três professores do fundamental I. A escolha da instituição de ensino, localizada em Fortaleza, no bairro Monte Castelo, deu-se pelo fato de a unidade escolar possuir atividades de educação infantil, educação fundamental, educação de jovens e adultos e educação complementar (como pré-vestibular e idiomas, acompanhamento pedagógico e formação contínua de professores). Posteriormente, foram observadas as reais condições que proporcionariam a realização da pesquisa, centrando a atenção no ato de avaliar a prática da escola, por se tratar de uma organização com boas referências na atuação com crianças com necessidades especiais; nesse caso, o TDAH. Outro ponto a salientar é que, na fase inicial de seleção do local, ou seja, prévio conhecimento e colhimento de informações sobre o mesmo, consolidou-se uma impressão favorável, por ser uma organização de referência educacional em âmbito nacional e por sua forma de atuação como agente facilitador da transformação da sociedade, estimulando o desenvolvimento da cidadania e contribuindo para a melhoria de vida da comunidade em geral, através de ações em várias áreas, em especial na educação.

Análise dos resultados

O principal objetivo deste estudo foi conhecer o TDAH no contexto da sala de aula. Para obter esses resultados, foi aplicada uma entrevista à psicopedagoga da escola *Opus Cordis* e a três professores do fundamental I. As perguntas apresentadas foram: 1- Você tem alunos com TDAH? 2- Na instituição, como se dá o processo de diagnóstico? 3- Qual o papel do professor no diagnóstico dos alunos com TDAH?

4- Quais as dificuldades dos professores na interação com o aluno? 5- Qual o conhecimento (formação) do professor sobre TDAH? 6- Quais as atividades que o professor desenvolve com os alunos diagnosticados com TDAH? 7- Quais as dificuldades do aluno com TDAH na sala de aula? 8- Quais os aspectos do projeto pedagógico da instituição que contempla “alunos com TDAH”? 9- Qual a importância da família com crianças portadoras de TDAH?

De acordo com as respostas obtidas, tivemos então os seguintes resultados gerais: a instituição de ensino busca orientar os pais que procuram a escola para que, no ato da matrícula, eles possam ser bem claros e informar se o aluno apresenta alguma dificuldade em relação à aprendizagem; se o discente já foi diagnosticado, é necessário apresentar laudos clínicos.

Quando a criança começa a apresentar alguma alteração significativa em seu comportamento, dificuldade na aprendizagem e outros pontos que possam caracterizar o TDAH, esse discente passa a ser acompanhado pela equipe multidisciplinar, composta por psicopedagogo, psicólogo, psiquiatra e neuropediatra, quando, conforme os critérios de avaliação da equipe, começa-se o trabalho com os pais para se obter laudos clínicos. Com o diagnóstico em mãos, a equipe toma as providências necessárias para que o estudante tenha bom acompanhamento e comece a apresentar bom desenvolvimento escolar. Nesse processo, os professores colaboram bastante, pois, por meio de suas observações em sala de aula, podem surgir as investigações para descobrir o porquê de aquela criança estar apresentando certas dificuldades.

A instituição de ensino tem alunos com TDAH, que são as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem, por serem distraídas, impulsivas e/ou hiperativas. Nessa perspectiva de inclusão, a escola se preocupa com o aprendizado de seus educandos, buscando melhorar cada vez mais suas

práticas de ensino. Quando o aprendiz é diagnosticado com o distúrbio, ele passa a ser acompanhado pela equipe multidisciplinar; aquela criança que não tem o diagnóstico, mas que apresenta todos os sintomas e características do transtorno, também passa a ser acompanhada pela mesma equipe até chegar ao diagnóstico. Por isso, Barkley (2008, p. 33) afirma:

Nos critérios de diagnósticos do DSM-III para transtorno de déficit de atenção com e sem hiperatividade, nos apresenta o seguinte: a criança deve apresentar pelo menos três características de desatenção, três de impulsividade, duas de hiperatividade, sendo que deve apresentar esses sintomas antes dos sete anos e durar pelo menos seis meses com os mesmos indícios.

Caso a equipe perceba que a criança está apresentando tais dificuldades por outros motivos, procura então investigar junto à família para descobrir os reais motivos do comportamento do aluno. Segundo Medeiros (2006, p. 53):

O TDAH é um assunto que deve ser discutido e entendido pelos educadores (coordenadores, professores e diretores), pois é de fundamental importância conhecer esse transtorno de aprendizagem, assim assegurando as necessidades da criança, bem como o desenvolvimento emocional equilibrado que contribuirá para facilitar sua capacidade de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante que o professor em sala de aula observe os discentes e inicie o processo de investigação. Na escola em questão, quando o educador percebe o transtorno, encaminha o estudante para ser acompanhado pela equipe especializada.

Surge então uma dificuldade para o educador trabalhar com alunos ditos “normais” e alunos com déficit de

atenção ou com hiperatividade, uma vez que as atividades não são diferenciadas. Para atingir a realidade da sala, tem-se que modificar a metodologia de ensino, o que nem sempre dá certo, pois não depende só da maneira como ensina, mas de dar uma atenção diferenciada, haja vista que na prática não é possível atender às necessidades de todos, segundo relatos da professora. As intervenções no âmbito escolar são muito importantes; nesse sentido, os professores deveriam ser orientados nos conhecimentos sobre as necessidades especiais que esses alunos têm, para poderem planejar estratégias de ensino que atendam às necessidades das crianças (MEDEIROS, 2006).

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial. (BRASIL, 2001, p. 40).

Os educadores da instituição buscam trocar experiências, participando sempre de palestras e minicursos que abordem a inclusão escolar, para estarem sempre adquirindo novos conhecimentos e melhorarem suas práticas docentes. As atividades que se desenvolvem em sala não são diferenciadas, o que se busca é adaptar estratégias e metodologias de aulas, tentando atender às necessidades dos educandos. No caso de crianças portadoras de TDAH, aumentar o nível de novidade e de interesse das tarefas pelo uso de estímulos, por exemplo, cor, forma e textura, parece reduzir o nível de atividade e aumentar a atenção, melhorando o desempenho geral (BARKLEY, 2008). Os professores tentam sempre inovar, intercalando aulas expositivas e periódicas, quebrando, dessa forma, a monotonia da sala de aula, deixando-a mais leve.

Quando se tem em sala de aula um aluno com TDAH, as dificuldades são recíprocas, pois o docente tem suas limitações e procura superá-las, buscando inovar suas aulas. A instituição, em seu projeto político-pedagógico, busca orientar os funcionários a conversar com os pais que vêm matricular seus filhos para que relatem as possíveis dificuldades escolares que suas crianças possam ter e para que tragam os laudos clínicos, caso já os tenham, a fim de que a escola tome as providências necessárias no sentido de: alcançar um bom rendimento escolar dos alunos; diminuir a quantidade de discentes por turma; e contratar profissionais para auxiliar nas aulas, como prevê o Conselho Nacional de Educação, na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Os educadores devem buscar ter auxílio da família, pois a responsabilidade não é só da escola, já que, quando os pais acompanham o desenvolvimento de seus filhos, estes têm maior rendimento escolar, visto que em casa os familiares criam regras, buscam fazer cumprir rotinas e incentivam as tarefas escolares. Como afirma Medeiros (2006, p. 53), que ressalta: “[...] a importância da colaboração da família juntamente com a escola no tratamento e desempenho das crianças”. A autora destaca também que o conhecimento do transtorno de aprendizagem se torna imprescindível para compreender o comportamento e as dificuldades que a criança apresenta. A ajuda dos pais e professores é essencial no desenvolvimento de sua autoestima e autoconceito, assim implicando favoravelmente na sua qualidade de vida futura.

Considerações finais

Levando-se em conta o que foi abordado, podemos perceber que o TDAH, ao longo da história, foi associado a outras síndromes e lesões cerebrais. No decorrer dessas investigações, perceberam que a síndrome tanto pode ocorrer de forma isolada como também acompanhada de outros transtornos. Podemos afirmar que, no contexto de sala de aula, as atividades

com o educando que apresenta a síndrome tornam-se difíceis sob dois aspectos: o aluno somente pode ser realmente diagnosticado por profissionais multidisciplinares, principalmente da área da saúde (psiquiatra, psicólogo e neuropediatra), exigindo-se tratamento medicamentoso; e a falta de estrutura nos sistemas educacionais, muito bem amparados pela lei, mas com uma práxis não correspondente com a realidade.

O transtorno ocorre, na maioria das vezes, na idade escolar, quando a criança precisa estar com o controle do seu intelecto administrado, o que não ocorre, daí a dificuldade em prestar atenção, memorizar coisas simples e outras atividades. Embora possa identificar o transtorno, a maioria dos professores não sabe lidar com o problema. Na prática, existe também uma grande dificuldade na elaboração e execução dos planos de aula, já que as crianças afetadas precisam de um tratamento diferenciado, ou seja, as adaptações e adequações são necessárias para superar a dificuldade de concentração e assimilação de conteúdo, além de criatividade para que a aula fique mais atrativa. Essas crianças reagem a estímulos, quer dizer, ao uso de cores, sons, tecnologias e outras atividades lúdicas que proporcionem uma atenção mais focada e um rendimento melhor. As dificuldades existem e podem ser superadas em conjunto: aluno, escola e família.

A atuação do professor no processo de diagnóstico surge a partir de suas observações em sala, onde percebe as características da síndrome no aluno e o encaminha para ser avaliado por profissionais capacitados.

As dificuldades de interação com o discente se dão por causa de suas limitações na integração social, no uso de metodologias e estratégias adaptadas, que, por sua vez, não trazem muitos resultados. O aluno precisa de um acompanhamento diferenciado; na rotina escolar regular, o educador não teria como dar atenção necessária somente a ele. Os professores

devem sempre buscar atualizações, através de cursos, congressos e afins.

Percebemos que, sem a participação da família, o trabalho da escola fica prejudicado, no sentido de que, quando a intervenção não acontece nos dois ambientes, a criança não consegue ter um bom desenvolvimento. É importante e necessária a participação de todos nesse processo.

Referências

- BARKLEY, R. A. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- CONNOR, D. F. Estimulantes. In: BARKLEY, R. A. (Org.). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 620-659.
- CRUZ, M. B. *João e o pé de TDAH: um transtorno relacionado aos meninos*. 2007. 124 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia: Abordagem Institucional e Clínica) – Núcleo Integrado de Pós-Graduação, Faculdade Porto-Alegrense, Porto Alegre, 2007.
- LAUFER, M. W.; DENHOFF, E.; SOLOMONS, G. Hyperkinetic impulse disorder in children's behavior problems. *Psychosomatic Medicine*, v. 19, p. 38-49, 1957.
- LOPES, M. L. C. *Inclusão, ensino e aprendizagem do aluno com TDAH*. 2011. 42 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento humano, educação inclusão escolar) – Programa de

Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MEDEIROS, M. C. G. *O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas, Universidade Vale do Paraíba, São José dos Campos, 2006.

ROSA NETO, F. Estudo epidemiológico dos sintomas do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Transtornos de Comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 150-155, 2004.

ROHDE, L. A. et al. *Princípios e práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, p. 61-70, 2004.

SAUVÉ, C. *Aprendendo a dominar a hiperatividade e o déficit de atenção*. São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, A. B. B. *Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. São Paulo: Gente, 2007.

IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS REGULARES

ELAINE PEREIRA DA SILVA FREITAS

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE).

E-mail: <elaineibatista@gmail.com>.

JEIMES MAZZA CORREIA LIMA

Doutor e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Faculdade Ateneu (FATE) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

E-mail: <jeimes.mazza@fate.edu.br>.

Introdução

A atual Constituição Brasileira, promulgada em 5 de outubro de 1988, determina que as escolas devem receber e auxiliar no desenvolvimento de todos os alunos sem restrições ou exceções, independentemente de suas limitações ou especificidades. Nesse sentido, Mendes (2004, p. 228) aponta que:

Educar crianças com necessidades especiais, juntamente com seus pares em escolas comuns, é importante não apenas para promover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro da escola.

Podemos ampliar a citação de Mendes dizendo que os conhecimentos são necessários não só para a vida dentro da escola como principalmente para fora dela. O questionamento feito no decorrer deste artigo considera plausível a seguinte pergunta: qual a importância da implementação dos projetos para Educação Inclusiva nas escolas regulares? Traça como objetivo geral conhecer a importância da implementação dos projetos para Educação Inclusiva nas escolas regulares, públicas e privadas de Fortaleza. Os nomes das instituições aqui estudadas serão mantidos em anonimato, bem como os dos sujeitos da pesquisa, profissionais ligados ao tema, familiares e alunos, por decisão dos autores, tendo em vista que os termos de cessão das entrevistas foram assinados para fins de conclusão de trabalho monográfico, sendo este estudo uma adaptação feita para artigo.

Além disso, serão identificadas as normas de inclusão nas instituições de ensino regular em âmbito nacional, com ênfase local, além do levantamento sobre as leis de inclusão presentes nas escolas, ademais do perfil dos professores responsáveis pelos projetos de inclusão nessas mesmas escolas, ilustrando a importância da relação de parceria necessária entre família e escola.

Fundamentação teórica

Contexto histórico da inclusão rumo à Educação Inclusiva

Segundo a Política Nacional de Educação Especial¹, o movimento pela Educação Inclusiva é uma ação política, social, cultural e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos e aprendendo, sem nenhuma forma ou modo de discriminação, uma vez que a única característica que todos temos igual é a de sermos cada um diferente do outro. Como nos aponta Libâneo (2013, p. 48-49):

A escola não pode mais ser considerada isoladamente de outros contextos, outras culturas, outras mediações. A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos

¹ Em 2008, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou a Portaria Ministerial nº 555/2007, que instituiu a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento traz um novo marco teórico e organizacional para a Educação brasileira, fazendo um levantamento das leis mais importantes já criadas no Brasil sobre inclusão, sobretudo a inclusão escolar.

professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos.

Pensando nisso, as discussões sobre Educação Inclusiva intensificaram-se no final do século XX, especialmente após a Convenção de Salamanca (UNESCO, 1994), devido a seus apontamentos de que a escola regular e os sistemas de ensino devem ofertar matrícula, acessibilidade física e atendimento educacional especializado às classes comuns, interligados à formação docente a todos os professores, ofertando uma formação a qual não havia até então se preocupado com esses aspectos.

O cenário brasileiro e a inclusão escolar

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) aponta que a Educação Inclusiva teve início com a modalidade de Educação Especial, organizada tradicionalmente como atendimento especializado substitutivo do ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, trata a Educação Especial em um capítulo específico. Segundo o artigo 58, entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. A lei define, ainda no capítulo 5, artigo 59, que a educação para alunos com deficiência deve, entre outras medidas, assegurar:

[...] currículo, técnicas, recursos educativos específicos, terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para conclusão do

ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade.

Outro momento importante rumo à Educação Inclusiva é a implementação, em 2002, da Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o meio legal de expressão dos alunos surdos, visando ao acesso desses à escola regular.

Em 2004, o Decreto nº 5.296/04 regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, auxiliando no desenvolvimento do Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar as ações de acesso de pessoas com necessidades específicas a espaços públicos, incluindo as escolas.

Chegando ao ano de 2005, são organizados centros de referência na área de altas habilidades/superdotação, com o foco no atendimento educacional especializado, fundando os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) e atingindo todos os estados e o Distrito Federal, oferecendo cursos de capacitação orientando famílias e professores.

Ainda em 2005, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apresentam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de contemplar o currículo da educação básica com temáticas voltadas às pessoas com deficiência, a fim de desenvolver ações transversais que possibilitem acesso e permanência desde a educação infantil (zero a seis anos) até o ensino superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como eixo a formação de professores, a implantação de salas de recursos multifuncionais (AEE), a acessibilidade arquitetônica das escolas, além do monitoramento do acesso, através do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Tal documento reafirma a visão de superar a dicotomia entre os termos e práticas da Educação Regular *versus* Educação Especial.

Desse modo, em 2008, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publica a Portaria Ministerial nº 555/2007, que institui “A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, um documento com um novo marco teórico para a organização da Educação Inclusiva brasileira, que, dentre outros apontamentos, traz:

A educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização em instituições de ensino regulares; o conceito e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos; o público-alvo da educação especial constituído pelos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Reconhecendo a importância dos inúmeros documentos consorciados ao tema e mesmo ao assunto, a atenção, em face da especificidade do formato deste trabalho, enseja-nos escolhas e seleção daqueles mais pertinentes aos objetivos traçados anteriormente. Ressaltando a importância de acompanhar as mudanças, sobretudo associadas ao novo Plano Nacional de Educação (PNE), no qual o tema Educação Inclusiva está explícito na meta 4. Soma-se a isso um interesse interpessoal com características que cabem nas pedagogias da inclusão, algumas expostas a seguir.

Pedagogias da inclusão

Leis, resoluções, decretos e diretrizes, documentos legais e norteadores que necessitam de um olhar mais apurado por parte dos professores e de outros profissionais ligados à Educação, a fim de ampliar e aprimorar os conhecimentos e habilidades necessários para atuar com a Educação Inclusiva. Esses documentos são reflexo da luta histórica por igualdade de condições ao direito de todos.

Inclusão educacional deve ser entendida como processo que permite colocar valores em prática, removendo-se as barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos, estejam eles onde estiverem desde que seja em escolas de orientação inclusiva, que ofereçam respostas educativas de boa qualidade [...] com todos e por toda a vida. (EDLER, 2006, p. 5).

Assim, conhecer a legislação e ter acesso a textos e experiências favoráveis à inclusão é a chave para compreender que incluir é respeitar, reconhecendo o aluno em sua dimensão de aprendiz e fazendo dele descobridor de suas potencialidades, além de ser um ato de valorização da própria docência.

Relações de interdisciplinaridade entre os profissionais da Educação

Os cursos de formação de profissionais da área de Humanas, sobretudo os vinculados à Educação, e da área de Saúde, como o de Psicologia, Fisioterapia e Fonoaudiologia, devem caminhar juntos sobre quando o conceito inclusão escolar lhes é apresentado. A falta do conhecimento do que vem a ser esse tipo de inclusão retrocede e distorce o sentido do que é o ato de incluir, reduzindo-se ao ato de apenas matricular e inserir alunos com deficiência no ensino regular.

Baseando-se nas afirmativas anteriores, a psicopedagoga entrevistada, especialista em Educação Inclusiva e pós-graduada em Transtorno do Espectro Autista pela Universidade de Toronto, conta em entrevista que realiza o trabalho de assessoria a escolas de Fortaleza, salientando que geralmente os pais a contratam para ajudar no acompanhamento escolar da criança e também para conhecer a proposta da escola para seus filhos.

Algumas escolas também chamam a psicopedagoga para conversar com as professoras ou mesmo para levar oficinas e formação sobre características de algumas síndromes, sobretudo o autismo. Às vezes, a própria entrevistada se oferece para conversar com as professoras das crianças que ela acompanha no consultório. Esse importante relato traduz bem a necessidade de que os profissionais citados se envolvam com o tema de forma mais aprofundada, em face das demandas que lhes chegam.

Essa constatação nos faz trazer para o debate a situação atual das escolas regulares, em que ações corriqueiras, como “organização em filas, seriação, avaliação com notas, pensamento de caridade em receber os alunos”, são aspectos muito presentes no cotidiano escolar e percebidos pelos profissionais de outras áreas distintas da Educação. Essa percepção traduz o reconhecimento de uma situação que hoje ainda é considerada “bem ruim”, como salienta a psicopedagoga. As escolas pleiteiam o número de vagas, dizem que não estão preparadas e que não sabem trabalhar com os meninos. O relato acima exposto colabora com a constatação de que fica claro que apenas o direito ao acesso e permanência não é suficiente, pois “integração não é inclusão”.

A equipe pedagógica (professor(a), psicopedagogo(a), ou psicólogo(a) escolar, e núcleo administrativo) tem a incumbência de discutir com os pais e, quando possível, com a equipe terapêutica da criança a respeito de quais as melhores

estratégias e metas para aquele momento. Envolver todo o grupo de profissionais da escola nesse processo é essencial, sendo, portanto, de suma importância que o planejamento seja elaborado por todos que compõem a equipe.

Na visão da psicopedagoga, na Educação Inclusiva, “[...] todos aprendem e sensibilizam, entretanto o formato de educação que temos hoje, acredito que nem todas as crianças se beneficiam”.

Estamos claramente precisando de uma reinterpretação da escola e de seus paradigmas para que a inclusão aconteça e se espalhe por todos os profissionais que nela atuam.

Mesmo o professor sendo agente fundamental no processo de inclusão, nada impede que ele seja ajudado. O professor precisa de apoio e valorização de seu trabalho para que a escola seja fundamentada em uma perspectiva efetivamente inclusiva. [...] a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e processo de escolas inclusivas. (UNESCO, 1994).

Vale, portanto, ressaltar que o docente deve sempre buscar aprimorar seus conhecimentos na área da Educação, não se restringindo à formação inicial, mas estando sempre em formação para atender às necessidades de seus alunos, sejam elas de origem linguística, motora, física, cognitiva, psicológica ou intelectual.

Conhecendo como se faz a inclusão

A inclusão é um processo que envolve a recepção de estímulos do meio, o desenvolvimento do cognitivo e da coordenação entre o emocional e o social. Desse modo, a escola deve fazer a adaptação à individualização de metas, currículos, avaliações e objetivos.

Um dos bons exemplos de uma relação adequada com a Educação Inclusiva verificado em Fortaleza, na creche “A”, instituição privada que trabalha recebendo crianças da rede regular e crianças com necessidades especiais desde sua fundação, em 1988, logo na primeira turma, que tinha apenas cinco alunos, dentre os quais havia uma criança com deficiência auditiva: “Nunca pensamos em não ser inclusivos. Com o tempo, fomos nos especializando e reconhecendo nossos limites”, conta a coordenadora-geral dessa instituição. Outro exemplo verificado em nossa pesquisa foi na escola pública municipal “B”, localizada em Fortaleza, na qual também encontramos crianças da rede e ditas de “inclusão”. Para a diretora da referida instituição: “O acesso das crianças com NEE [Necessidades Educacionais Específicas] intensificou-se após o ano de 2006”, a qual nos informou que a política de inclusão na escola tem início desde a matrícula, como salienta: “A política de inclusão nesta unidade escolar começa logo na matrícula, pois, para matricular os alunos com deficiência, o calendário é anterior ao dos alunos ditos normais, a fim de lhes garantir o direito à vaga e de reduzir o número de alunos nas salas onde há alunos com deficiência”.

A creche “A” adota um modelo mais flexível e integrador, apostando na sensibilidade de seus colaboradores, em que as psicólogas, a coordenação pedagógica, além da professora de sala, bem como as(os) auxiliares e a(o) estagiária(o) que lidam com a criança, realizam conselhos periódicos a fim de discutir sobre o alcance das metas e sobre as próximas propostas curriculares: “[...] como para as demais crianças, trabalhamos com metas individuais, além das gerais do currículo. As adequações/adaptações são avaliadas pela equipe e dependem de cada caso”.

Na escola pública municipal “B”, também são desenvolvidas estratégias para o trabalho com as crianças especiais,

visando ajudá-las em sua permanência na escola: “[...] outra atitude tomada pela direção é colocar os alunos nas salas que facilitam o acesso e onde haja professores mais sensíveis à inclusão, embora acredite que todos os profissionais já estejam abertos à inclusão”.

A diretora da referida escola diz que: “[...] com os recursos financeiros, procuramos adquirir materiais pedagógicos que facilitem o trabalho do professor, a fim de obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem”. Enquanto isso, a coordenadora da escola “A” declara que a cultura inclusiva na escola se faz recebendo uma média de duas crianças de inclusão por sala, já com questões explícitas, mas que sempre aparecem outras que só percebem no decorrer do processo. Desse modo, realizam-se uma supervisão e uma reflexão sobre o caso junto aos pais e profissionais que venham a acompanhar a criança.

Assim, podemos dizer que, mesmo a ação sendo do professor, a responsabilidade é também da escola, pois a verdadeira inclusão acontece quando as corresponsabilidades e práticas são compartilhadas, e não quando da realização de um trabalho docente individual.

A implementação de projetos para Educação Inclusiva nas escolas regulares

A implementação das adaptações curriculares, bem como do espaço físico da escola, requer projetos inclusivos, e isso significa efetivar as adaptações curriculares já lançadas em lei, o que exige do docente e de toda a equipe pedagógica da escola conhecimentos específicos e complementares, assim como competências interpessoais.

A professora da disciplina de Educação Inclusiva do curso de Pedagogia da Faculdade Ateneu (FATE) relata em entrevista que a dúvida mais frequente de seus alunos, em

relação ao tema, é se há realmente a possibilidade de haver inclusão nas escolas regulares. Ela parte do ponto de vista de que não haverá Educação Inclusiva se não houver as devidas mudanças: “As universidades têm que melhorar de uma forma geral, o currículo, a acessibilidade e a qualificação dos professores. É importante que estes professores tenham o contato e desenvolvam de fato um trabalho de inclusão dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, porque de repente corre o risco de se dar formação de algo distante de sua prática”.

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem, o educador deve verificar se as adaptações que foram inicialmente planejadas estão atingindo seus objetivos. Em caso contrário, é necessário revisá-las e modificá-las.

Sobre o assunto acima, a referida professora diz que uma disciplina universitária só é capaz de promover mudanças quando ela mesma muda. De forma alguma ela é suficiente, mas, “[...] com uma disciplina universitária, é possível despertar o interesse dos alunos pelo tema e adquirir alguns conhecimentos”. Ou seja, a universidade é apenas o campo norteador.

Parceria necessária entre família e escola

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Portanto, o acesso à Educação, sobretudo à Educação Inclusiva, não é apenas um direito, mas um dever, previsto em lei e factível de punição caso não venha a ser cumprido.

Uma das entrevistadas, mãe de um menino de 12 anos, o qual tem paralisia cerebral, contou-nos que a paralisia de seu filho “[...] comprometeu os membros superiores, inferiores e a fala”. A segunda entrevistada, genitora de um adolescente de 15 anos que nasceu com Osteogênese Imperfeita, doença

na formação e calcificação dos ossos popularmente conhecida como “ossos de vidro”.

Ambos são cadeirantes e dependem de acessibilidade arquitetônica e mobiliária adaptada para realizarem atividades que, para outras crianças, são comuns no dia a dia, necessitando ainda de uma pessoa para ajudar na locomoção e na comunicação com as outras pessoas.

A criança indicada estudou até o 5º ano na creche “A”; e o adolescente, na escola pública “B”. As mães de ambos participam deste trabalho cedendo entrevista e permitindo a observação e descrição de suas rotinas.

A primeira mãe entrevistada conta que o início da vida escolar de seu filho começou por volta dos cinco anos: “[...] visitei várias escolas, até sentir confiança na escolhida. Neste momento, não houve dificuldade, apesar do sério comprometimento motor de Gabriel”.

Para a mãe do adolescente, não foi diferente, ela também teve que procurar em várias escolas, mas no caso a busca era por uma escola do município que ofertasse vaga para criança especial: “Tive que esperar um pouco, até que a prefeita Luizianne Lins (na época) aprovou a lei de crianças com necessidades especiais nas escolas do município. Ele foi o primeiro *osteogênese* a estudar em uma escola municipal de Fortaleza”.

Sobre o início da vida escolar, conta que “[...] a escola foi ótima, passamos por momentos felizes e agradáveis, cada dia uma aventura nova, uma emoção surpreendente, apesar de alguns preconceitos e preconceituosos encontrados em nossa trajetória de vida e escolar”. A mãe da primeira criança também fala sobre o início da vida escolar de seu filho, contando que: “[...] o início da vida escolar dele foi muito tranquilo. Ele aceitou a escola, e a escola trabalhou muito bem o seu potencial”.

Quanto à socialização e interação entre família e escola, disse que: “[...] hoje continuamos na luta. A escola em que ele estuda ainda precisa de algumas adaptações, mais aos poucos

vai melhorando; o banheiro dos alunos não é adaptado, ele usa o banheiro dos professores, o acesso é melhor, as portas são mais largas, ainda faltam rampas; o demais ele consegue, que é respeito e admiração acima de suas dificuldades e limitações, no possível do impossível”. Da mesma forma, a mãe do segundo entrevistado salienta que: “[...] apesar da deficiência do meu filho, ele está muito bem na escola, sendo o primeiro caso de inclusão na escola. O desafio é grande não só para ele e sua família como para a escola; muitas dificuldades já foram vencidas”. E finaliza: “[...] temos como próxima melhoria a possibilidade de realizar adaptações nas tarefas do material didático, dando maior velocidade nas respostas dessas atividades, e adaptações no banheiro do andar em que ele estuda”.

A escola tem um papel fundamental nesse processo, que é o de buscar conhecer junto com a família. É preciso que família e escola acreditem que um diagnóstico não significa incapacidade. Escuta e parceria podem aprimorar a metodologia e estabelecer uma filosofia inclusiva.

Metodologia

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa caracterizada como sendo de natureza qualitativa, do tipo exploratória, bibliográfica e documental. A técnica de coleta dos dados consistiu apenas em levantar informações sobre o objeto em estudo, através da leitura de livros, artigos, documentos legais, revistas e *blogs* de internet nos quais pudessem ser encontradas referências e indicações de outras leituras. Todo o material lido foi fichado, sendo realizadas críticas posteriormente por cima das impressões dos autores. Segundo Severino (2007, p. 123):

[...] a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as

condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.

Os passos seguintes foram as observações. O pensamento era o de não coletar informações de apenas uma realidade, mas que se pudesse estabelecer uma relação entre realidades distintas e dar corpo à Educação Inclusiva. Nesse momento, a pesquisa passou a ser de campo, conforme diz Severino (2007, p. 123), a natureza das fontes de pesquisa se dá por meio da “[...] coleta de dados [...] feita nas condições naturais que os fenômenos ocorrem”. Assim, foram realizadas visitas às escolas e também às casas das famílias participantes. Também fomos a palestras, ocasião em que conhecemos a psicopedagoga entrevistada, e frequentamos grupos de estudos como o Grupo Socioeducativo em Educação Inclusiva (SEI-Unifor) e o Grupo Inclusão Educação e Sociedade (IES-Ateneu) sobre Educação Inclusiva, do qual somos facilitadores.

Ainda na tentativa de melhor compreender o objeto de estudo dentro de seu próprio processo, realizamos as entrevistas em três categorias: não diretivas, semiestruturadas e história de vida. Especificamente sobre a pesquisa não diretiva, cabe realçar o que postula Severino (2007, p. 123):

[...] por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta, atento, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações.

Análise de dados

Durante a pesquisa, foi possível perceber que, para as escolas e os professores, a graduação ainda não é o suficiente

para garantir que os direitos das crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) sejam garantidos e efetivados. Nesse contexto, faz-se necessária a inclinação do profissional educador em se tornar mediador de propostas e situações desafiadoras, não apenas ao aluno com NEE, elaborando também metas e materiais que possibilitem a participação de todos os alunos e que auxiliem em seu processo de aprendizagem.

Escolas com uma cultura ou filosofia inclusiva conseguem trabalhar as potencialidades da criança para além de seu diagnóstico: estudam, sentam, aceitam a interação de outros profissionais (psicopedagogos, psicólogos escolares e estagiários/mediadores de inclusão) e abrem as portas para a participação da família na perspectiva da construção das melhores metas e formatos de currículo para aquele momento da criança.

Considerando que o processo de aprendizagem não é estático, faz-se necessária uma constante avaliação da metodologia e do avanço ou não na bagagem de saberes do aluno, de modo que fica claro que essas parcerias são fundamentais para o acesso, a permanência e o sucesso da criança rumo à implementação de projetos para a Educação Inclusiva em todas as escolas regulares.

Além do desdobramento do professor e dos demais integrantes da equipe pedagógica, a escola tem outros papéis a cumprir, como desenvolver um plano de adaptação do espaço físico para situações de acessibilidade aos cadeirantes e crianças ou jovens com pouca mobilidade, sinalizadores para deficientes visuais, como também textos em braile e traduções em Libras, para que tal política siga adiante.

Assim, de acordo com os autores, a possibilidade de solução de conhecer o que é e de como acontece a Educação Inclusiva é apropriar-se da corresponsabilidade e do papel de cada um (escola, família, docente e especialista), garantindo-se que em breve a estrutura física, a adaptação dos materiais e o

apoio da família em buscar o diagnóstico de seus filhos e compartilhar abertamente o que pode ser feito em conjunto, casa e escola, venham a fazer a grande diferença na implementação dos projetos e na atuação do docente da rede regular sobre a inclusão de todos os alunos.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi conhecer como vem se dando a implementação dos projetos e trabalhos de Educação Inclusiva dentro das escolas regulares, fazendo-se concluir então que as compreensões das inúmeras necessidades das escolas e dos profissionais de Educação estão em processo de serem atendidas. A demanda de alunos com necessidades educacionais especiais está impulsionando a procura de uma formação continuada e a ampliação de pesquisas voltadas para esse locus, a fim de que seja ampliado o número de profissionais qualificados na área de Educação Inclusiva em salas regulares.

A criação de um sistema de Atendimento Educacional Especializado (AEE) facilita o elo de comunicação entre todos os envolvidos e, em contraturno, pode focar as dificuldades, ampliando as potencialidades de cada aluno especial, e tudo isso pode ser feito dentro da própria escola.

Partindo do princípio de que Projetos para Educação Inclusiva nas Escolas Regulares significa efetivar as adaptações curriculares, exigindo do docente e de toda a equipe pedagógica conhecimentos e competência, fazendo com que a inclusão realmente aconteça.

Referências

BRASIL. *Constituição 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da educação em 7 de janeiro de 2008].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

- na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001.
- EDLER, R. *Aprendendo a incluir e incluindo para aprender*. São José dos Campos: Pulso, 2006.
- FACION, J. R. *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2009.
- GONZÁLEZ, E. *Necessidades educacionais específicas*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LACocca, L. *Você e a constituição: 33 temas para conhecer os seus direitos de cidadão*. São Paulo: Casa Amarela, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização da gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.
- MAGALHÃES, S. F.; GURGEL, E. C. *Sorrindo para a vida*. Fortaleza: Expressão, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: UFSCAR, 2004. p. 221-232.
- ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 2006. Disponível em: <<http://www.bengala-legal.com/onu.php>>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SINASON, V. *Compreendendo seu filho deficiente*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

A INCLUSÃO ESCOLAR E O DESAFIO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

MEIRELÚCIA DA SILVA FREIRE

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE).

E-mail: <meireclaire@hotmail.com>.

BÁRBARA PIMENTA DE OLIVEIRA

Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino (MAES/UECE). Professora da rede municipal de Fortaleza e da Faculdade Ateneu (FATE).

E-mail: <barbara.oliveira@fate.edu.br>.

Introdução

A Educação Especial encontra-se em destaque devido à aceitação de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino de todo o país, com respaldo na legislação. Essa modalidade de ensino perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

No contexto atual, as discussões no campo da Educação Especial estão permeadas pela ideia da inclusão, que deixou de ser uma preocupação apenas de governantes, de especialistas e de um grupo delimitado de pessoas e passou a ser uma questão fundamental da sociedade, pois favorece a ideia de inclusão social. A Educação Especial tem como público-alvo: “[...] estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]”, tendo o objetivo, como política pública, de garantir o acesso, participação e aprendizagem desses alunos nas escolas regulares (MANTOAN, 2015, p. 44).

Nessa perspectiva, as escolas ainda não estão preparadas para receber alunos com deficiência, mesmo com as leis amparando esses discentes desde há muito tempo, pois ainda se constata um descompasso entre o que dizem as leis e a realidade das escolas brasileiras. Será que a inclusão acontece somente porque a legislação obriga? Será que o fato de o aluno com deficiência estar em uma sala de aula regular é ser incluído? Ou será que o mesmo ainda se encontra excluído,

mesmo estando na escola? Esses são alguns questionamentos que nortearam esta pesquisa.

O papel do professor torna-se de suma importância para que esses educandos sejam, efetivamente, incluídos na sala, nas atividades, na escola e na própria sociedade, para que não vivam segregados, mesmo estando integrados. O professor, em parceria com a família, torna-se um dos principais agentes nesse processo de inclusão escolar. É nesse sentido que situamos o objetivo principal desta pesquisa. Interessou-nos observar como tem acontecido a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola regular, se há preparo ou despreparo da escola e do professor e como os sujeitos envolvidos entendem a inclusão. O objetivo deste estudo, portanto, consistiu em verificar como está acontecendo a inclusão escolar de estudantes com deficiência na sala de aula regular, a partir das concepções dos professores envolvidos no processo.

Caracterizamos este estudo como uma pesquisa qualitativa, por apresentar um caráter exploratório e considerar a realidade e os sujeitos pesquisados como elementos indissociáveis e não mensuráveis. Para seu desenvolvimento, focamos dois tipos de pesquisa: a pesquisa bibliográfica, que nos deu entendimentos acerca da problemática: a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares; e o estudo de caso, através do qual se fez observação da sala de aula e entrevistas realizadas com professores. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos observações de aulas, registros no diário de campo e entrevistas semiestruturadas com os professores que recebem discentes com deficiência em suas salas. Escolhemos como lócus uma escola municipal de Fortaleza, de onde selecionamos duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental como sujeitos da pesquisa: docentes de sala regular com aluno incluídos. Chamaremos os sujeitos da pesquisa de P1 e P2.

A partir das observações em campo e das entrevistas com as professoras, buscamos perceber a visão delas em relação à inclusão dos discentes na rede regular de ensino e os desafios enfrentados na prática diária de sala de aula. Os dados foram analisados de forma descritiva, os quais serão utilizados em forma de relatos, buscando responder à questão de pesquisa. Essa escolha metodológica nos deu dimensão das dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares e permitiu reflexões no campo da formação do pedagogo.

Educação Especial e inclusão: historicidade, conceitos e legislação

No Brasil, a Educação Especial começa a partir do século XIX com ideias e experiências norte-americanas e europeias, ideias essas trazidas por brasileiros com o intuito de organizar ações que pudessem atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, ainda que de forma isolada. Tais iniciativas não estavam ligadas às políticas públicas, vindo a acontecer somente um século mais tarde. Somente a partir dos anos 1960, a Educação Especial passa a ser um componente educacional brasileiro.

A história da Educação Especial brasileira pode ser dividida em três períodos: o primeiro, que aconteceu de 1854 a 1956, que chamamos período de caráter privado; o segundo, que aconteceu de 1957 a 1993, definido por ações oficiais de âmbito nacional; e o terceiro, que começa a partir de 1993, o qual se caracteriza pelos movimentos sociais em favor da inclusão social. O primeiro período caracteriza-se pelo atendimento clínico especializado. Nesse período, foram fundadas as instituições mais tradicionais que davam assistência a pessoas com deficiências. O Instituto dos Meninos Cegos, por

exemplo, foi pioneiro nessa modalidade aqui no Brasil, em meados de 1854. Em 1957, o poder público assume a Educação Especial, criando campanhas destinadas a atender a cada especialidade. Nesse mesmo período, é criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) (BRASIL, 2000). Em 1972, o especialista James Gallagher veio ao Brasil a convite do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e apresentou proposta de estruturação da Educação Especial, criando um órgão responsável para sediá-la dentro do próprio ministério. Tal órgão foi nomeado Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), intitulado mais tarde como Secretaria de Educação Especial (Seesp), nomenclatura que prevalece até hoje.

Mas o que é Educação Especial? A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento de pessoas com deficiência em instituições especializadas, por exemplo, escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender a pessoas com deficiência mental.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 16).

Tal modalidade, nas últimas décadas, tem sofrido alteração devido a esse novo movimento chamado “Educação Inclusiva”. O conceito de Educação Inclusiva ganhou mais espaço nos anos 1990, mais precisamente em 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia da referida declaração é a de que as crianças com necessidades educativas sejam incluídas em escolas de ensino regular.

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que

conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007). Quanto à inclusão, Mantoan (2015, p. 27) questiona “[...] não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração”. Para a autora, a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, defendendo que todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

No contexto atual, a Educação Especial encontra-se numa situação de crise de identidade, pois cada vez mais há pressões sociais no sentido de abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre eles as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, para que se coloquem nos espaços comuns da sociedade (BEYER, 2013). Sobre isso, Beyer (2013, p. 11) pontua que:

[...] até alguns anos atrás o quadro da Educação Especial encontrava-se muito claro. As crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais, e as crianças ditas normais, nas escolas regulares. Não havia praticamente qualquer situação de trabalho comum entre as escolas especiais e as regulares. Os educadores especiais tinham seu lugar nas escolas especiais, e os professores com formação nas pedagogias e nas licenciaturas, nas escolas regulares.

Segundo o autor suscitado, o princípio de organização escolar, nas práticas históricas da Educação Especial, mais propriamente das escolas especiais, sempre se deu pela racionalidade, que afirmava: “Deixem os alunos virem a nós”. Nas novas propostas atreladas à Educação Inclusiva, a concepção básica que as nutre se manifesta pela expressão: “Nós vamos às crianças” (BEYER, 2013, p. 12).

Consoante Goffredo (1999, p. 45), “[...] a escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais”. Desse modo, para que a criança tenha um espaço escolar inclusivo, é preciso acabar com a burocracia que permeia a escola. É necessário criar um ambiente escolar em que todos os sujeitos envolvidos colaborem para que a inclusão realmente aconteça, com docentes capacitados e com apoio de toda a comunidade escolar.

Sobre isso, Beyer (2013) também se posiciona ao afirmar que a escola do futuro se constitui em uma escola para todos, não apenas como jargão ou como texto legal, pois, segundo ele, as escolas até hoje se serviram de algum tipo de seleção.

A escola inclusiva ou a escola com uma proposta de inclusão escolar tem se proposto (ao menos paradigmaticamente) a atender todas as crianças, sem exceção. Nesse sentido, não determina distinções de espécie alguma, no que tange às características diversificadas de aprendizagem de seus alunos. (BEYER, 2013, p. 13).

O autor adverte ainda que as escolas especiais correm o risco de se constituírem como equívoco ou erro histórico. Para ele, a longa existência e prática de segregação escolar estabeleceu a cultura e a consciência, nas escolas especiais e nos próprios educadores, de que não se poderia educar os alunos com deficiência em qualquer outro lugar que não fosse nas escolas especiais. O equívoco das escolas especiais consiste na reivindicação do monopólio pedagógico com esses educandos, em que se defende a ideia de que a educação especial é melhor ou mais apropriada para eles (BEYER, 2013).

Sendo assim, não se pode pensar em inclusão, pois as crianças continuariam em um reduto, sem a menor perspectiva de viver em sociedade e sem a possibilidade de mostrar as suas capacidades, afinal de contas, todos nós temos algo para mostrar. Para que esse conceito de educação citado deixe de ser visto como o ideal, é preciso que a sociedade, a família, a escola e os profissionais em volta mudem seus olhares diante das diferenças.

Dentro desse contexto, Goffredo (1999) afirma que o que se deseja na realidade é a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias, cujo grupo inclui os portadores de necessidades educativas especiais.

Fávero (2013) aponta para as mudanças necessárias para que isso ocorra com qualidade e garanta às pessoas com deficiência seu direito à igualdade, contribuindo para a melhoria do ensino em geral. A autora afirma que as escolas apontam como motivo principal para a falta de inclusão de verdade a falta de preparo:

As escolas tradicionais alegam um antigo despreparo para receber alunos com deficiências – visual, auditiva, mental e até físicas –, mas nada ou muito pouco fazem no sentido de virem a se preparar. Permanecem, então, as escolas especiais como alternativa, alternativa esta que vem se perpetuando a despeito do ordenamento jurídico e dos benefícios que a inclusão escolar bem feita representa. (FÁVERO, 2013, p. 21).

O que se observa hoje, em todo esse processo da Educação Inclusiva no Brasil, é que as leis mostram uma coisa e a prática é totalmente diferente, pois fala-se muito nos direitos constitucionais, porém o dever que cabe ao estado não está sendo cumprido, haja vista que não é necessária apenas a criação de leis, mas também o seu cumprimento. Como se explica

o despreparo de muitas escolas até os dias de hoje, se sempre se falou de uma educação igualitária para todos?

Beyer (2013, p. 16) diz que a história da Educação Especial mostra uma sucessão de paradigmas, não necessariamente em forma linear:

Pode-se, entretanto, demarcar campos distintos de predominância paradigmática. Se fôssemos concentrar esferas de domínio paradigmático, poderíamos apontar, basicamente, dois campos: por um lado, a predominância secular do pensamento médico e, por outro, o emergente paradigma do resgate pedagógico com a concepção de educação inclusiva.

Ressalta-se também a necessidade de conhecermos as leis que regem essa modalidade de ensino, pois elas visam assegurar a inclusão desses alunos. Sabemos que hoje as leis determinam que a escola receba os discentes com deficiência e que ofereça o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um sistema que promove condições para uma educação de qualidade. Além disso, as leis determinam que o educando com deficiência tenha acesso ao currículo, recursos, materiais didáticos, espaços físicos, equipamentos, salas de recurso multifuncional e informações das atividades escolares para a Educação Especial.

Desde a Constituição de 1824, a ideia de educação para todos foi defendida pelas leis, passando pela de 1934, 1937 e 1946 até chegar a atual. No entanto, cabe ressaltar que essas leis não conseguiram atender àqueles que, por muito tempo, foram excluídos do meio em que viviam, pelo fato de não serem considerados pessoas “normais”.

O atendimento da escola à pessoa com deficiência passou a ser regulado em 1961, com a integração da Lei nº 5.692/71, que altera a Lei nº 4.024/61. Essa alteração define o

tratamento especial para os alunos com deficiências físicas ou mentais que se encontrem em atraso quanto à idade regular e para os discentes superdotados. Porém, a Constituição Federal de 1988 e as anteriores sempre enfatizaram esse direito de todos, sem exceção, a uma educação de qualidade. Trazendo para nossa realidade, a vigente constituição define, no artigo 205, que a educação é um direito de todos, garantindo-se seu pleno desenvolvimento. No artigo 206, inciso I, estabelece-se igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Goffredo (1999, p. 28) faz um comentário sobre tais artigos:

Podemos destacar princípio eminentemente democrático, cujo sentido é nortear a educação, tais como: a igualdade de condições não só para o acesso, mas também a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, veio para reforçar o que já havia sido citado na Constituição Federal, deixando clara a obrigação dos pais ou responsáveis de matricular os filhos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino. Nessa mesma época, surgiram outros documentos, como a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que passam a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva. Outro documento foi publicado no ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial, com o intuito de orientar e dar condição ao aluno com necessidade especial a ter acesso ao ensino comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sis-

temas de ensino devem assegurar aos educandos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01, destaca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria o da construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. A Convenção da Guatemala (1999), adotada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/01, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação, com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na atualidade, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e buscou assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades funda-

mentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, é um assunto complexo que traz uma leva de questionamentos, que se faz refletir sobre que tipo de escola desejamos construir. A escola, como espaço inclusivo, portanto, deve considerar como seu principal desafio o sucesso de todos seus alunos, sem exceção. Nesse sentido, nossa escola não pode mais desconsiderar esse desafio, estando preparada para lidar com as situações que fujam ao cotidiano escolar (GOFFREDO, 1999).

O professor e o desafio da inclusão: resultados e discussões

A observação na escola foi feita em duas turmas de 2º e 3º anos do ensino fundamental. As turmas são consideradas numerosas, haja vista que se trata de alunos ainda pequenos, e em ambas as salas há a presença de educandos com deficiência. Sobre o espaço físico, a escola conta com salas amplas e arejadas, ambientes limpos e agradáveis. Os professores sujeitos desta pesquisa têm bastante domínio de sala e conseguem manter a sala organizada.

Durante a aula observada da professora P1, do 2º ano, pôde-se observar uma turma numerosa e bastante participativa. A aula observada foi de Língua Portuguesa, e a professora começou com uma atividade de leitura, na qual todos os discentes participaram, inclusive a aluna com necessidades especiais presente no dia.

A estudante citada tem Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)¹, porém sua aprendizagem é bem supe-

¹ A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu artigo 4º, define como alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alu-

rior ao nível de 2º ano. Segundo a professora, a criança lê e escreve fluentemente, compreende e assimila os conteúdos e os interpreta. Na área da matemática, possui raciocínio rápido e com coesão, realiza cálculos numéricos mentais e com materiais concretos. Além disso, a criança tem todas as funções devidamente preservadas, o que acaba por facilitar, significativamente, o processo de inclusão. No entanto, tem dificuldades em aceitar que os demais colegas não a acompanham no desenvolvimento acadêmico, é extremamente sensível (chega a ser confundida com carência afetiva) e chora sempre que é contrariada ou quando um dos colegas não quer participar de seu grupo e/ou de suas brincadeiras.

Segundo P1, o nível de aprendizagem da estudante aproxima-se do nível de um aluno de 5º ano. Porém, a discente permanece no 2º ano para ter respeitado seu desenvolvimento social e emocional. Mesmo tendo um nível acadêmico bem superior, seu comportamento está totalmente dentro da idade de sete anos. Nesse sentido, promovê-la para outra turma de nível maior poderia lhe trazer sequelas graves em outros aspectos. P1 relatou ainda que sempre busca trabalhar com toda a turma sem fazer da criança incluída um destaque. Ela é tratada como os demais e, quando termina suas atividades antes que o restante da turma, é estimulada a: auxiliar os colegas com dificuldades; brincar; ler; pintar; desenhar ou escrever enquanto o restante da turma conclui suas atividades, pois, mesmo sabendo que a aluna tem potencial acadêmico superior ao dos demais aprendizes, isso não vem a público em sala de aula para não interferir no processo de inclusão, que se baseia na igualdade entre todos.

Na sala da professora P2, do 3º ano, a realidade é um pouco diferente. Existe um educando com deficiência múltipla,

nos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno de integrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

que, segundo a professora, não consegue acompanhar a turma nem as atividades passadas em sala. É uma criança que não consegue falar e não tem uma boa coordenação motora. Na fala da educadora está presente um sentimento de dificuldade de avaliar essa criança, necessitando sempre do auxílio de uma profissional mais capacitada, que seria a professora da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). P2 afirmou que não se sente capacitada para incluí-lo. Na aula observada na sala de P2, os alunos estavam envolvidos numa aula de Geografia. Os educandos copiavam no caderno uma atividade do livro sob os comandos da docente e, em seguida, levavam até a mesa da professora para que ela desse o visto.

Além das aulas das professoras, também nos interessou uma aproximação das percepções das profissionais, no sentido de entender o discurso das dificuldades enfrentadas para incluir alunos com deficiência. Através da entrevista, solicitamos que elas falassem sobre sua formação: se tinham alguma formação em Educação Especial; há quanto tempo estavam inseridas no magistério; e quais as experiências anteriores como docentes. Nesse sentido, à frente, pontuamos as informações coletadas.

A professora P1 é graduada em Pedagogia e tem especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica, porém não tem nenhuma formação na área de Educação Especial. Já está no magistério há seis anos. Sobre suas experiências, relatou que trabalhou um ano em escola privada e outros cinco anos em escola pública. Disse ainda que se identifica bastante com os anos iniciais, ou seja, do infantil ao 2º ano do ensino fundamental. A professora P2 também é graduada em Pedagogia e não tem nenhum conhecimento específico na área de Educação Especial. Trabalha há dez anos no magistério, período durante o qual já trabalhou em todo o ensino fundamental,

bem como na educação infantil. Dentro dessa vivência, já se deparou diversas vezes com várias crianças com deficiência.

Perguntamos às professoras sobre como elas percebem e vêm lidando com as diferenças na sala de aula. Procuramos saber as percepções delas a respeito da maneira como a inclusão acontece; como elas enfrentam essas experiências; se elas se sentem preparadas para incluir esses alunos; quais os maiores desafios para incluí-los; como se dá a relação da turma com os estudantes com deficiência, etc. P1 afirmou que ainda está muito burocratizada a questão da inclusão. Para ela, a inclusão ainda não aconteceu porque ainda não foram oferecidas as condições mínimas necessárias para que ocorresse essa inclusão. P2 disse que a inclusão é um dos melhores processos da educação e vem dar oportunidade de formarmos uma nova sociedade, baseada nos princípios de igualdade. No entanto, ela deixa claro que, no campo pedagógico, essa possibilidade é bastante utópica, visto que o sistema educacional acata a lei de inclusão, mas não dá condições ao professor e às unidades escolares de realizar essa inclusão.

Sobre isso, Mantoan (2013, p. 13) afirma que “[...] a resistência dos professores à inclusão escolar tem sido o despreparo para ensinar a turma toda, sem discriminações, ensino adaptado, diferenciado, nas salas de aula das escolas comuns”. Sobre a formação que está sendo oferecida aos professores, a autora cita ainda que:

[...] De fato, a formação que está sendo oferecida aos professores não atende aos reclamos do ensino inclusivo, que gira em torno de outro eixo. Ela se desenvolve a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos professores, como manuais para bem atender à necessidade e ao interesse de todos os seus alunos. (MANTOAN, 2013, p. 13).

Sobre as experiências vividas com alunos com deficiência, P1 disse que está com uma discente que foi diagnosticada com altas habilidades, mas que não vê esse fato de forma negativa, já que a criança tem ajudado bastante as outras crianças; no turno da tarde, ela tem um aluno que possui dificuldades múltiplas. A educadora reconhece a especificidade de cada caso, ressaltando que isso torna o processo de incluir esses educandos mais dificultoso, visto que são necessidades diferentes.

P2 nos relatou que, durante sua jornada no magistério, já teve muitas experiências com alunos especiais, porém a maior dificuldade foi a de lidar com discentes sem diagnósticos, pois as dificuldades são dobradas, uma vez que primeiro precisamos entender o comportamento da criança para poder ajudá-la a se relacionar com os demais e depois traçar estratégias pedagógicas eficazes para atender às necessidades daquela criança. As professoras afirmaram ainda que não se sentem preparadas e que têm consciência desse despreparo. Mesmo P2, com tantas experiências já vivenciadas com alunos com deficiência, acredita que, para conseguir com que eles sejam incluídos, é necessária a ajuda de outro profissional capacitado para tal, acompanhando todo o processo de inclusão escolar.

Perguntamos às professoras o que elas consideram como desafios no ato da inclusão. P1 disse que o grande desafio é identificar as necessidades dos discentes e lidar com as limitações, pois ela acredita que um profissional habilitado reconhece e lida melhor com as diferenças. P2 afirmou que o desafio está na discriminação das diferenças, no despreparo acadêmico dos educadores e no sistema educacional, que ainda mede o conhecimento dos alunos baseando-se na quantidade, e não na qualidade. Essa fala de P2 corrobora o que diz Costa (2012, p. 90) quanto às pesquisas que revelam:

[...] os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto

os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência.

De acordo com as professoras, para que ocorra a inclusão de crianças com deficiência na escola regular, é necessário um maior investimento, primeiramente em estrutura física, pois, segundo elas, é impossível que um professor, sozinho em uma sala de aula, dependendo da deficiência apresentada pelas crianças, consiga fazer com que a inclusão aconteça, pois se considera a aprendizagem desses alunos também. Ambas ainda apontaram que nesses casos o professor poderia contar com auxiliares pedagógicos.

Pedimos que as docentes sugerissem ações que pudessem tornar realidade a questão da inclusão nas salas de aula. P1 defendeu que, para que aconteça de fato, é preciso que tenhamos incentivos e mais capacitação para os professores que se identificam com essa modalidade de ensino. Outro fator que ela considera importante são materiais e recursos direcionados às necessidades específicas dos alunos. P2 acredita em uma acessibilidade arquitetônica, pedagógica e humana, com profissionais de apoio na escola na qual as crianças com necessidades especiais estejam inseridas. A professora enfatizou a importância do profissional especializado para atuar em parceria com a sala de aula.

Sobre isso, Mantoan (2013) ressalta a necessidade da junção entre integração e inclusão. A integração corresponde a inserir o educando que já foi excluído anteriormente, enquanto a inclusão tem objetivos opostos, corresponde a não deixar ninguém de fora do ensino regular desde o início da vida escolar.

As profissionais ainda enfatizaram sobre a importância da participação ativa da escola no processo de inclusão desses

alunos e sobre os benefícios desse envolvimento, que se refletem tanto nos discentes incluídos como nos ditos normais. Segundo P1, é muito importante que a escola como um todo participe desse processo de inclusão, porque é uma forma de fazer com que a criança se socialize, levando-a ao desenvolvimento de suas potencialidades e conhecimentos, bem como trabalhando a questão social do não preconceito. P2, por sua vez, acredita que a inclusão é um processo não só da escola, mas também de toda a comunidade, que envolve todos os agentes escolares e a família. Para ela, é necessário o envolvimento de toda a sociedade para que a inclusão promova a efetivação dos conceitos de igualdade e dignidade a que se propõe a sociedade.

Conclusões

Neste estudo, enfocamos discussões sobre o desafio no processo de inclusão, no qual os professores estão inseridos ao incluir crianças com deficiência na escola regular. Encontramos uma realidade que mostrou que os professores reconhecem que essa situação de incluir crianças com necessidades educacionais especiais exige um esforço maior e um preparo específico.

Apoiamos tais discussões nas teorias de autores que desenvolvem pesquisas sobre essa modalidade de ensino e que discutem a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Buscamos conhecer as políticas públicas, que já avançaram bastante, contribuindo para essa perspectiva de Educação Inclusiva; e compreender o que os docentes pensam sobre a inclusão de alunos especiais na sala de aula regular.

Verificamos que existe um descompasso no que diz respeito à legislação brasileira, que deixa clara a obrigatoriedade de recebimento das crianças com necessidades educacionais

especiais na escola regular. Quando nos deparamos com a realidade da escola pública observada, percebemos que ainda não ocorre a inclusão. Não se tem uma estrutura física nem profissionais capazes para atuar de forma integral na inclusão. A escola ainda não está preparada para receber esses discentes que necessitam ser incluídos.

A Educação Inclusiva vem sendo bastante discutida em âmbito nacional, porém constatamos, através deste estudo de caso, que ainda falta muito para que de fato ela aconteça. Percebemos isso nos discursos das professoras entrevistadas, assim como na observação da rotina escolar. Diante dos relatos das educadoras participantes, foi possível perceber que ainda se faz muito pouco pelos alunos com deficiência, isso porque ainda falta capacitação dos docentes e de outros profissionais das escolas públicas, como também faltam recursos financeiros e pedagógicos, além de auxiliares em sala para que a criança incluída possa ser mais assistida.

Concluimos, portanto, que, apesar de as leis adotarem como obrigatória a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas e salas de aula do ensino regular, ainda está longe de a inclusão acontecer de fato. Ainda há muito o que se fazer em termos de estrutura física, conscientização dos sujeitos envolvidos, formação dos profissionais e professores, etc. Constatamos que se trata de um processo lento, porém gradual. Ressaltamos ainda que esse processo já começou a acontecer.

Referências

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especial*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas

as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 out. 2001a.

BRASIL. *Educação Especial: tendências atuais*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, DF: MEC, 1999. (Salto para o futuro).

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2001b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nome-

ado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da educação em 7 de janeiro de 2008].

BRASIL. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linhas de ações sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001c.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: UFBA, 2012. p. 89-110.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma Educação Especial? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 17-28.

GOFFREDO, V. L. F. S. *A escola como espaço inclusivo: Educação Especial: tendências atuais*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, DF: MEC, 1999. (Salto para o futuro).

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

SURDEZ E INCLUSÃO ESCOLAR: O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS SURDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EUSÉBIO

ELAINE PEREIRA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE).

E-mail: <liaelaly@hotmail.com>.

SILVIA LETÍCIA MARTINS DE ABREU

Mestranda em Ciência da Educação pela *Universidad San Lorenzo* (PY). Especialista em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Gestão em Didática de Ensino Superior e MBA em Gestão em Negócios pela Faculdade Ateneu (FATE). Graduada em Letras – Português / Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da FATE e do Colégio da Polícia Militar General Edgar Facó.

E-mails: <sleticiana@gmail.com>; <silvia.leticia@fate.edu.br>.

Introdução

○ interesse pelo tema em questão surgiu pela percepção da carência de estudos voltados para a inclusão dos surdos, da necessidade de aprofundar conhecimentos e construir novos saberes em torno do processo de adaptação dos alunos especiais nas escolas públicas do Eusébio, sobretudo no ensino fundamental I e II.

Neste artigo, pretende-se abordar a seguinte problemática: quais as dificuldades encontradas na inclusão escolar dos surdos? As crianças surdas, além de enfrentarem o preconceito, deparam-se com algumas escolas que não têm a devida capacidade para mantê-las com o auxílio necessário, não dispondo, inclusive, de infraestrutura apropriada.

Portanto, o objetivo geral deste estudo é investigar o processo de inclusão do aluno surdo nas escolas municipais, pois se sabe que nem todas estão prontas para a inclusão, muitas fazem apenas a inserção de educandos especiais sem ter uma preparação adequada para receber esses estudantes. As escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos discentes, acomodando tanto estilos como ritmos de aprendizagem, assegurando, assim, um ensino de qualidade a todos (MENDES, 2002).

Pensando nisso, este trabalho será voltado para a inclusão das crianças nas escolas públicas do município do Eusébio, no Ceará, atentando para como ocorre esse processo. Constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, através de autores renomados, e pesquisa de campo, através de coleta de dados, fazendo visitas a escolas do município nas quais existem

alunos surdos, à associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e ao Núcleo de Apoio Municipal aos Municípios com Necessidades Especiais (NAMME), recorrendo-se ao diário de campo para fazer as anotações importantes para a pesquisa.

Para a realização desta tarefa, este artigo organiza-se nas seguintes seções: fundamentação teórica, na qual se faz um recorrido histórico acerca da temática e se realiza uma revista da literatura a respeito do tema; metodologia, na qual se descreverá o passo a passo dos procedimentos da pesquisa; análise dos resultados, na qual se faz a exploração do objeto de pesquisa; e, por fim, as considerações finais, na qual se realiza o desfecho do presente artigo.

História da surdez como inclusão escolar

As pessoas com necessidades especiais sempre estiveram ao nosso redor, porém, só com o passar dos anos, começou-se a pensar em estratégias para melhorar a qualidade de suas vidas. Mas nem sempre foi assim. Durante toda a história da humanidade, pode-se observar o preconceito e a discriminação com os indivíduos diferentes.

Segundo Moussatché (1997), nas sociedades primitivas, os deficientes eram condenados à morte. Na Europa medieval, ora eram considerados como enviados do divino, ora eram vistos como obras do demônio. Já no fim da Idade Média, os deficientes foram livrados do assassinato, mas se tornaram culpados pela própria deficiência.

Com o passar do tempo, por meio de estudos e pesquisas, buscou-se compreender as carências do indivíduo portador de necessidades especiais. Bernardi (2004) aponta que os hospícios, nessa época, passaram a abrigar não só os deficientes, mas todos aqueles que causavam incômodo à sociedade.

No início do século XVI, começou-se a admitir que os surdos pudessem aprender através de determinados procedimentos pedagógicos. Iniciou-se, então, uma defesa pelo direito à educação dos desprezados e excluídos pela família e sociedade. Com isso, começa a surgir o conceito de educação especial, visando à escolarização de crianças anormais. Esta era a fase da Revelação cultural, na qual as pessoas surdas não tinham problemas com a educação, pois não havia um olhar embasado nas necessidades do surdo.

Em seguida, no ano 1880, ocorre o Isolamento cultural, fase de isolamento da comunidade surda em consequência da proibição do acesso da língua de sinais na educação dos surdos. De acordo com Lacerda (1998), a finalidade da educação dos surdos era, então, fazer com que pudessem desenvolver o pensamento, adquirir conhecimento e se comunicar com o mundo ouvinte. Para isso, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada. Os surdos deveriam fazer a leitura labial dos professores e tentar imitar, não usando, portanto, a língua de sinais. Segundo Sá (2002, p. 63): “[...] no Brasil e no mundo ainda tem grande força a abordagem educacional oralista”.

A respeito do oralismo, Félix (2008, p. 17) afirma que este permaneceu como:

Filosofia educacional para ensino de surdos por mais de um século e que apregoa que o surdo deve adquirir a língua oral, devendo ser terminantemente proibido o uso de sinais no processo, essa postura foi fortemente criticada por pesquisadores e estudiosos da época, para esses autores, a língua oral não pode ser adquirida por este tipo de aprendiz pelo processo de aquisição de língua materna, pois, devido à ausência de audição, pode-se considerar que ele não foi exposto a uma primeira língua. Esse

aprendiz, além de ficar privado, nessas condições, de adquirir a língua materna, também não tem acesso aos processos de desenvolvimento da linguagem de forma natural.

Os oralistas, numa tentativa de que os surdos fossem aceitos pela sociedade, determinavam que se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os professores menos tolerantes reprimiam tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes, castigando-os quando tentassem usar os sinais para se comunicar.

Os gestualistas, para Lacerda (1998), eram mais complacentes diante das dificuldades do surdo com a língua falada. Eles foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem, que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento.

Segundo Oliveira (2001, p. 6), a partir dessas discussões sobre as práticas até então utilizadas para a aprendizagem educacional de qualidade para os alunos surdos, nos anos 1990, é divulgada “[...] uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, é o chamado Bilingüismo”. Ainda sobre isso Goldfeld (1997, p.38) afirma que:

[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilingüe, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

A educação bilíngue é, pois, uma adequação de ensino em que a criança surda terá o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a língua de sinais considerada como língua natural; por meio dela, será realizado o ensino da língua escrita. Esse método resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na língua de sinais, respeitando seus aspectos sociais e culturais (BRASIL, 2005).

A partir daí, tem-se o Despertar cultural. Essa é uma nova fase para o nascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após muitos anos de opressão, preconceito e desigualdade. Nesse momento, busca-se reestruturar a sociedade para que possibilite a convivência dos diferentes, de modo que exista também a inclusão, e não somente a inserção. De acordo com Mendes (2002, p. 61):

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. O movimento pela inclusão está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Diante disso, deve-se oferecer à criança com alguma deficiência, além de um espaço físico em sala de aula adequado, o respeito e a compreensão aos seus talentos e habilidades. Oferecer um sistema de ensino de qualidade a todos os alunos, respeitando suas diferenças, deveria ser o ponto de partida para a melhora do acesso dos discentes com necessidades educacionais especiais ao ensino regular. Perceber que

qualquer indivíduo possui limitações, o que não significa que não possa ser participativo e capaz de aprender, seria um bom ponto de partida para a reflexão sobre como trabalhar as diferenças em sala de aula. As escolas devem reconhecer e responder às diversas necessidades dos educandos, acomodando tanto estilos como ritmos de aprendizagem, assim assegura um ensino de qualidade a todos (MENDES, 2002).

Processo de inclusão do aluno surdo no contexto escolar

No cenário educacional vigente, são comuns as discussões em torno da temática da inclusão. Nesse contexto, cabe destacar as dificuldades encontradas na escola em torno do processo de inclusão escolar, mais especificamente voltadas para os alunos com deficiência auditiva. Por muitos e muitos anos, os surdos foram atendidos em sua escolarização em instituições filantrópicas: institutos, associações, etc. (FONTE; ARAÚJO, 2009).

Nos dias atuais, a sociedade tenta incluir o surdo em seus ambientes, porém a inclusão dos indivíduos portadores de deficiência auditiva atualmente no Brasil ainda é um desafio. Grande parcela de pessoas com necessidades especiais vive ainda no contexto da segregação. As barreiras humanas e sociais impõem a esses indivíduos milhares de restrições ao exercício da cidadania plena, de uma vida digna e participativa.

Porém, esses bloqueios não são os maiores determinantes do sucesso ou fracasso escolar desses alunos especiais, mas sim a qualidade do trabalho pedagógico a eles destinado, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, no capítulo V, Da Educação Especial, artigo 59, inciso III: os professores devem ter uma especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendi-

mento especializado, bem como capacitação para a integração desses educandos nas classes comuns.

Na prática, percebe-se cada vez mais a necessidade de um redirecionamento que favoreça o desenvolvimento global de uma metodologia para a aplicação de uma atividade apropriada e de uma inserção social do aluno especial. A esse respeito, Mittler (2003, p. 16) afirma que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo 'necessidades educacionais especiais'.

A maioria dos surdos vem de famílias ouvintes que usam a língua portuguesa para se comunicar, muitas vezes os pais não têm contato nenhum com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que torna a comunicação ainda mais difícil, pois as crianças acabam chegando à escola sem a aquisição de uma língua, nem a portuguesa, nem a de sinais. Isso tem provocado muitos questionamentos, principalmente quando se pensa na escola regular e sua infraestrutura, particularmente de recursos humanos, haja vista que, conforme o Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei de Libras, os alunos com surdez têm como primeira e segunda língua, respectivamente, a Libras e língua portuguesa, essa última na modalidade escrita. Determina também a organização de turmas bilíngues constituídas por alunos surdos e ouvintes, nas quais as duas línguas, Libras e língua portuguesa, são utilizadas no mesmo espaço educacional (BRASIL, 2005).

Para isso, faz-se necessária a presença de um intérprete de Libras para mediar a comunicação em sala de aula. O intérprete é aquele que, “[...] sendo fluente em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa, tem a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), das Libras para o Português ou deste para as Libras” (BRASIL, 2007, p. 49).

No entanto, não é possível incluir o aluno surdo em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete. Para que o processo de inclusão seja consolidado, de modo que o aprendiz surdo possa construir o seu conhecimento em uma sala de aula inclusiva, ele deve ser estimulado a pensar e a raciocinar igualmente como os alunos ouvintes. Portanto, o professor deve desenvolver estratégias pedagógicas que despertem o interesse do discente surdo, fazendo com que este participe das aulas e interaja com toda a turma.

Metodologia

Este trabalho desenvolve-se numa abordagem de pesquisa de natureza mista. Esse método utiliza pontos fortes da pesquisa qualitativa e quantitativa, assim pode obter uma percepção mais clara a partir da combinação dessas abordagens do que cada uma das formas isoladamente. Seu uso acoplado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa (CRESWELL, 2010).

Para realizar o estudo, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e à pesquisa de campo com estudo de casos múltiplos, optando-se pela observação e entrevista.

Sobre os pesquisadores, em relação ao método qualitativo, Creswell (2010, p. 208) diz que:

Tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema

que está sendo estudado. [...] Coletam pessoalmente os dados por meio de exames de documentos, de observação do comportamento ou de entrevistas com os participantes.

Nesse sentido, percebe-se que a pesquisa qualitativa abrangeu a aquisição de informações por meio da coleta de dados obtidos nos locais onde se apresentava a inclusão dos alunos mediante a observação e as entrevistas realizadas. Esses dados foram obtidos por meio do contato direto das pesquisadoras com a situação de coleta das informações pertinentes à inclusão. Assim, enfatiza-se o processo ao retratar a perspectiva dos participantes observados na interação com o meio em que eles estão inseridos.

Em relação à pesquisa quantitativa, esse processo foi indispensável, pois, a partir dele, foi possível “[...] indicar o número de pessoas na amostra e nos procedimentos usados para computar esse número” (CRESWEEL, 2010, p. 181). Portanto, instrui-se como uma importante ferramenta para a organização dos dados entre a quantidade de escolas do município de Eusébio. Dentre essas instituições, foram destacadas as que faziam a inclusão dos alunos surdos.

Para chegar a esse resultado, fez-se um levantamento na Secretaria de Inclusão Social de Eusébio, na qual se obteve a quantidade de escolas do município, assim como, dentre essas, quais escolas tinham discentes surdos, quantos alunos com surdez havia em cada escola e quantos deles contavam com o acompanhamento da APAE/NAMME.

A fim de conhecer como é feito o processo de inclusão dos alunos surdos, realizou-se um estudo de casos múltiplos nas escolas de ensino fundamental que trabalhavam com essa inclusão e também com a APAE/NAMME. Para Lüdke e André (2013, p. 22), esse método busca “[...] revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou

problema, focalizando-o como um todo”, pois se é utilizada uma variedade de informações do sujeito observado.

Para absorver mais informações do processo de inclusão, foram aplicadas entrevistas. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 39): “A grande vantagem da entrevista [...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esse procedimento foi empregado junto aos professores de alunos surdos, à responsável pela APAE/NAMME e aos surdos que estavam inseridos nas escolas de ensino fundamental.

Recorreu-se à entrevista estruturada, a qual se caracteriza pelo fato de o entrevistador ter que seguir rigidamente as perguntas. Tem as características parecidas com o questionário, mas a vantagem é que o entrevistador deve estar presente para um eventual esclarecimento sobre as questões (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Análise de dados

Esta seção tratará sobre as vivências, observações, entrevistas e demais informações obtidas nas coletas de dados. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 40), o período de análise implica:

Num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Para se alcançar o objetivo de investigar o processo de inclusão dos surdos nas escolas, realizou-se inicialmente uma análise estatística com base na pesquisa quantitativa. Para tal,

a primeira visita foi à Secretaria de Inclusão de Eusébio, para constatar inicialmente quantas escolas públicas existem no município. Constatou-se que há 39 instituições, nas quais foi realizado um levantamento para apurar quantas delas faziam a inclusão dos alunos surdos.

Após o levantamento, restaram sete escolas, sendo duas creches, duas de ensino fundamental II e três de ensino médio. Este artigo se aprofundará sobre a inclusão das duas alunas das escolas Josefa Sá e Evandro Aires, pelo fato de essas discentes estarem matriculadas na faixa etária apropriada para suas respectivas séries e por estarem no ensino fundamental. Em relação às creches, as crianças usam aparelho auditivo e não usam a Libras para se comunicar. As escolas de ensino médio são de caráter estadual, enquanto as creches e as escolas de ensino fundamental são de caráter municipal.

As seguintes visitas foram à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) e ao Núcleo de Apoio ao Município de Eusébio (NAMME). A APAIE é uma associação não governamental, a qual se deu a partir do olhar da professora Marta Gonçalves, que se sensibilizou diante de uma comunidade necessitada, sempre voltada para um olhar sensível dirigido às pessoas com deficiências, especialmente os surdos. Hoje os surdos contam com uma equipe de 14 pedagogos, uma educadora física, duas fonoaudiólogas, duas terapeutas ocupacionais, uma assistente social, duas fisioterapeutas e dois motoristas do transporte escolar que os buscam e os deixam em casa. Os surdos dispõem também de aulas de Libras na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para aprenderem os conteúdos que não puderam na idade certa.

Posteriormente, segundo Elieuda do Vale, diretora da instituição, através da Lei nº 725, de 25 de junho de 1997, foi criado o NAMME, que ampliou e fortaleceu o trabalho que já vinha sendo feito pela APAIE do Eusébio. Com a ajuda da

APAE e do NAMME, os surdos hoje já alcançaram avanços em relação à língua de sinais. Alguns estão na escola regular, outros no Instituto dos Surdos, tendo um êxito escolar satisfatório. O NAMME Eusébio oferece aos surdos vivências externas, por exemplo: o coral “Mãos que encantam” e oficinas em que confeccionam através de suas habilidades e desenvolvem a arte. Um dos objetivos do NAMME é envolver surdos juntamente com seus familiares, com um despertar de experiências vividas, de maneira a envolver a história do surdo dentro de uma visão inclusiva para uma sociedade mais igualitária, tendo também acesso ao ingresso no mercado de trabalho, para que com isso esses sujeitos venham a ter a autonomia de uma inclusão em nível psicossocial.

Com o intuito de identificar as dificuldades enfrentadas pelos surdos e pelos educadores no contexto das práticas pedagógicas, as visitas seguintes foram às instituições das alunas que apresentavam mais coerência com o objeto de estudo, pois estas estavam matriculadas no ensino fundamental II, encontravam-se na idade apropriada para suas séries e estudavam também Libras, sendo, portanto, bilíngues. Com as visitas, pôde-se perceber que as escolas não contavam com intérpretes regulares durante suas aulas, pois só há no município uma única intérprete para auxiliar todos os surdos da cidade, entre a Secretaria de Inclusão Social, a APAE/NAMME e as escolas.

A partir das observações feitas em sala de aula, fica claro que não há uma metodologia específica para o ensino do surdo, pois as aulas se dão de forma oral, com atividades escritas sobre temas abordados. Para conseguirem assistir às aulas, as alunas fazem leitura labial e copiam os conteúdos da aula. O ensino da língua portuguesa para crianças surdas, principalmente em escolas regulares, não tem considerado esse fato, e as crianças surdas inseridas em classes de crianças ouvintes recebem o mesmo tipo de atividade, como se já tivessem adquirido essa língua naturalmente e tivessem o mesmo desempenho das

ouvintes (FELIPE, 1997). Para minimizar esse problema, no contraturno as crianças têm acompanhamento das associações para desenvolver suas atividades escolares em língua de sinais.

Para dar continuidade, foram aplicadas entrevistas estruturadas com as alunas surdas e com as professoras para identificar algumas questões a partir do olhar das classes interessadas. *A priori*, as estudantes leram e depois lhes foi explicado em Libras para que pudessem responder com exatidão.

Durante a entrevista, mostraram interesse no assunto e disposição para responder às perguntas. Em relação às suas respostas, ficou clara a precisão de uma metodologia projetada para a aquisição do ensino e aprendizagem do surdo, a necessidade de um intérprete para que o surdo possa absorver com mais clareza os assuntos abordados, tirar suas dúvidas em tempo real e ter uma melhor comunicação com a comunidade escolar, melhorando até na relação com os colegas ouvintes.

As professoras também responderam e se propuseram a ajudar nos assuntos abordados na entrevista. Essas profissionais acreditam que, com o intérprete, as alunas conseguiriam absorver melhor os conteúdos. Quando foram questionadas sobre suas práticas de ensino, responderam que fazem adaptação regularmente. Consideram que ainda não alcançaram o êxito da Educação Inclusiva do surdo e que a escola poderia melhorar o processo de inclusão.

Sobre as ações a serem implementadas pelos educadores na proposta da inclusão, faz-se necessário que a Língua Brasileira de Sinais seja respeitada como cultura surda e faça parte do currículo escolar. Sendo assim, é de suma importância que seja adotada desde cedo para as crianças surdas, proporcionando a esses alunos a opção de serem avaliados em língua de sinais por intermédio de um intérprete ou por escrito em língua portuguesa.

Faz-se necessária a contratação de profissionais intérpretes/tradutores em língua de sinais para que desenvolvam junto

ao professor titular o processo de aprendizagem dos alunos surdos com metodologias apropriadas para a aquisição do conhecimento, podendo assim tirar dúvidas e melhorar a comunicação entre colegas, professor, etc., de modo que o educando surdo não seja um figurante da escola, mas alguém participativo. Urge, por fim, buscar a participação das famílias, mostrando a importância de aprenderem também a Libras para construírem um ambiente sólido, no qual a criança se sinta à vontade e confiante.

É importante destacar que os surdos do município de Eusébio não estão desassistidos, pois, a partir do trabalho desenvolvido pela Secretaria de Inclusão Social, estes são encaminhados para o Instituto dos Surdos, localizado em Fortaleza, além dos trabalhos desenvolvidos na APAE/NAMME com o intuito de formar cidadãos conscientes sobre seus direitos e deveres, tornando-os sujeitos independentes e capazes, numa abordagem sociointerativa.

Considerações finais

É fundamental que se consiga ver a inclusão sair do papel e ir para as escolas, no entanto a inclusão do surdo ainda é um fato novo para a maioria dos professores, pois muitos que hoje têm salas inclusivas não sabem se comunicar em Libras ou não possuem intérpretes em suas salas de inclusão, dificultando o processo de ensino e aprendizagem do aluno especial.

A Educação Especial é muito mais do que apenas inserir o aluno portador de necessidades especiais em uma escola, sua prática não precisa estar limitada a um sistema paralelo de educação, mas sim fazer parte da educação como um todo. Para tanto, faz-se necessária uma formação docente consistente nesse seu percurso inicial, mudanças de políticas educacionais e implementação de projetos educacionais que permitam repensar a escola, sua cultura e suas práticas pedagógicas.

As maiores dificuldades indicadas por esta pesquisa referem-se à implementação de políticas públicas que contemplem os alunos com necessidades especiais, no sentido de garantir os elementos necessários à sua aprendizagem no ambiente escolar.

Dentre esses elementos, destacam-se, além do espaço físico adequado, os recursos pedagógicos com intérpretes e aulas com tecnologias, a fim de melhorar o processo de inclusão dos surdos. Assim, precisa-se de uma formação docente especializada e acompanhamento desse aluno por uma equipe multidisciplinar, atendendo não somente àqueles com deficiência, mas a todos aqueles atualmente marcados pelo ciclo de exclusão e fracasso escolar.

Referências

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERNARDI, E. S. *Inclusão Escolar*: opinião de pais de crianças sem necessidades educacionais especiais. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC, 2006.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FELIPE, T. A. Escola inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 41-46, 1997.

FÉLIX, A. *Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades*. 2008. 211 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

FONTE, Z. M. L. F.; ARAÚJO, C. M. A educação de surdos e a prática pedagógica: análise a partir da alteridade surda. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 19., 2009, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2009.

GOLDFELD, M. A *criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). *Escola inclusiva*. São Carlos: UFSCar, 2002. p. 61-85.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. São Paulo: Artmed, 2003.

MOUSSATCHÉ, A. H. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997. p. 10-12.

OLIVEIRA, L. A. A escrita do surdo: relação texto e concepção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001.

SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: UFAM, 2002.

SCHIFFMAN, H. R. *Sensação e percepção*. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ESTÁGIO COMO REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE ESCOLAR

JANOTE PIRES MARQUES

Doutor em Educação Brasileira e mestre em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Professor da Faculdade Ateneu (FATE) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

E-mail: <janote.pires@fate.edu.br>.

KARLA COLARES VASCONCELOS

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (Nhime). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professora da Faculdade Ateneu (FATE).

E-mail: <karla.vasconcelos@fate.edu.br>.

Introdução

○ surgimento do ensino superior brasileiro de orientação profissional deu-se com a chegada da família real portuguesa ao Brasil. Desde então, a expansão da educação superior no país foi acompanhada por embates ideológicos sobre propostas diferentes de ensino para a formação do povo brasileiro. A evolução da educação superior no Brasil registrou importantes transformações no ensino superior, deixando este de ser elitista e voltado ao ensino para tornar-se um espaço de associação entre o ensino e as atividades de pesquisa.

O estágio na formação de professores é acompanhado nos cursos de licenciatura, aproximando o momento de colocar em prática o conhecimento adquirido dentro dos muros das universidades e levar para a sociedade. Diante do exposto, cabe-nos questionar: qual o papel do estágio supervisionado na formação de professores? O que se espera do professor em termos de formação? Existe um momento da carreira do professor em que se pode considerar a formação como definitivamente conclusa? E do professor que ensina na educação básica? Será que basta ao professor conhecer os pressupostos teórico-metodológicos das “ciências de referência”, pressupostos esses muitas vezes aprendidos na graduação?

Ora, do professor espera-se que, além do conhecimento acadêmico disciplinar, conheça também os componentes curriculares das disciplinas, as práticas docentes, os procedimentos pedagógicos. Espera-se, também, que o professor tenha noção de que sua formação ocorre não apenas no curso de licenciatura, mas ao longo da sua própria trajetória de vida, dos saberes

constituídos ao longo de sua experiência e, muito importante, da prática de sala de aula, na relação com os alunos e com a realidade da comunidade escolar em que atua. É o que autores como Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2013), entre outros, entendem como “percursos formativos docentes”.

Ser professor, portanto, é uma tarefa complexa. A sala de aula e a escola são espaços de constante formação para o professor. A formação inicial, por sua vez, nem sempre pode dar conta da multiplicidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará. Entretanto, essa complexidade pode ser apreendida pelos licenciandos no estágio supervisionado previsto na formação inicial. Assim, o estágio deve se constituir em oportunidades de experiências na sala de aula e na escola que podem ajudar de maneira decisiva na formação profissional do professor, na medida em que o licenciando considere as práticas que aí acontecem como objeto de análise, tendo em vista a proposição de alternativas que qualifiquem o ensino e melhorem a aprendizagem. Noutros termos, o estágio deve ser uma boa oportunidade para o aluno refletir sobre os diversos e dinâmicos saberes que compõem o “ser professor”.

Feitas essas considerações, a proposta deste texto é refletir sobre o estágio supervisionado na formação de professores como espaço de aproximação com a realidade escolar na educação básica. A importância de se desenvolver esta pesquisa sobre a contribuição do estágio supervisionado para o enriquecimento profissional da formação de professores deu-se por acreditar que o estágio é o momento de o aluno colocar em prática a teoria e se preparar para o mercado de trabalho.

Pensando as diferentes concepções de estágio

Muitas vezes, o estágio é identificado como a parte prática dos cursos de formação de professores, em contraposição

ao conhecimento teórico. Essa dicotomia entre teoria e prática, não raro, traduz-se em espaços desiguais na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada “prática”.

Outras vezes, escuta-se que o estágio tem que ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Entretanto, de acordo com Pimenta e Lima (2012), para se desenvolver essa perspectiva, é preciso explicitar os conceitos de “teoria” e de “prática” e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. Noutros termos, o que as autoras citadas apontam é que o estágio deve se constituir como pesquisa.

Mas quais as diferentes concepções de estágio? A partir de Pimenta e Lima (2012), destacam-se algumas proposições que mostram diferentes entendimentos sobre o que pode constituir o estágio supervisionado.

Um primeiro entendimento é o estágio na perspectiva de uma prática como imitação de modelos. Nessa concepção, o estágio supervisionado fica reduzido à observação dos professores em aula e à imitação de modelos. Aqui não há uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino naturalmente se processa. Assim, a observação do discente (professor em formação) se limita à sala de aula, sem análise do complexo contexto escolar. O que se espera do aluno estagiário é que elabore e execute aulas-modelo.

Um segundo entendimento é que o estágio sirva meramente como prática de instrumentalização da técnica. Nessa perspectiva, considera-se que o ensino de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas

para executar as operações e ações próprias. No entanto, a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática. O problema aqui é que a atividade do estágio supervisionado fica compartimentada. Noutros termos, o estágio fica reduzido à “hora da prática”, ao “como fazer”, a técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. Acontece que o processo educativo é bem mais amplo e complexo, o qual, embora inclua situações específicas de treino, não pode ser reduzido a este. Assim, a habilidade que o professor tem que desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.

No cotidiano escolar, os docentes desenvolvem atividades materiais orientadas e estruturadas. Essas atividades materiais articulam as ações pedagógicas e promovem interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral.

Nesse processo, Pimenta e Lima (2012) alertam que o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos de análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, bem como, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. Nesse contexto, o estágio supervisionado, nos cursos de formação de professores, deve possibilitar aos futuros docentes a compreensão da realidade das práticas institucionais praticadas na escola por seus profissionais, entendendo essas práticas como uma entre muitas referências no preparo para a sua inserção profissional. Entretanto, isso somente pode

ser conseguido se o estágio for uma preocupação de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas denominadas “práticas”. Noutros termos, todas as disciplinas são, ao mesmo tempo, “teóricas” e “práticas”.

Aqui, abre-se uma terceira perspectiva sobre o entendimento do que é estágio supervisionado, ou seja, o estágio como espaço de superação da dicotomia teoria e prática. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) destacam que o estágio deve ser um instrumento de aproximação da realidade, ou seja, uma das principais finalidades do estágio é propiciar uma aproximação da realidade na qual o aluno atuará. Assim, é necessário incentivar a reflexão dos alunos a partir da realidade. É preciso, portanto, que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente à luz das teorias. Assim, o estágio deve ir além de uma atividade prática e constituir, também, uma atividade teórica da prática docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. O estágio curricular é uma atividade teórica de conhecimento, de diálogo e de intervenção da realidade, esta, sim, objeto da prática.

O que se quer destacar aqui é que o estágio deve ser percebido na perspectiva da pesquisa e que a própria pesquisa deve fazer parte do estágio como método de formação de professores. Isso se traduz na possibilidade de os estagiários problematizarem as situações que observam e vivenciam na escola. Essa é uma perspectiva que valoriza o professor pesquisador. Noutros termos, o que se coloca aqui é a concepção do professor como intelectual em constante processo de formação e a educação como processo de desenvolvimento do homem historicamente situado. O professor é um profissional pensante ou “professor reflexivo”, de acordo com a expressão cunhada por Donald Schön (1992). Este autor propõe uma

formação baseada na “epistemologia da prática” (docente), ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão e problematização dessa prática. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais.

O estágio tem papel importante nessa articulação de saberes que constituem o professor reflexivo. Quanto ao aspecto da articulação teoria e prática, Sacristán e Gómez (1998) destacam que o professor é um profissional que mobiliza múltiplos saberes e reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com as instituições. Não se quer aqui inferir o que seria superior ou inferior, prática ou teoria, ensino ou pesquisa, mas considerar que a prática é necessária para o conhecimento e funciona como seu pressuposto, mas não é suficiente para que este se constitua. O que se percebe é a emergência de um paradigma da complexidade, no qual não procede distinguir o mundo das ideias do mundo da experiência. Isso implica que o estágio supervisionado deve ser pensado e praticado considerando uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Teoria e prática devem ser compreendidas não como uma soma, mas como uma combinação articulada.

Nesse processo, a prática dos professores precisa ser analisada levando em consideração que a escola e a sociedade guardam uma pluralidade de saberes, mas, também, considerando as desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como um fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, numa dada sociedade, num tempo histórico determinado. Não se pode perder de vista que a educação tem sua historicidade.

Portanto, o estágio supervisionado não deve ser apenas um componente (ou mesmo um apêndice) curricular, mas deve integrar o corpo de conhecimento do curso de formação de professores. Envolve, então, experimentar situações de ensinar e de aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas nos diversos espaços da escola. Esse entendimento de estágio envolve uma postura investigativa e se coloca numa perspectiva de percurso formativo.

Surgimento do estágio supervisionado nos cursos de educação formal do Brasil

Durante quase todo o período militar no Brasil (1964 a 1985), o crescimento econômico brasileiro e as medidas econômicas adotadas estabeleceram no setor produtivo do país maior investimento em tecnologias mais avançadas para o melhoramento da produção e para a conquista de novos mercados.

Na busca de promover melhor capacitação aos estudantes para o mercado, o governo militar criou nas empresas a categoria de estagiário, através da Portaria nº 1.002, em 29 de setembro de 1967, sancionada por Jarbas Passarinho, então Ministro de Estado dos Negócios do Trabalho e Previdência Social. Segundo essa portaria, o estágio destinava-se aos estudantes de faculdades ou escolas técnicas de nível colegial e deveria ser firmado com a instituição de ensino em conjunto com a empresa, na qual quem contratava seria o responsável por determinar a duração do estágio, a carga horária do mesmo.

Buscando estabelecer melhor algumas condições que regulamentavam o estágio supervisionado e atualizar a legislação para um maior alinhamento da mesma às atuais diretrizes pedagógicas e de mercado, foi sancionada, em 25 de setembro de 2008, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio

Lula da Silva, a Lei nº 11.788, que atualmente rege o estabelecimento de qualquer contrato realizado entre instituição de ensino, estagiário e empresa concedente. A lei, em seu artigo 1º, define estágio como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, p. 1).

Quanto à formalização do estágio, a lei estabelece como obrigatória a realização do Termo de Compromisso entre o educando, a instituição de ensino e a parte concedente do estágio, porém, de acordo com o parágrafo único do artigo 8º, não torna obrigatória a celebração do Termo de Convênio entre a instituição de ensino e a parte concedente.

Buscando coibir a precarização das relações de trabalho, devido às frequentes irregularidades existentes nos ambientes de estágio quanto à prática do estágio curricular, e preservar a importância das propostas pedagógicas, os legisladores estabeleceram limites para o cumprimento das obrigações dos estagiários dentro do ambiente laboral através dos artigos: a) **Art. 10** – Quanto à jornada de trabalho; e b) **Art. 11** – Quanto à duração do estágio. Todas essas modificações realizadas na legislação específica que regulamenta a prática do estágio curricular são reflexo da crescente conscientização da importância do papel do estágio para o desenvolvimento educacional, econômico e social do Brasil.

Estágio como espaço de convergência das experiências pedagógicas

As recentes legislações brasileiras buscam regulamentar o estágio nos cursos de formação de professores. A vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, prevê que o Conselho Nacional de Educação (CNE) defina as diretrizes curriculares para os cursos de graduação do país. A Resolução CNE nº 2/02 instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, determinando 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. Já a Resolução CNE nº 2/15 definiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa última resolução prevê, em seu artigo 13, 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição. O parágrafo 6º desse mesmo artigo prevê: “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 11).

Percebe-se que, nesse último documento, há uma preocupação não apenas com a articulação teoria e prática a ser desenvolvida no estágio supervisionado, mas com o fato de que isso possa ocorrer ao longo de todo o curso e em diálogo com outras atividades. Pimenta e Lima (2012) defendem que, como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse

espaço, professores, alunos, comunidade escolar e universidade trabalharem questões necessárias à formação docente, como o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, a realidade da escola onde se vai atuar, dos professores e dos alunos na educação básica, entre outros aspectos. As autoras também chamam a atenção para a perspectiva de “ritual de passagem”, ou seja, o estágio também se constitui na possibilidade de reafirmação da escolha pela profissão de professor.

Buscando perceber o estágio com o olhar da antropologia, vale aqui suscitar algumas ponderações sobre a noção de ritual. Arnold van Gennep (1978) propôs uma classificação dos rituais de acordo com o papel que desempenhavam na sociedade, bem como procurou examinar em detalhes as partes constitutivas do ritual. Gennep desenvolveu a noção de *ritos de passagem*. Seriam aqueles ritos próprios dos momentos de transição de uma pessoa ou grupo social para uma nova etapa de vida e *status*, por exemplo, a gravidez e o parto, o casamento, o funeral; assim como mudanças de fase da lua, plantios e colheitas; ordenação e posse de novos cargos. Considerando os ritos na perspectiva de serem instrumentos válidos para se compreender determinado grupo social, seja em seus aspectos cotidianos, seja em seus aspectos de transição para novas etapas da vida, seja em seus aspectos identitários, pode-se, sim, perceber o estágio supervisionado como uma espécie de rito que marca a passagem para a identificação com o “ser professor”, desde que o estágio e os outros aspectos do percurso formativo docente sejam entendidos como espaços onde se busca cotidianamente a articulação da teoria e da prática.

O estágio supervisionado, para professores que ainda não exercem a docência, é um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas ao longo do curso e, principalmente, num espaço de aprendizagem da profissão

docente, mediada por relações sociais historicamente situadas. Assim, o estágio supervisionado, na formação inicial de professores, deve ser uma oportunidade de contato com a real situação da escola básica. É o momento de “verificar” as teorias junto à realidade; de conhecer práticas escolares e ações dos seus profissionais; de apreender a vida dos professores. A partir do convívio e interação em sala de aula, da observação de comportamento dos alunos, do contato com as famílias dos discentes, entre outros aspectos, o estágio pode servir como suporte na prática dos futuros docentes.

É preciso cuidar para que o estágio não seja apenas uma oportunidade para se treinar a transposição de conhecimentos acadêmicos para a educação básica. Centralizar a formação do professor nas ciências de referência implica concordar com a noção de “transposição didática”. André Chervel (1990) desaprova essa “transposição”, que intitula “didática da cópia”, como expressão máxima da separação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa e o ensino e, pode-se acrescentar, entre professores que atuam no ensino superior (pesquisa) e professores que trabalham com história em sala de aula (prática).

Segundo António Nóvoa (1995), tal enfoque desvaloriza, do ponto de vista teórico e conceitual, a capacidade do professor em produzir um saber ligado a seu trabalho. Desconsidera-se, segundo a visão simplificadora de “transposição didática”, que, em sala de aula, o professor enfrenta complexidade, imprevisibilidade e conflitos de valores. Enfim, há uma gama de elementos que demandam mais que a capacidade de didatizar conteúdos.

Portanto, o estágio supervisionado deve permitir ao estagiário reconhecer que no ambiente escolar há constantes enfrentamentos de situações complexas, no qual os professores elaboram e modificam rotinas, reelaboram técnicas, instrumentos e materiais, reinventam procedimentos, tarefas e re-

curso. No ambiente escolar e na sala de aula, o professor se depara com um cenário vivo e, de certa forma, imprevisível, condicionado pela interação com os alunos, bem como por características situacionais.

Mas, em face de tudo isso, qual a postura do professor que orienta os estagiários? Considerando que os alunos estagiários são os que, no futuro, continuarão os trabalhos dos professores de hoje, Pimenta e Lima (2012) sugerem alguns caminhos e possibilidades, dentre eles que a postura do orientador deve ser ética em relação à profissão, aos alunos e ao trabalho de orientação, o que se traduz pelo planejamento, execução e avaliação do projeto de orientação. As autoras sugerem orientações que levam ao transcorrer do seguinte percurso: no estágio, os licenciandos devem observar, problematizar, investigar e analisar a realidade escolar. Depois disso é que devem propor intervenções. Todo esse processo deve ser transpassado pela reflexão para que o estagiário apreenda a complexidade do mundo da escola e do ato de ensinar.

Sobre a complexidade do ensino, Crislane (2012, p. 110) destaca:

Ensinar é uma tarefa complexa. O exercício da docência pressupõe um agente responsável pela orientação de práticas, transmissão de informações, descoberta de novos dados, bem como alguém que aprende e por caminhos os mais diversos, de acordo com seus estágios de desenvolvimento cognitivo e interesses, por exemplo. Em outras palavras, ensino e aprendizagem caminham juntos e o processo exige relação entre saberes e envolve pessoas em posturas interpessoais.

Concordando-se com a citação, o ensino e a aprendizagem estão interligados, assim como a teoria e a prática estão articuladas, isso, não apenas numa fase da formação inicial,

mas em todo o percurso formativo. Nessa trajetória, é necessário destacar o estágio como uma atividade de reflexão sobre a realidade escolar. Se ensinar é um ato complexo, podemos dizer que o ensinar a ensinar é em si a própria complexidade. Isso requer do professor orientador um trabalho com consideráveis dificuldades, uma vez que necessita levar para os alunos em formação no ensino superior situações concretas de outro contexto escolar (educação básica). O intuito é ajudar os licenciandos a apreenderem tais situações, mas, ao mesmo tempo, ajudá-los a ressignificar tais eventos, dando-lhes possibilidades de interpretação sobre essas situações, na tentativa de aproximá-los da realidade educacional em que atuarão como professores.

Nesse caminho, é necessário possibilitar aos estagiários condições para questionar essa mesma realidade, pensando sobre ela e buscando meios para proporcionar melhoria na qualidade de seus serviços. Noutros termos, o professor orientador deve buscar meios que viabilizem o desenvolvimento de posturas investigativas nos futuros docentes.

Essas aprendizagens podem ser realizadas por grupos de alunos em diversos momentos do processo formativo; podem ser socializadas em seminários, por exemplo, sob a coordenação do professor de estágios.

Conclusão

A importância do estágio supervisionado vai além de determinações curriculares, pois preza a aquisição de conhecimento prático por parte do aluno. Os inúmeros benefícios pessoais e profissionais adquiridos em ambiente de trabalho tornam o aluno mais capacitado a atender às exigências do mercado por profissionais experientes e polivalentes, o que

configura o estágio obrigatório como indispensável ferramenta para a formação do professor.

O estágio supervisionado necessita ser conduzido de forma que contribua na formação do professor pesquisador, ou seja, um profissional que constantemente reflete sobre suas práticas escolares e visa à elaboração de conhecimentos. O estágio é um espaço privilegiado de questionamento e investigação, mas também de construção identitária. Os significados que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar exercem um papel fundamental nos processos de construção da identidade docente. Assim, os estagiários devem estabelecer uma rede de relações, não com o objetivo de apenas replicar ou criticar modelos, mas no sentido de compreender a realidade para dialogar com ela. É necessário que o aluno estagiário busque ler e interpretar o cotidiano de uma realidade escolar, tendo a consciência de que essa realidade é múltipla.

Referências

AZEVEDO, C. B. A formação do professor-pesquisador de História. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 108-126, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

BRASIL. Ministério do Trabalho e da Previdência Social. Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 out. 1967.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

GENNEP, A. V. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação – Série Saberes Pedagógicos).

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PLANEJAMENTO ESCOLAR PARTICIPATIVO: UM FACILITADOR DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR

MAELI DA SILVA BRAZ

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ateneu (FATE).

E-mail: <maeli.wm@gmail.com>.

EMANUELLE OLIVEIRA DA FONSECA

Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Ateneu (FATE).

E-mail: <emanuelle272@hotmail.com>.

Introdução

○ planejamento participativo é de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando as atividades dos professores em sala de aula, podendo contribuir para uma formação integral do aluno. A partir dele, os docentes podem elaborar seu planejamento de ensino numa perspectiva crítica e reflexiva, pois há o envolvimento de vários docentes.

Nesse sentido, temos como objetivo conhecer a importância do planejamento de ensino como facilitador das ações pedagógicas do professor em sala de aula. De forma mais específica: verificar a eficácia do planejamento de ensino de forma colaborativa nas práticas pedagógicas; conhecer os benefícios do planejamento para a gestão do tempo do professor em sala de aula; e identificar as dificuldades dos professores para implementar o planejamento de ensino participativo.

Para tanto, procuramos conhecer como acontece o planejamento participativo e qual sua importância na construção de uma proposta pedagógica voltada para um ensino e aprendizagem eficaz, tendo como foco uma escola pública de grande porte. Os sujeitos da pesquisa foram três docentes com formação em Letras-Português, os quais foram apontados pelo diretor como sendo os que participam com frequência dos planejamentos coletivos.

Acreditamos que o planejamento participativo é importante na atuação dos docentes em sala de aula, pois possibilita a troca de experiências e olhares, construindo uma forma coletiva no desenvolvimento das ações pedagógicas dos professores, facilitando nas tomadas de decisões, nas orientações, na

elaboração dos conteúdos e no cumprimento das metas que envolvem toda a escola, alunos e professores. É um trabalho conjunto que visa à aprendizagem e melhoria da educação, conceituando a importância das atividades elaboradas pelos professores para atingir os objetivos educacionais propostos, pontuando as dificuldades na efetivação das atividades e estabelecendo um diagnóstico dos problemas enfrentados nas salas de aula.

Planejamento escolar: um instrumento de construção coletiva

O planejamento está inserido em diversas atividades da sociedade, para a organização e definição de metas a seguir. Planejar é uma ação essencial e sempre foi uma etapa considerada importante para o homem na construção de tarefas bem definidas. Consoante Malheiros (2013, p. 71): “O planejamento é a organização dos passos que serão dados para se atingir um determinado objetivo. Planejar significa, portanto, vislumbrar um futuro, tendo clareza de onde se está e de onde se quer chegar”.

O ato de planejar está sujeito a mudanças, por ser dinâmico e flexível. Ainda segundo o autor supracitado, ao falarmos em planejamento voltado para a educação, estamos nos remetendo a um detalhamento de todas as atividades que o professor irá realizar dentro da sala de aula, tendo com meta alcançar os objetivos educacionais propostos de forma participativa.

A escola é um espaço de múltiplas atividades, em que vários indivíduos são divididos em tarefas conjuntas e individuais, sendo organizada através da divisão e distribuição de papéis, com o intuito de cumprir de forma eficiente as funções sociais. Dentro dessas esferas, o planejamento participativo se

faz presente como instrumento de organização e de previsão, como também de recurso dialógico dos professores para se alcançar os objetivos pretendidos na educação. O processo educacional demanda esforços e objetividades, realizados, segundo Lück (2013, p. 22): “[...] a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos”. Para tanto, é preciso se pensar num ambiente descentralizado e democrático, no qual todos podem expor sua opinião.

É preciso que a gestão da escola ofereça um espaço para a construção do planejamento participativo dos professores, possibilitando que seus membros possam interagir, discutir e refletir em conjunto sobre o desenvolvimento social, cultural e de aprendizagem significativa dos alunos. Dessa forma, poderão assumir a responsabilidade pelas efetivações das decisões tomadas no coletivo. Consoante Lück (2013, p. 57), a gestão democrática é um processo: “Em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação”.

A participação, dentro da gestão democrática, assume um papel de aproximar os membros para que juntos possam compartilhar seus valores e responsabilidades sociais, garantindo que as decisões tomadas dentro do planejamento de ensino possam atingir as necessidades educacionais da escola e de seus alunos, proporcionando que os mesmos tenham uma educação de qualidade, com responsabilidade social e competências que favoreçam a cidadania. Dessa forma, de acordo com Lück (2013, p. 71), é possível destacar que “[...] a formação do aluno e sua aprendizagem constituem-se no objetivo central da gestão democrática”.

É o planejamento participativo um instrumento de previsão do trabalho dos professores, que serve como antídoto para a má qualidade de ensino ao possibilitar a reflexão das tomadas de decisões e garantir a transformação através da mediação do mesmo. É importante que a escola disponibilize tempo e espaço para que os professores possam atuar de forma coletiva, com divisões de tarefas que viabilizem a realização dos objetivos propostos para a aprendizagem.

O planejamento escolar participativo serve também para evitar que os professores trabalhem de forma diferente dentro de uma mesma disciplina, para um mesmo ano e dentro da mesma escola, por isso se torna importante que todos sigam as mesmas regras e objetivos educacionais, que a aprendizagem possa ser efetiva em todas as salas de aula, funcionando coerentemente. Segundo Luckesi (2011, p. 166), o planejamento participativo isolado e diversificado impossibilita:

[...] a formação de um corpo, se não único, ao menos semelhante, de atuação dentro da mesma escola. Com isso não se está propondo a padronização da conduta dos professores, mas solicita-se que dentro de uma mesma instituição trabalhem dentro de um mesmo projeto, buscando um mesmo fim e uma maneira assemelhada e coerente de ação.

Os professores, dentro da escola, precisam decidir conjuntamente, conforme o planejamento de ensino participativo, o que fazer e como fazer, buscando elaborar programas e projetos com ajuda de outras instâncias pedagógicas que ajudem na aprendizagem em geral dos educandos.

Essa participação precisa acontecer também na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que é um dos principais instrumentos da gestão democrática. Ele serve como guia de direção da escola, tornando-a instrumento social, cultural e de aprendizagem.

Os professores precisam participar ativamente do planejamento do PPP, para que possam ter clareza dos objetivos pretendidos na educação escolar. O PPP será o norte ou o caminho que ajudará os professores na elaboração de suas aulas e na escolha de conteúdos. Através da articulação e compartilhamento de opiniões e experiências, será possível definir a educação que se pretende e a sociedade que se deseja. Padilha (2001, p. 44) afirma que “A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores e demais interessados em educação”.

O PPP será um instrumento capaz de nortear o trabalho dos professores e da escola quando os envolvidos passarem a entender que sua construção precisa ser feita de forma compartilhada, coletiva, com a participação dos professores e dos responsáveis pela difusão da educação. É através dele que os docentes terão a base para realizar seu planejamento de ensino e de aula.

A organização e construção do planejamento dos professores passam por várias etapas importantes. Iremos destacar algumas dessas etapas e a importância da participação do corpo docente.

Uma das etapas que surgem na construção do planejamento é o plano de ensino ou plano de curso, que é a organização dos conteúdos que serão ministrados em sala de aula e na escola. Esse planejamento é de grande importância, porque delimita os conteúdos por unidades didáticas, com a divisão temática de cada uma. De acordo com Menegolla e Sant’Anna (2002, p. 59), o plano de ensino é destacado como:

Organização de um conjunto de matérias, que vão ser ensinadas e desenvolvidas em uma escola, durante um período relativo à extensão do curso em si, exigido pela legislação ou por uma determinação

explícita que obedece a certas normas ou princípios orientadores.

A realização do plano de ensino é uma tarefa em que toda a escola trabalha para a sua construção na formação de cada curso oferecido pela escola; ao longo do percurso, ele vai se ajustando para atingir os objetivos desejados.

Outra etapa do planejamento na escola é a elaboração do plano de aula ou plano de disciplina, uma ferramenta que ajuda e facilita o trabalho dos professores, porque trabalha diretamente na elaboração das aulas e na definição dos meios e recursos necessários para a execução dos conteúdos que ajudarão na aprendizagem dos alunos. De acordo com Libâneo (1994, p. 214): “O plano de aula é um detalhamento do plano de ensino”, o detalhamento das unidades e dos conteúdos que serão ministrados, por isso ele deve ser flexível, para atender às demandas existentes na sala de aula. Nem sempre será possível realizar toda a unidade em uma aula, portanto é preciso pensar o plano de aula como um documento que o professor irá consultar constantemente ou fazer mudanças, caso necessário, ajustando-o de acordo com as turmas em que ensina. O plano de aula deve ser uma tarefa que atenda aos objetivos propostos para a turma e que facilite a ação do professor em sala de aula, dando-lhe segurança e evitando os improvisos nas aulas. Padilha (2001, p. 35) acredita que o plano de aula é “[...] a tomada de decisões referente ao específico da sala de aula: temas, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação”.

Portanto, ao se pensar em sala de aula, os educadores primeiramente devem pensar sobre seus planos de aula ou disciplina, que servirão como norte para a realização das aulas e para o repasse de conteúdos.

Os planejamentos estão inteiramente ligados ao trabalho do professor, por ser um direcionamento das suas ações

em sala de aula. Para se atingir de forma global os objetivos educacionais estipulados na escola para seus alunos, os professores devem pensar sua prática de planejar de forma coletiva, podendo assim abranger um campo de informações e saberes maior, fazendo com que a troca de experiências possa ser enriquecedora e transformadora. Com isso, Menegolla e Sant'Anna (2002, p. 61) afirmam que:

O planejamento não é privilégio de um grupo, pelo contrário, ele deve ser o resultado da ação conjunta e participativa das pessoas que vão se envolver na ação. Ele deve ser o fruto de um ato democrático, em que todos possam partilhar das decisões e responsabilidades.

Todos os processos do planejamento, como a elaboração do PPP, do plano de curso e dos planos de aulas, devem ser feitos de forma coletiva, com o envolvimento das ações dos professores e demais equipes que trabalham diretamente com o processo de aprendizagem na escola.

Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo de ensino e aprendizagem

O planejamento de ensino discorre sobre a atuação dos professores nas decisões do seu cotidiano escolar, envolvendo as ações e situações do trabalho pedagógico, os objetivos a serem alcançados, os conteúdos das matérias, suas estratégias de ensino e avaliação, promovendo assim um ensino que esteja voltado para uma educação de qualidade.

Para compreender como ocorre o desenvolvimento do planejamento na educação, é preciso uma reflexão sobre o que é planejamento, sua importância, para que serve e como ocorre o processo de planejamento de ensino no trabalho do professor.

Para compreender o que é planejamento, abordamos o autor Padilha (2001, p. 30), que acredita que:

O Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

É preciso perceber o planejamento como uma busca de equilíbrio para facilitar a organização das atividades humanas, definindo metas e objetivos, que, ao longo do processo, vão se ajustando e deixando clara a ação que irá realizar. Através dele, é possível realizar uma reflexão daquilo que se deseja, estabelecendo fins, definindo recursos e construindo meios para atingi-los de forma intencional e racional.

Sua importância se dá pelo fato de ser uma ferramenta de ordenação das ações que busca envolver em sua elaboração conhecimentos estruturados com base nos objetivos educacionais, deixando de ser um procedimento voltado apenas para recheiar arquivos, tornando-se uma construção voltada para o futuro dos alunos e da escola. Luckesi (2011, p. 134) fala que “[...] o ato de planejar, assim assumido, deixará de ser um simples estruturar de meios e recursos, para tornar-se o momento de decidir sobre a construção de um futuro”.

Quando o planejamento é visto de uma forma sistêmica, ele contribui para o sucesso dos objetivos almejados. Na opinião de Sant’Anna et al. (1995, p. 19), esse tipo de planejamento trata do “[...] processo de tomada de decisões bem

informadas que visem à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação de ensino-aprendizagem”.

O professor, através do planejamento, terá um norte do que será realizado em sala de aula, é um processo em que serão definidos o porquê das atividades e dos conteúdos, como será executado e quais recursos serão utilizados. Através desse processo, será possível ter uma visão clara e objetiva de suas abordagens, visando alcançar os melhores resultados possíveis. Segundo Libâneo (1994, p. 226), acredita-se que:

Os principais requisitos para o planejamento são: os objetivos e tarefas da escola democrática; as exigências dos planos e programas oficiais; as condições prévias dos alunos para a aprendizagem; os princípios e as condições do processo de transmissão e assimilação ativa dos conteúdos.

Para a elaboração dos planejamentos, o autor acima acredita que é preciso ter uma escola democrática voltada para a construção e formação dos alunos em todas as áreas de sua atuação social, científica e intelectual. Essa escola tem o papel de preparar o discente para a assimilação dos conhecimentos, para a vida profissional e para a compreensão das realidades do mundo, de modo a estar pronto para enfrentar ativamente os desafios sociais, reconhecendo seu papel como cidadão e seus direitos. Os professores, ao planejarem, devem ter clareza de que seus conteúdos e ensinamentos devem estar voltados para atender aos objetivos da escola democrática.

A ausência do ato de planejar nas escolas tem prejudicado o processo de ensino e aprendizagem, pois, de acordo com o Fusari (1998, p. 46), essa ausência:

Tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma regra,

prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo.

É através do planejamento que serão definidos os objetivos que se deseja atingir, a forma de execução das atividades e os recursos que o professor irá utilizar. Uma escola que não planeja não poderá chegar aos resultados esperados, tudo se dará de forma improvisada. O aluno será apenas um receptor daquilo que os professores acham importante repassar, sem levar em consideração a reflexão de suas ações e a forma diferenciada de aprendizagem de cada um. Assim, o ato de planejar será apenas um ato burocrático, sem reflexão e conhecimentos prévios envolvidos.

O planejamento é uma ferramenta importante e imprescindível nas atividades do professor em seu cotidiano. Sua elaboração possibilita que os docentes reflitam e avaliem seu trabalho, proporcionando também a organização das ações e do tempo do professor em sala de aula e os métodos que serão utilizados.

Planejamento escolar participativo: elemento de uma discussão preliminar

Como forma de compreendermos a concepção dos docentes acerca do planejamento, indagamos-lhes a respeito do que seria o planejamento. A professora “A” afirmou que planejamento “[...] é um direcionamento das atividades que serão trabalhadas em sala, para saber o que será realizado e como realizar as atividades propostas no plano que a escola repassa no começo do ano”. Nessa mesma linha de raciocínio, a professora “B” acredita que “[...] o planejamento ajuda nas atividades em sala. Através dele, eu irei organizar as atividades, para evitar improvisos nas aulas e saber como adequar a cada turma”.

De fato, o planejamento é um instrumento fundamental na busca de uma sistematização da aula, facilitando o trabalho do professor em sala, na medida em que lhe permite realizar suas ações num determinado tempo de forma pontual e precisa, como relata a professora “C” ao dizer que o planejamento consiste em “[...] fazer um levantamento das ações que serão desenvolvidas em sala de aula e os objetivos que serão alcançados”. Todavia, acreditamos que não pode ser percebido como algo inflexível, pois pode sofrer alterações conforme a necessidade da turma.

A fala dos sujeitos aponta claramente para a relação do planejamento com as ações de sala de aula, não abrangendo os demais tipos de planejamentos. Para Luckesi (2011, p. 131): “O planejamento é a previsão das situações específicas do professor com a classe”, sendo, portanto, algo que abrange uma esfera macro e micro do ato de planejar.

Ao perguntarmos como é feito o planejamento de ensino na escola, a professora “A” respondeu que “[...] é feito no começo do ano. Os professores se reúnem para fazer o plano anual, também com troca de informações nos dias escolhidos para cada professor se reunir”. Com isso, podemos destacar que os encontros no começo de cada ano podem ajudar a definir as tarefas e projetos que serão realizados ao longo do curso, e a troca de informações facilita na elaboração das aulas. Contudo, iremos pensar em um planejamento mais articulado entre os professores, como destacaram as professoras “B” e “C”, que afirmaram que o coordenador dividiu o planejamento em dias específicos, nos quais os professores de cada área se reúnem, debatem e trocam informações, possibilitando, assim, um planejamento coletivo.

O planejamento deve atender às necessidades dos alunos. Para isso, os professores precisam elaborar seus planos de aulas com os mesmos objetivos. Os sujeitos apontam que a

escola trabalha de forma a atender às necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos e a organizar as atividades dos professores a fim de que os mesmos possam ter momentos para refletir e pensar sua prática em conjunto com outros professores. Como destacam os autores Menegolla e Sant' Anna (2002, p. 62): “[...] o ato de planejar não é imposição, mas discussão e abertura, onde todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem agem e interagem, durante todo o processo”.

Sobre a participação dos professores em todos os planejamentos da escola, como o PPP e projetos, a professora “A” respondeu que “[...] alguns planejamentos da escola, como o PPP, são feitos no começo da gestão do diretor na escola”. A docente afirmou ter conhecimento do documento, pois trabalhava na escola quando o diretor assumiu, mas não participou da elaboração. Acreditamos que o PPP irá direcionar as ações da escola, por isso torna-se importante a participação e contribuição dos professores para se chegar aos objetivos que visam toda a unidade escolar. As professoras “B” e “C” afirmaram participar da elaboração do PPP junto com o diretor e a equipe pedagógica, assim como dos projetos da escola, principalmente os que são voltados para a área de Linguagens e Códigos, na qual estão inseridas. No entanto, não mencionaram a atualização desse documento, que deve acontecer anualmente.

Podemos evidenciar que a escola é um corpo no qual cada membro possui uma função, mas ambos precisam trabalhar juntos para atingir os objetivos desejados, por isso que a participação dos professores e dos demais profissionais que compõem a escola é importante e contribui para a prática do planejamento. Como cita Padilha (2001, p. 35): “[...] valorizar a participação é considerar importante o próprio processo de planejamento, e não apenas o produto final, que é o plano com suas propostas”. Todavia, o planejamento precisa estar sempre atualizado para que as melhorias aconteçam de fato.

Para compreendermos se acontece o planejamento participativo na escola, perguntamos às docentes se realizavam seus planejamentos de forma coletiva e qual a contribuição de se planejar dessa forma. As três professoras responderam que a escola dividiu dias específicos na semana para os professores de cada área de conhecimento se reunirem e realizarem seus planejamentos. Segundo a professora “A”: “Eu sou professora da área de Linguagem e Códigos e participo dos encontros às quintas-feiras”. Ela, por lecionar Português, participa dos encontros junto com os outros professores dessa área às quintas-feiras. A proposta do planejamento participativo surgiu para garantir que as escolas trabalhassem dentro dos mesmos objetivos. Essa necessidade faz com que a escola repense sua forma de organização, como dizem os autores Menegolla e Sant’Anna (2002, p. 63): “[...] o planejamento participativo surge da necessidade de um grupo, devido às suas urgências, dos seus problemas e dos seus objetivos”.

Com isso, podemos perceber que a escola seguiu as normas da Secretaria da Educação (Seduc) ao proporcionar um ambiente favorável à realização do planejamento participativo através da mudança na organização dos horários dos professores, assim os mesmos podem ter tempo para se encontrar e debater seus planos. As três profissionais relataram as contribuições de tal planejamento. A professora “A” disse que: “Contribui para discutir o que pode ser melhorado nas aulas e o que pode ser mudado em algumas atividades”. Já a professora “B” disse: “Contribui porque realizamos trocas de informações, podemos saber sobre o aprendizado dos alunos”. E a professora “C” disse: “Nesses encontros, fazemos trocas de experiências, compartilhamos ações que são realizadas em sala, podemos ajustar nossos planos para os objetivos desejados para cada série e disciplina”. Os professores precisam estar interligados para decidirem conjuntamente sobre seus planos de ações, como cita o autor Luckesi (2011, p. 134):

A atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da escola. É preciso que todos decidam, conjuntamente, o que fazer e como fazer.

A escola que opta por realizar o planejamento participativo terá um diferencial em seu processo de ensino e aprendizagem porque os professores estarão mais preparados para enfrentar as dificuldades, devido à troca de experiências e de informações e ao compartilhamento de ações, circunstâncias realizadas nos encontros.

As dificuldades também fazem parte do processo de execução do plano de ensino. Para identificarmos quais são essas, perguntamos quais as principais dificuldades enfrentadas pelas docentes. As professoras “A” e “B” responderam que sentiam dificuldades de tempo para reunir-se com os outros professores a fim de debaterem sobre os planos, mas que essa dificuldade já foi resolvida pela escola. Por isso, é importante que os coordenadores e gestores estejam atentos às dificuldades enfrentadas pelos professores e busquem soluções para resolvê-las. Todavia, a professora “C” disse que sente dificuldades “[...] em planejar algo possível de se adequar as várias turmas, por conta de suas especificidades, e tornar o planejamento viável, mensurável, com foco nas prioridades”.

Desse modo, as dificuldades existentes entre as professoras vão para além da sala de aula, sendo encontradas no momento da elaboração do planejamento, por se fazer necessário executar uma aula direcionada para vários alunos, com características e modos diferentes de aprender. Diante disso, podemos destacar que o planejamento dos professores precisa ser uma ferramenta flexível e que atenda aos objetivos gerais dos alunos e da escola, como destaca o autor Fusari (1998, p. 47) sobre as competências docentes na elaboração do plano:

Faz parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinquenta minutos vivenciados durante a hora-aula.

É uma tarefa que levará o professor a refletir sobre sua prática e a buscar atender às demandas existentes no cotidiano da sala de aula, a fim de conseguir superar as dificuldades existentes.

Sabemos que o coordenador tem uma tarefa importante na execução do planejamento, que é a de direcionar e coordenar as atividades dos professores. Diante disso, indagamos aos professores se o coordenador pedagógico se faz presente no momento do planejamento. As entrevistadas mostraram que a escola escolheu alguns professores para trabalhar como coordenadores de área; a escolha foi realizada pelos professores por votação. Os docentes selecionados têm o papel de acompanhar os encontros dos professores de acordo com sua área, fazer anotações de gabaritos e trazer informações do coordenador pedagógico.

Sendo assim, podemos destacar que a escola divide tarefas entre os profissionais, com vistas a atender à demanda docente e às ocorrências existentes no ambiente escolar. Porém, o coordenador pedagógico exerce maiores responsabilidades sobre sua equipe, como cita o autor Padilha (2001, p. 75) sobre o coordenador pedagógico ser:

Aquele que durante o ano articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político-pedagógico. Ele exerce uma responsabilidade da maior relevância durante todo o processo, desde a fase de organização das reuniões de planejamento das atividades

pedagógicas da unidade escolar até a da execução, desenvolvimento e avaliação do projeto da escola.

As tarefas exercidas pelo coordenador ajudarão os professores a executarem melhor sua função, pois, através da sua orientação e experiência, os docentes poderão executar melhor as atividades pedagógicas, desenvolvendo um planejamento coletivo a fim de cumprir as normas e objetivos da escola.

As observações realizadas na escola proporcionaram conhecer o ambiente escolar pesquisado, garantindo um aprofundamento sobre o planejamento participativo dos professores, porém não foram suficientes para identificar se todos os papéis, programas e encontros são exercidos como nos foi repassado nas entrevistas. A escola deixou claro que conhece sobre a importância de se planejar de forma participativa, por isso precisa que tal ato seja exercido para a efetiva construção do ambiente escolar.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos afirmar que o planejamento participativo é uma tarefa voltada para a escola democrática, que defende o direito de participação de todos os seus membros, principalmente os professores que exercem a função de levar o aprendizado de forma integral para seus alunos.

As análises dos entrevistados possibilitaram que chegássemos a algumas conclusões sobre a prática do planejamento participativo no ambiente escolar. De acordo com as professoras entrevistadas, o planejamento é um direcionamento, um facilitador das atividades docentes em sala de aula, podendo-se, através dele, fazer um levantamento das ações para chegar aos objetivos desejados. Portanto, podemos afirmar claramente que o planejamento está voltado para as ações em sala de aula. Todavia, precisamos pensar em um planejamento mais

articulado, no qual os professores possam discutir e trocar experiências. A escola também precisa estar atenta às necessidades dos educadores, organizando-os para que eles possam ter o momento de planejar juntos.

A participação dos professores em todos os âmbitos escolares ajuda na definição de objetivos, planos e projetos que possam atender às necessidades e aos objetivos da escola. Percebemos que os docentes participam da elaboração do PPP e dos projetos, contribuindo com suas informações, todavia não existe uma atualização desse documento, o que pode acarretar práticas cristalizadas. Portanto, podemos evidenciar a importância de todos trabalharem juntos em prol de objetivos em comum.

É papel da gestão escolar promover um ambiente favorável a práticas democráticas, em que os sujeitos da escola se tornem autores de suas práticas, construindo um plano de ensino de forma participativa e colaborativa. Quando o planejamento é feito de forma coletiva, fica fácil perceber as contribuições das trocas de experiências para o aprimoramento das aulas. É através das mudanças nas organizações realizadas pela escola que o processo de ensino e aprendizagem pode sofrer mudanças qualitativas que visam à melhoria da formação dos educandos.

Referências

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Revista Idéias*, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALHEIROS, B. T. *Didática geral*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?* 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SANT'ANNA, F. M. et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11. ed. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1995.

POSFÁCIO

FRANCISCO JAHANNES DOS SANTOS RODRIGUES

Doutorando e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduado em Pedagogia pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Diafhna).

E-mail: <fjahannes@gmail.com>.



encontro de professores com formandos do curso de Pedagogia da Faculdade Ateneu para desenvolver este projeto me desperta imensa alegria e entusiasmo. Não se trata de apenas mais um livro sobre educação, mas de uma semente que o curso planta na intenção de fortalecer e provocar o incentivo à produção acadêmica. Além disso, possibilita a imersão de seus estudantes no campo da prática.

A rica experiência oriunda do processo de produção do Trabalho de Conclusão de Curso deste grupo de autores está muito bem organizada em forma de artigos, de modo que facilita a leitura e o acesso dos leitores às experiências e resultados de cada pesquisa, cujo foco é a formação de professores.

Aqui neste livro, busca-se fazer reflexões sobre visões didáticas, possibilidades metodológicas e descrição de uma experiência real. É isso que enriquece o conteúdo desta obra, que aborda temas diversos e distintos tão importantes e imprescindíveis para a formação de professores.

Ao ler os artigos que compõem este livro, fica claro o empenho dos autores em propor uma discussão com uma linguagem clara, direta e acessível ao leitor, favorecendo, assim, a adesão à obra. Além de se colocar como um registro das pesquisas dos referidos autores, este trabalho também pode contribuir para novos pesquisadores que queiram conhecer experiências exitosas nas áreas de ensino de Português, Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação Infantil, Gestão e Planejamento Pedagógico.

Aos professores parablenho pela iniciativa e pelo engajamento de promover uma formação a partir de uma tessitura entre ensino e pesquisa. Ao grupo de formandos fica a felicidade de acreditar o quanto compreenderam sobre a

necessidade da pesquisa para a formação do professor. Não só a pesquisa acadêmica, mas a pesquisa que se coloca como instrumento metodológico que deve ser levado por vocês para os ambientes formadores em que irão atuar, seja em qual for o nível de ensino, na educação formal ou na educação informal. Neste trabalho pioneiro do curso de Pedagogia da Faculdade Ateneu, podemos encontrar uma discussão viva, potente e necessária para a formação de novos pedagogos.

Francisco Jahannes dos Santos Rodrigues
Doutorando em Educação Brasileira pela
Universidade Federal do Ceará (UFC)

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DO PORTUGUÊS

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 21 de janeiro de 2016.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização do livro intitulado *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 21 de janeiro de 2016.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDBENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (Org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (Org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopóética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (Org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (Org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.

12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (Org.). *Entre o derreter e o enferrujar: os desafios da educação e da formação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (Org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afro-descendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (Org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (Org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (Org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (Org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.

23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de. *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (Org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. P. 229 P. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (Org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (Org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (Org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (Org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.

34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (Org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Ilele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (Org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (Org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 195 p.