



Vera Cristina Souza Teracin
Gêneses Soares Pereira
Janete Silva de Senna Barreto Bonfim
Maria do Socorro da Cruz Brito
Carmem Lúcia Valente Pereira

PESQUISAS
CONTEMPORÂNEAS EM
EDUCAÇÃO

6ª edição

SÃO PAULO | 2025



Vera Cristina Souza Teracin
Gêneses Soares Pereira
Janete Silva de Senna Barreto Bonfim
Maria do Socorro da Cruz Brito
Carmem Lúcia Valente Pereira

PESQUISAS
CONTEMPORÂNEAS EM
EDUCAÇÃO

6ª edição

SÃO PAULO | 2025

6.^a edição

Organizadores

Vera Cristina Souza Teracin
Gêneses Soares Pereira
Janete Silva de Senna Barreto Bonfim
Maria do Socorro da Cruz Brito
Carmem Lúcia Valente Pereira

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

ISBN 978-65-6054-249-5



PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO
6.^a edição

SÃO PAULO
EDITORIA ARCHÉ
2025

***Copyright* © dos autores e das autoras.**

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons Internacional* (CC BY- NC 4.0).



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P474 Pesquisas contemporâneas em educação [livro eletrônico] /
organização Vera Cristina Souza Teracin... [et al]. – 6. ed. –
São Paulo, SP : Editora Arché, 2025.
160 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-6054-249-5

1. Ciências humanas. 2. Educação. 3. Formação profissional. 4.
Práticas pedagógicas. I. Teracin, Vera Cristina Souza. II. Pereira,
Gêneses Soares. III. Bonfim, Janete Silva de Senna Barreto. IV.
Brito, Maria do Socorro da Cruz. V. Pereira, Carmem Lúcia Valente.
CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Revista REASE cancelada pela Editora Arché.

São Paulo- SP

Telefone: +55 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br>

contato@periodicorease.pro.br

6ª Edição- *Copyright* © 2025 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 5107-0941

<https://periodicarease.pro.br/rease>

contato@periodicarease.pro.br

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos, Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

EQUIPE DE EDITORES

EDITORA- CHEFE

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

CONSELHO EDITORIAL

Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS

Doutorando Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Me. Ubiranilze Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciencias Sociales de Chile

Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Doutor. Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhamo- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albardonado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.º 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *ecommerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea reúne reflexões, análises e experiências acadêmicas que dialogam com temas contemporâneos da educação, da formação profissional e das práticas pedagógicas. Os trabalhos aqui reunidos são frutos de estudos realizados em diferentes contextos, mas que convergem para um mesmo propósito: contribuir com a produção e a disseminação do conhecimento científico voltado à transformação social.





O livro nasce como espaço de interlocução entre pesquisadores, docentes e profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A diversidade de enfoques teóricos e metodológicos que compõem esta coletânea reflete o caráter plural e dinâmico das ciências humanas e sociais aplicadas, permitindo que diferentes olhares se cruzem e enriqueçam o debate acadêmico.

Cada pesquisa representa o compromisso coletivo com a formação cidadã, com a valorização da educação em suas múltiplas dimensões e com a promoção de práticas inovadoras que dialoguem com os desafios do nosso tempo. Assim, esta obra se apresenta como um convite à reflexão crítica e à construção de saberes que ultrapassam os muros da escola e da universidade, alcançando a comunidade e o cotidiano das pessoas.

Ao leitor, deixamos a expectativa de que a leitura das páginas seguintes se configure como uma oportunidade de aprendizado, inspiração

e engajamento. Que esta obra contribua para fortalecer o compromisso com a educação de qualidade, a equidade social e o desenvolvimento humano.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01.....	13
A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO TÉCNICO NO DESENVOLVIMENTO DO BRASIL	
José Olímpio dos Santos	
Tony José de Souza	
Antônio Gomes	
Evaleis Fátima Curvo	
Maria Sofia da Costa Olímpio	
Felipe Félix da Costa Olímpio	
Michael Roberto Guedes dos Santos	
 10.51891/978-65-6054-249-5-01	
CAPÍTULO 02.....	43
A CUMPLICIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA APRENDIZAGEM: UMA POSSIBILIDADE DE SUCESSO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	
José Olímpio dos Santos	
Evaleis Fátima Curvo	
Antônio Gomes	
Tony José de Souza	
Maria Sofia da Costa Olímpio	
Felipe Félix da Costa Olímpio	
Michael Roberto Guedes dos Santos	
 10.51891/978-65-6054-249-5-02	
CAPÍTULO 03.....	64
A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO	
Antônio Gomes	
José Olímpio dos Santos	
Tony José de Souza	
Evaleis Fátima Curvo	
Maria Sofia da Costa Olímpio	
Felipe Félix da Costa Olímpio	
Michael Roberto Guedes dos Santos	
 10.51891/978-65-6054-249-5-03	
CAPÍTULO 04.....	83
ANÁLISE DE LITERATURA: A FORMAÇÃO DE POVOS INDÍGENAS COMO PROFISSIONAL DA SAÚDE	
José Olímpio dos Santos	
Tony José de Souza	
Antônio Gomes	
Felipe Félix da Costa Olímpio	
Michael Roberto Guedes dos Santos	
Maria Sofia da Costa Olímpio	
Evaleis Fátima Curvo	
 10.51891/978-65-6054-249-5-04	
CAPÍTULO 05.....	95

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: IDEOLOGIA, DESAFIO OU REALIDADE CONTEMPORÂNEA?

José Olímpio dos Santos

Antônio Gomes


Tony José de Souza

Felipe Félix da Costa Olímpio

Evaleis Fátima Curvo

Michael Roberto Guedes dos Santos

Maria Sofia da Costa Olímpio

 10.51891/978-65-6054-249-5-05

CAPÍTULO 06.....113

ESCOLA E SAÚDE: RISCOS INFECCIOSOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM FOCO NA METODOLOGIA ATIVA

Tony José de Souza

José Olímpio dos Santos


Antônio Gomes

Felipe Félix da Costa Olímpio

Michael Roberto Guedes dos Santos

Evaleis Fátima Curvo

Maria Sofia da Costa Olímpio

 10.51891/978-65-6054-249-5-06

CAPÍTULO 07.....125

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO

Antônio Gomes

Tony José de Souza


José Olímpio dos Santos

Felipe Félix da Costa Olímpio

Michael Roberto Guedes dos Santos

Maria Sofia da Costa Olímpio

Evaleis Fátima Curvo

 10.51891/978-65-6054-249-5-07

ÍNDICE REMISSIVO149

CAPÍTULO 01

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO TÉCNICO NO DESENVOLVIMENTO DO BRASIL

José Olímpio dos Santos

Tony José de Souza

Antônio Gomes

Evaleis Fátima Curvo

Maria Sofia da Costa Olímpio

Felipe Félix da Costa Olímpio

Michael Roberto Guedes dos Santos

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO TÉCNICO NO DESENVOLVIMENTO DO BRASIL

José Olímpio dos Santos¹

Tony José de Souza²

Antônio Gomes³

Evaleis Fátima Curvo⁴

Maria Sofia da Costa Olímpio⁵

Felipe Félix da Costa Olímpio⁶

Michael Roberto Guedes dos Santos⁷

RESUMO

Parte-se da definição que educação é um conjunto de atividades (ou processo) que objetiva a formação do ser humano e, fundamentalmente, como um direito humano - fundamental e social consagrado na Constituição Federal Brasileira. Aborda-se, pois, a problemática que envolve a concepção tradicional da Educação e suas limitações teóricas e práticas. A primeira perspectiva configurou modalidades específicas voltadas para a formação imediata para o trabalho, tanto no ensino médio quanto no nível superior, num movimento histórico contraditório, principalmente nas escolas técnicas e CEFETs e, com o passar do tempo, também em outras instituições de formação profissional. A segunda, entretanto, compreendia uma formulação política e conceitual que buscava definir o caráter unitário e politécnico que deveria ser perseguido para o ensino médio.

Palavras-chave: Ensino médio. Ensino integral. Ensino profissionalizante.

¹ Doutor em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GOIÁS).

² Mestre em saúde coletiva. Universidade Federal De Mato Grosso (UFMT).

³ Mestre em Ensino. Universidade de Cuiabá (UNIC).

⁴ Medrado em Ensino. Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT.

⁵ Bacharel em Direito. Centro Universitário Várzea Grande (UNIVAG).

⁶ Graduado em Gestão Pública. Faculdade do Instituto Panamericano (FACIPAN).

⁷ Especialista em Gestão Educacional em Coaching. Faculdade do Centro Educacional Interdisciplinar do Brasil (FACEIB).

ABSTRACT

It starts with the definition that education is a set of activities (or process) that aims at the formation of the human being and, fundamentally, as a human right - fundamental and social enshrined in the Brazilian Federal Constitution. Therefore, the problem involving the traditional conception of Education and its theoretical and practical limitations is addressed. The first perspective configured specific modalities aimed at immediate training for work, both in secondary and higher education, in a contradictory historical movement, mainly in technical schools and CEFETs and, over time, also in other institutions of professional training. . The second, however, comprised a political and conceptual formulation that sought to define the unitary and polytechnic character that should be pursued for secondary education.

Keywords: High school. Comprehensive education. Vocational education.

1 INTRODUÇÃO

Diante das rápidas mudanças na dinâmica da sociedade, a escola, como instituição e como organização social, precisa, continuamente, repensar seus modelos de estabilidade, ter a capacidade de se posicionar estrategicamente e de se transformar a partir das interações com outras instituições e organizações, potencializando as interações interpessoais no seu interior, focalizando o cumprimento de sua atividade essencial: ser organização de aprendizagens para todos os seus atores sociais, tanto os atores escolares (estudantes) quanto os atores educativos (profissionais de apoio, de serviços gerais, auxiliares de classe, assistentes técnicos, secretários e secretárias escolares, professores e professoras, coordenadores pedagógicos e coordenadoras pedagógicas, vice-diretores e vice-diretoras, diretores e diretoras escolares).

Cabe a ela, ser organização reflexiva que se reconhece como espaço de singularidades, de permanentes mudanças, de transformação em ação, de incertezas, portanto, de desenvolvimento humano e de vivência em sociedade. Por último, se posicionar como organização educativa que articula seus processos internos à autonomia, às regras e normas instituídas e às infidelidades normativas decorrentes de movimentos instituídos em suas práticas de gestão.

Ao focalizar a escola, buscamos caracterizar as relações entre as suas práticas e os marcadores da qualidade social, – favoráveis ou não – ao cumprimento de sua função social com a democracia, a igualdade, que dá prioridade a subjetividade e a autonomia, a equidade na construção e socialização de saberes, “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e

divulgar o pensamento, a arte e o saber”, conforme preconizado no inciso II, Artigo 206, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Sobre a escola, pode-se dizer de sua ampla potencialidade para a produção, organização e socialização de saberes; de seu compromisso histórico com a finalidade diretamente implicada aos processos de aprendizagens; de seu pacto social com a formação humana de estudantes, professores, funcionários; de sua articulação comunitária em prol do desenvolvimento humano sustentável (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2002). Especificamente, diz-se de sua responsabilidade constitucional e normativa expressas nos princípios, fins e deveres da educação, recomendados na Constituição Federal de 1988 (CF 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDBEN 9394/1996).

Apesar de um panorama tão complexo, é necessário destacar, no âmbito das escolas públicas, nossa referência, a constância de desafios que interferem no desempenho organizacional, sobretudo no que diz respeito à sua capacidade de gestão ou de cumprimento de sua função social e que se relacionam com aspectos da educação inclusiva da neurodiversidade existente. Tais aspectos se articulam com as potencialidades da escola em se constituir uma organização educativa, reflexiva e de aprendizagens.

Por conta do contexto histórico atual, no Brasil, vem se propagando uma onda de vigilância e de controle ostensivo sobre o que se passa na escola. Essa onda, de viés ideológico, fundamenta-se em um movimento de desconstrução da função social das instituições educacionais e de esvaziamento da pluralidade de ideias no ambiente escolar. Por outro lado,

urge assegurar, no espaço-tempo escolar, a possibilidade de diálogo, de indagações, de exposição livre do pensamento convergente e divergente, de formação de atitudes tolerantes com o diferente, de cultivo das esperanças, do engajamento dos atores sociais em projetos coletivos, sobretudo, de exercício da democracia e de respeito aos direitos humanos e do cidadão.

O propósito é analisar o ensino médio integrado com o mundo do trabalho e do emprego. Trata-se de um texto com duplo objetivo: o de desconstruir concepções e práticas que geram a desigualdade e o de construir concepções inerentes a uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos educativos.

A escola precisa repensar o seu currículo de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade em que vive e atuar de modo competente e ético para a construção de um mundo mais justo. Assim, o currículo voltado para a formação integrada contribui para a construção de conhecimentos que possibilitam uma relação com a ciência, tecnologia e cultura voltados para os interesses sociais e coletivos.

Diante da realidade em que nos deparamos, com o intenso processo de globalização, a Educação Profissional surge como um meio de propiciar às camadas populares oportunidade de uma Educação que integra a formação profissional e o ensino médio. Essa formação procura oportunizar à população condições de uma educação que lhe prepare para o mundo do trabalho e que busque superar o desemprego estrutural, o trabalho precário e a exclusão social. Esperava-se que, com a globalização, diminuiriam as taxas de desemprego e as desigualdades sociais.

No entanto, essa mundialização do capital contribuiu para encobrir os processos de dominação. Em consequência, o que se verifica é a concentração de riqueza nas mãos dos que têm o poder de dominar, aumentando o seu lucro a partir da exploração da mão de obra barata. Isso aumenta ainda mais a pobreza e a miséria, sem falar no aumento da taxa de desemprego estrutural. Sobre a realidade do aumento do desemprego no mundo.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

Aprofundando o tratamento da questão, Paro (1999) enfatiza que diferentemente da liberdade de mercado imposta pelo neoliberalismo, a liberdade histórica e existencial somente é possível de ser construída a partir da convivência com outros seres humanos. E afirma que esta é uma questão de natureza filosófica compreensiva de duas dimensões, a saber:

[...] em primeiro lugar, ao se admitir que a construção do homem histórico se dá a partir de uma relação de verticalidade homem-natureza, na qual o primeiro entra como sujeito e o segundo como objeto de sua ação, só se pode admitir que a relação homem-homem seja de horizontalidade, na qual ambos sejam sujeitos. Se me suponho humano por minha posição de sujeito diante da natureza, ao submeter um semelhante, com minha dominação, à condição de objeto, nego nele (portanto, nego em mim) a condição de sujeito, reduzindo-o (e reduzindo a mim, seu semelhante) à condição natural. Conclui-se, com isso, que qualquer tipo de dominação é desumano, pois concorre para negar a própria especificidade histórica do homem.

A segunda dimensão inevitabilidade da relação dos homens entre si na construção de sua especificidade histórico-humana diz respeito aos problemas que se apresentam nessa relação para que a liberdade de cada um seja, não simplesmente respeitada, mas construída coletivamente. Isto

coloca a necessidade de uma mediação, sem a qual não é possível preservar os direitos de todos e construir a liberdade. Essa mediação podemos chamá-la de democracia se [...] alargarmos o significado do termo para incluir nele todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente. Esse caráter mediador da democracia revela mais uma vez a diferença que há entre a condição natural de liberdade e sua conotação histórica. (PARO, 1999, p. 105-106).

Portanto, SILVA (1996) e Paro (1999) se aproximam quando verificamos que os principais responsáveis pela superação de diversos desafios existentes no âmbito da educação só se tornam viáveis na luta cotidiana de homens e de mulheres, numa relação horizontalizada e marcada pela alteridade da relação EU-TU, comprometidos com a liberdade tomada como “produto da atividade humana em sua autocriação histórica” (PARO, 1999, p. 105). Assim, além de satisfazer suas necessidades naturais para o viver, podem, também, viver bem, ou seja, potencializar a “realização do homem em sua especificidade histórica” (PARO, 1999, p. 106).

Esta realização sinaliza uma educação que preconize e priorize a formação integral do homem: um ser livre e cidadão, com o direito de exercer sua liberdade e sua cidadania mediado pela democracia como princípio que assegura a própria construção humana situacional e relacional, portanto, em especificidade histórico-social.

São três os sentidos dados ao ensino médio integrado na concepção de Ramos (2008): a formação unilateral; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Em estudo sobre a gestão democrática da escola pública, Paro

(2000, p. 89-94) discorre sobre a necessidade de estabelecimento de padrões mínimos de qualidade. Segundo o autor, algumas situações podem orientar a definição de critérios de qualidade da escola pública, tais como: padrão satisfatório de apreensão dos conteúdos dos estudantes aprovados, reversão da negligência do Estado em se comprometer com a qualidade dos serviços prestados pelas escolas públicas, padrões mínimos de reivindicações pela população.

Salienta-se, ainda, apoiando-se nos critérios de Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2002) e Lib Neo (2005) alguns critérios de qualidade para a escola pública: adequação dos objetivos, dos métodos e dos conteúdos aos usuários das escolas; refazimento por inteiro dos currículos e programas, incluindo elementos culturais que auxiliem aos novos usuários da escola pública o atendimento de suas especificidades e interesses da população, tanto os imediatos quanto estratégicos. Diante dos desafios para estabelecer critério de qualidade da escola pública, Paro (2000, p. 91), contesta que:

A situação se mostra ainda mais grave porque, na falta de padrões confiáveis para balizar suas exigências, tanto a escola quanto a sociedade acabam por pautar-se pelos padrões tradicionais, aqueles que eram adequados para as camadas mais privilegiadas quando estas ocupavam a escola pública décadas atrás. É por isso que quando se fala em melhorar a qualidade do ensino público, os remédios que se apresentam soam pretender fazer a escola de hoje caminhar para uma qualidade que ela tinha no passado, sem preocupar-se com o fundamental, que é fazer uma escola competente para atender o seu usuário de hoje.

Em decorrência desta perspectiva, ao nosso ver, cabe considerar que o caminho possível para superação de saudosismos, talvez seja o de levar em conta que a instituição educacional pública como organização

educativa possui também a capacidade de viabilizar a construção de caminhos alternativos e de desconstrução da distopia que a assombra. A escola pública popular pode se reinventar tendo seus alicerces “numa concepção ampla de saber que inclui conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e tudo o que diz respeito a cultura humana, [...] especialmente quando se pretende educar para autonomia intelectual e política.” (PARO, 2000, p. 92).

Partindo desta afirmação, podemos inferir que a ideia de qualidade social da educação e da escola pressuposta por Paro (2000) encontra alicerce em uma dimensão formativa e política. A dimensão formativa é explicitada no momento em que se aponta para a capacidade de potencializar a construção de conhecimentos, competências, comportamentos e atitudes para uma parcela específica da sociedade, de origem popular, pobre e majoritária da população, aos quais os direitos sociais carecem de ser assegurados aos estudantes que frequentam a escola de hoje.

Quanto a dimensão política se revela quando devidamente é considerada “a preocupação com o provimento de um ensino de qualidade que leve em conta os interesses dos usuários” (PARO, 2000, p. 94). Para este autor, a qualidade vincula-se a uma educação que se pretende a autonomia intelectual e política dos estudantes da escola pública popular.

De acordo com o pensamento de Paro (2000), a qualidade em educação, sobretudo na escola pública, se verifica quando há correspondência entre as medidas proclamadas e os resultados obtidos, na articulação entre a teoria e a prática, nas práxis pedagógica e educativa, no

trabalho em grupos coletivos, no redimensionamento da autonomia dos atores educativos e escolares, nas ações formativas permanentes no ambiente de trabalho.

Ao propor uma nova abordagem de qualidade sociocultural na educação e na escola Gadotti (2010) destaca duas características que considera relevantes: a qualidade técnica e a qualidade política. Assim, sob a ótica da abordagem técnica busca-se a adequação de estratégias de excelência para o alcance de antigos objetivos pedagógicos e educativos. A abordagem política envolve as discussões em torno do conceito de qualidade, tendo em foco o currículo em mudança.

Antes de prosseguirmos, consideramos importante esclarecer os termos competência socioprofissional e organizacional adotada neste estudo. Em geral, falamos em competência individual quando uma pessoa tem qualificação para resolver alguma coisa ou problema, tem relação com a inteligência prática apoiada em conhecimentos adquiridos, transformados em saber, tem relação ainda com a formação e a experiência profissional do indivíduo (FERREIRA, 2006).

Quando pensamos em competência

socioprofissional e organizacional, devemos ter em mente “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 188).

Observamos na Figura 1 uma representação desta definição, nela cabe tanto para a compreensão de competência socioprofissional

(conhecimentos, habilidades, experiências, interação social, valores, atitudes) quanto para a organizacional. Porém aplicada à escola pública temos que pensar, de maneira complementar, em termos de quatro critérios de desempenho administrativo propostos por Sander (2007), conforme destacamos no Quadro 4.

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a



organização

Fonte: Fleury e Fleury, 2001, p.188.

Voltemos a discutir sobre a noção de escola educativa reflexivo-aprendente. Simultaneamente, a escola pública aqui é concebida como instituição e organização social, lugar de congruência do binômio escola-sociedade.

Assumimos que suas principais características são: a ampla complexidade de seus processos intra e interinstitucionais e organizacionais; a coexistência de múltiplas dimensões em relação de interdependência; a função sociopolítica e cultural nos processos de sistematização, construção e socialização de saberes; cuja base deve se sustentar em ideais educacionais concebidos no âmbito da Filosofia da

Educação; na prescrição de atividades pedagógicas sob o domínio da Didática e na organização dos meios para o desenvolvimento humano e para a qualidade de vida de seus atores (educativos e escolares) por meio de ações preestabelecidas sob a égide das práticas da Gestão Escolar.

Diante desta configuração de alta complexidade, faz-se necessário destacar, no âmbito das escolas públicas, nossa referência, a constância de desafios que interferem no desempenho organizacional, especialmente, quanto à sua capacidade de gestão ou de cumprimento de sua função social e que se relacionam com aspectos financeiros, administrativos, pedagógicos, culturais, de relações entre as pessoas, dentre outros aspectos.

Sem contarmos que, no Brasil de hoje, se propaga uma onda de vigilância e de controle ostensivo sobre o que se passa no interior das instituições educacionais, tanto na Educação Superior e quanto na Educação Básica, por parte de pessoas e instituições com viés ideológico conservador, elitista, antidemocrático e excludente.

É urgente garantir no espaço-tempo da escola toda e qualquer possibilidade de diálogo, de indagações, de exposição livre do pensamento (consensual ou divergente), de formação de atitudes tolerantes com o diferente, de cultivo das esperanças, do engajamento dos atores sociais em projetos coletivos, sobretudo, de exercício da democracia e de respeito aos direitos humanos e do cidadão. Indubitavelmente, todas as principais características próprias da escola pública se articulam com as suas potencialidades para se constituir uma organização educativa reflexivo-aprendente. Destacamos o pensamento de Paro (2011, p. 19), ao afirmar

que:

Como grupo social, a escola, é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais. Não obstante, apesar da impressibilidade dessas relações, elas acabam por constituir um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhes emprestam certa “regularidade” que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola.

Uma escola assim pensada, ao se constituir como espaço onde se realiza ou não os objetivos e metas do sistema de ensino, cada vez mais vem se impondo também como o lugar indispensável para a formação do cidadão, a elevação do nível sociocultural e o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de seus participantes.

Por outro lado, “essa ideia de escola como um sistema sociocultural vem suscitando cada vez mais interesse por causa de suas implicações no seu funcionamento, especialmente no projeto pedagógico, na construção do currículo e nas formas de gestão” (LIBÂNEO, 2013, p. 85). Isto evidencia que a instituição escolar se estabelece também como um sistema de relações interativas, composto por pessoas que se relacionam e opera por meio de uma estrutura organizada. Por isso reafirmamos que a escola é uma organização porque se estabelece como “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (LIBÂNEO, 2013, p. 87).

Diante do exposto, passamos a caracterizar a escola de qualidade social que intencionamos a partir do princípio da constituição da

organização educativa reflexivo-aprendente, amparado pelo paradigma multidimensional da administração da educação inclusiva da neurodiversidade existente.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura sobre o eixo transversal de qualidade social técnico-formativo relacionado às categorias de planejamento escolar e de formação no ambiente de trabalho está diretamente vinculado à eficácia pedagógica e eficiência econômica. O eixo transversal de qualidade social sociopolítica afim às categorias de trabalho coletivo e de autonomia escolar está diretamente vinculado à efetividade política e a relevância cultural.

As ideias de qualidade social da educação indicados por diversos autores, com destaque para Paro (2000), que resultou em uma confluência conceitual que nos orienta para uma transversalidade no âmbito das práticas de gestão escolar às categorias analíticas definidas neste estudo. Nosso entendimento é que o planejamento, o trabalho coletivo, a autonomia escolar e a formação no ambiente de trabalho apoiam-se no movimento de qualidade formal e de qualidade sociopolítica como elementos dinamizadores da qualidade social da educação básica.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

A Educação há de ser considerada em dois sentidos: formal e informal. A informal ocorre independentemente desse vínculo, e nela desempenham papéis importantes a família, a comunidade, as mídias

(meios de comunicação de massa), tais como rádio, televisão, cinema, imprensa, e comunidade onde o próprio homem se desenvolve etc (BÉVORT; BELLONI, 2009).

A educação formal, que interessa para fins desse estudo, manifesta-se por meio do vínculo escola-aluno, onde prima a vontade de educar com base em métodos de ensino pré-concebidos e convencionais (GOHN, 2006). Ainda, sobre a educação formal:

Define-se a educação formal, como aquela que se atém aos métodos e às fórmulas pré-estabelecidas (convencionais) e que se desenvolve de forma planejada e consciente, onde sempre participa um agente que tem o intuito de ensinar e outro que almeja aprender. O exemplo mais claro desse tipo de educação é a escolar, aquela que se inicia na escola como instituição e não unicamente em sala de aula (SERRANO; MARTINEZ, 2017, p. 3).

De fato, o processo de educação formal envolve diversos fatores, entre os quais se destacam os sujeitos ativos: o gestor (diretor, funcionário ou professor) e o educando. Trata-se de um processo que há de colocar a escola em primeiro lugar como Vida e não como preparação para a vida (IOSIF, 2007).

É obvio que durante toda a evolução do processo de educação formal também evoluíram e se vincularam fatores que são decisivos para a formação integral dos estudantes, ou seja, fatores que acontecem na vida familiar, na sociedade e na prática diária.

Respeitando o princípio da garantia do padrão de qualidade desse tipo de educação, o processo deve ser desenvolvido visando à formação de um homem novo, íntegro e criativo. Assim, como principais características da educação formal podemos apontar: a) a imparcialidade; b) a independência e; c) a transparência. Dizemos então que a educação formal tem como base a aprendizagem e o exemplo. Nesse processo

torna-se viável o conhecimento e o desenvolvimento de um pensamento científico-crítico e moral (SILVA & LOUREIRO, 2020, p. 93).

Essa dinâmica do sujeito mantém a da “relação com o saber”. É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende. Desse ponto de vista, para Charlot (2000, p. 63), dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que têm uma “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo.

Verifica-se assim que a educação deve possibilitar aos alunos vislumbrar os aspectos do mundo físico e social, por meio da compreensão das contradições e mediações que compõem a totalidade concreta. A oposição entre trabalho manual e intelectual, divisão social e divisão técnica do trabalho estão na origem dos diferentes tipos de educação, refletindo a separação entre produção e escola. Tal divisão não se coaduna com uma sociedade em que a liberdade, a responsabilidade, a igualdade e a cooperação pautam as relações humanas.

O texto de Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1059) busca refletir sobre a formação humana do brasileiro, a partir da análise do ensino médio. Os autores pontuam de início a importância de analisar a partir de uma perspectiva social. Iniciando-se pelo tópico “Trabalho, formação humana

e educação escolar sob a égide do capital: algumas aproximações” os autores contextualiza a produção da própria existência por meio da produção, fruto do próprio trabalho, que determina os conhecimentos e as práticas necessárias. “A formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações. ”

Ao longo do desenvolvimento capitalista, tivemos diferentes formas de separação entre fins, saberes e meios de produção, refinando a divisão social e técnica do trabalho como instrumento de subsunção dos trabalhadores ao capital. Independentemente da complexidade do que é feito, a força de trabalho permanece presa como uma mercadoria especial.

Apoiando-se no conjunto da obra de Marx e de Marx e Engels, assim como, de Gramsci no que concerne às suas produções no campo da educação. “Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação unilateral” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p.1060).

Antonio Gramsci, baseado nos princípios das teorias marxistas, propôs que a sociedade civil faz parte da superestrutura, à qual corresponde à função de "hegemonia", juntamente com a outra parte da superestrutura que é a sociedade política ou o Estado, ao qual corresponde à função de "domínio direto" ou "comando”, essas funções são organizacionais e conectivas (MEDICI, 2007). Esse Estado, é proposto por Gramsci:

(...) uma nova compreensão de intelectual, mas aqui interessa-nos o conceito de Estado. Ele chama a atenção para o fato de o Estado constituir-se como um equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, portanto, modifica o

conceito usual, ampliando-o. Ao fazer isso, mantém os elementos coercitivos do Estado, mas agrega o consenso, para indicar que a hegemonia que uma classe exerce sobre toda a sociedade, por meio do Estado, não resulta apenas do poder coercitivo, mas também da persuasão (JACOMINI, 2020).

A perspectiva prática do ensino integrado faz parte das lutas sociais pela utópica abolição do capital. É “clara convergência na produção de Marx e Engels, de Gramsci e de outros pesquisadores do campo trabalho e educação em assumir o trabalho como base da formação na perspectiva da emancipação e autonomia humana” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p.1065).

Disso surge uma questão será que dessa formação pode contemplar a profissionalização de adolescentes e jovens – caso do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio – sem colidir com o princípio educativo do trabalho?

O compromisso pedagógico com a transformação do modo de produção social da existência tem dimensões éticas e políticas que se expressam na práxis. É, de considerar a realidade social dos educandos do ensino médio. Nesse ponto, é onde se estabelece o segundo sentido. Ramos (2008, p.13) afirma:

O ensino médio integrado à educação profissional, (...), é tanto possível quanto necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino. Mas ele pode potencializar mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Para ilustrar a necessidade de trabalho dos jovens brasileiros basta considerar os dados estatísticos que demonstram que o brasileiro começa

a trabalhar cedo por uma necessidade financeira de manter seu próprio sustento.

No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1071).

Ramos (2008) e Moura, Lima Filho e Silva (2015) concordam que o ser humano é essencialmente sujeito do trabalho, responsável pela produção da própria existência e da sociedade, além de lhe caber a reprodução da espécie.

Entretanto, no caso brasileiro, a grande maioria desses quase 80 milhões de pessoas está alijada do mundo do trabalho ou atuando em sua periferia de forma precarizada. E a dura realidade nos obriga a lembrar que isso é funcional aos interesses do capital, pois, já que não há lugar para todos, que vençam os melhores! (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015, p. 1072).

Com o desenvolvimento do Brasil e sua modernização, o ensino médio é cada vez mais importante para os brasileiros, pois apresenta um papel a desempenhar: a formação geral e/ou profissional qualificada da população. Mas, em vista desse papel importante que o ensino médio pode proporcionar, é preocupante a situação dos brasileiros, pois ainda está reduzido o acesso a esse ensino em vista de outros países latino-americanos.

Neste tocante, conforme exposto por Ramos (2008) o ensino médio no Brasil atende, em sua maioria, jovens e adultos com faixa etária acima prevista para esse nível de ensino. Outro problema enfrentado pelo ensino

médio é o grande número de abandono da escola e da repetência que, apesar da melhoria, ainda são encontradas em muitas instituições de ensino no país.

Entretanto, são verificados fatores positivos para o ensino médio, o mais importante deles é que esse ensino apresentou uma maior taxa de crescimento em relação aos últimos anos, isto foi possível devido à melhoria no ensino fundamental, à facilidade ao ingresso no ensino médio e à diminuição das matrículas nas escolas particulares.

O aumento de jovens e adultos que conseguem concluir o ensino médio é lento, mas contínuo, com isso, há uma previsão que ocorra uma diminuição da faixa etária instalada nesse nível de ensino e esses jovens poderão ter condições de disputar uma carreira de trabalho que tenha melhores condições salariais, pois eles dominarão habilidades que os permitirão trabalhar e construir uma carreira de vida melhor (RAMOS, 2008).

O conceito de trabalho refere-se à intervenção humana no ambiente natural, à capacidade de imaginar e aplicar soluções que atendam às suas necessidades, além de transmitir esse conhecimento (de forma mais ou menos estruturada) às gerações atuais e futuras por meio do intercâmbio cultural.

O conhecimento sistematizado sobre uma determinada área tecnológica organiza os campos da ciência e, portanto, está relacionado às disciplinas escolares. Tal conhecimento é legitimado ao longo da história, como resultado de um processo da humanidade que busca compreender e modificar o ambiente em que habita.

A ciência é, então, parte de um conhecimento sistematizado e apresentado por meio de conceitos que representam as relações de forças que são condicionadas e apreendidas a partir da realidade ou fenômeno considerado. Nesse contexto, a ciência implica em concepções e métodos que são transmitidos por gerações e ao mesmo tempo podem ser pensados e questionados durante esse tempo, na medida em que construímos novos conhecimentos e modificamos o meio ambiente.

Por fim, o terceiro sentido que versa sobre a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade “incorpora elementos das análises anteriores, mas vai além dessas, ao definir de forma mais clara as finalidades da formação: possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2008, p.17).

Esse sentido reforça que a integração entre a educação tecnológica e profissional com a educação básica não se restringe à preparação dos alunos para o mercado de trabalho ou para o nível escolar subsequente. Em vez disso, cada pessoa executa o melhor de sua capacidade.

O sentido da formação integrada é a apropriação das bases científicas, técnicas, culturais, éticas, estéticas e tecnológicas da vida contemporânea. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2008, p.20).

Além de “unir”, “adicionar”, “articular” ou “adicionar” conhecimentos profissionais à formação geral. “Além da redefinição do marco curricular, as opções pedagógicas implicam também a redefinição dos processos de ensino. “ (RAMOS, 2008, p.21). “Integrar” é construir

um processo de formação que dê conta das dimensões da vida (trabalho, cultura, ciência e tecnologia), ampliando os horizontes de jovens e adultos trabalhadores para a construção de novas relações humanas, cada vez mais preocupadas, com valores éticos e igualitários. Nesse sentido, entende-se que:

Os processos e as relações de trabalho que os estudantes poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica. Portanto, tê-los como referência curricular significa buscar compreender a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites. A diferença de um currículo dessa natureza daquele que se apoia na reprodução de atividades de trabalho está nos pressupostos epistemológicos que se desdobram metodológica e pedagogicamente (RAMOS, 2008, p.21).

A educação integrada é, então, uma forma de organizar a educação que possibilita aos jovens e adultos a internalização de saberes historicamente construídos, com os quais terão condições de produzir e criar novas soluções para os problemas enfrentados na realidade concreta, garantindo sua inserção digna na vida produtiva. e vida comunitária.

Entendemos a humanidade como um conjunto de mulheres e homens que atuam no mundo, promovendo mudanças nos ambientes naturais e sociais para satisfazer suas necessidades individuais e coletivas. Essa ação gera um conhecimento que é transmitido e reformulado para representar, no plano do pensamento, o que foi feito para manter nossas condições de sobrevivência.

O trabalho é um elemento estrutural e constante em toda sociedade (seja ela escrava, feudal, latifundiária ou capitalista desenvolvida). À medida que o modo de produção muda para atender às necessidades, ou seja, a forma de trabalhar, o ser humano muda sua forma de ser e de se

relacionar.

CONSIDERAÇÕES

A ideia de engajamento dos profissionais da educação considerada neste estudo resulta em uma confluência conceitual que nos orienta para uma transversalidade no âmbito das práticas de gestão escolar a favor da educação inclusiva. Tal transversalidade fundamenta-se em dois movimentos complementares: a qualidade formal e a qualidade política.

A qualidade formal relaciona-se às competências socioprofissionais e organizacionais de cada participante – agente-ator-autor – que se vincula à dinâmica profissional da escola. A qualidade política está implicada com a consciência social e política das pessoas e de sua boa vontade para conhecer, dialogar e transformar a realidade organizacional e comunitária.

Por último, se reconhece como organização de aprendizagens quando as competências individuais (socioprofissionais) e organizacionais possibilitam o pensamento sistêmico integrador do planejamento estratégico, político-pedagógico e institucional aos critérios administrativos da eficácia pedagógica, eficiência econômica, efetividade política e relevância cultural.

A escola como organização aprendente é aquela que se move em um ambiente de colegialidade, diálogo e participação na disposição do trabalho coletivo, mobiliza-se democraticamente em seus processos de planejamento organizacional e institucional, além de viabilizar os meios para a construção de sua identidade a partir do princípio da autonomia.

A pesquisa mostrou que sob a perspectiva multidimensional da administração da educação é possível estabelecermos relações entre as categorias teórico-metodológicas e práticas tomadas como ideias-força fundamentais nas práticas de gestão escolar (planejamento escolar, trabalho coletivo, autonomia e formação no ambiente de trabalho) e a concepção de escola como organização educativa reflexivo-aprendente.

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

Neste enleir, o trabalho enquanto princípio educativo se articula em três dimensões: a comunicação/expressão, a produção e a fruição. A interação física e espiritual do homem com a natureza e com outros homens pela comunicação e expressão é o fator que promove a aprendizagem para o trabalho, comunicação, produção e consumo.

Observa-se, então, que há uma classificação e subdivisão das matrizes curriculares, seja de disciplinas, de bases ou de núcleos, o que retrata como a ciência se desenvolveu ao longo dos tempos, diversificando-se e sendo segmentada, promovendo um alto grau de classificação. Nesse período histórico, os currículos foram fragmentados, sendo esse tipo de

currículo praticado no cotidiano escolar. As principais características de um currículo fragmentado são o alto nível de classificação, o isolamento dos conteúdos das disciplinas,

No entanto, existem outras formas de praticar o currículo. O Currículo Integrado surge nesse contexto como uma proposta que pode contribuir para a integração entre as disciplinas e promover a interdisciplinaridade. Essa perspectiva de integração curricular tem como foco a redução dos níveis de classificação, através da integração desses conhecimentos, onde o currículo não é concebido por disciplinas isoladas, mas por meio de áreas do saber, pois o conhecimento é global, constituído por vários saberes.

Logo, o homem não será livre sem uma Educação que lhe permita desempenhar livremente seu papel social. É, nesse sentido que a Educação deve ser compreendida: como um direito resultante e necessário à evolução e à integração social do ser humano. A Educação que não prepara o ser humano condiciona a não cidadania, é movida pelo egoísmo, a falta de responsabilidade do Estado, a falta de cooperação entre a escola, a família e a comunidade.

Daí a necessidade de ações combinada, a saber: a) um novo modelo com uma nova metodologia; b) projetos e programas que objetivem a implementação desse modelo e; c) instituições que apoiem e promovam esse novo modelo. Falamos, assim, do direito a uma Educação que é condição da Cidadania e, também da Liberdade. A cidadania que pressupõe direitos e obrigações cidadãs.

Para concluir a escola regular deve garantir: professores comuns capacitados e professores de educação especial especializados; flexibilizações e adaptações curriculares; serviços de apoio especializado realizado nas classes comuns (“mediante: colaboração de professor especializado em educação especial, atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e atuação de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação”); extraordinariamente, classes especiais em caráter transitório, além de condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva.

Multiplicar informações e conhecimentos não será suficiente enquanto as práticas profissionais e as políticas públicas continuarem alheias a considerações éticas, de justiça e de equidade. Todas as pesquisas, bibliotecas e bancos de dados, enquanto não resultem em novas práticas de gestão e mudanças comportamentais, não resolverão os intrincados problemas de nossa sociedade no limiar do terceiro milênio.

REFERÊNCIAS

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Media education: concepts, history and perspectives. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081–1102, dez. 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 8, de 5 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. v. 3

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5ed. São Paulo: CORTEZ, 2006.

FLEURY, Maria Teresa Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competências. **RAC, Edição Espacial**, 2001. p. 183-196. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradição**. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. v. 5. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. (Caderno de formação).

GOHN, M. DA G. Non-formal education, civil society participation and councils structures in the schools. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27–38, mar. 2006.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**. Tese (doutorado) - Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

JACOMINI, M. A. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 27 fev. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MEDICI, R. Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema. **Revista de Sociologia e Política**, p. 31–43, nov. 2007.

MOURA, D.H.; LIMA, D.L. e SILVA, M.R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira* * Texto apresentado como trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho "Trabalho e Educação" (GT-09), na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em Porto de Galinhas/PE, 2012.

Revista Brasileira de Educação [online]. 2015, v. 20, n. 63 [Acessado 24 Novembro 2022] , pp. 1057-1080. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SERRANO, P. J.; MARTINEZ, R. C. Por uma reforma educacional em face da concretização da cidadania na atual sociedade da informação. **Revista Jurídica**, v. 1, n. 46, p. 465–493, 2017.

SILVA, A. DE F. S. DA; LOUREIRO, M. DA S. Os reflexos da política nacional de educação ambiental na gestão da educação formal. **International Journal of Environmental Resilience Research and Science**, v. 2, n. 2, 20 dez. 2020.

SILVA, João Militão da. **Autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAPÍTULO 02

A CUMPLICIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA APRENDIZAGEM: UMA POSSIBILIDADE DE SUCESSO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

José Olímpio dos Santos

Evaleis Fátima Curvo

Antônio Gomes

Tony José de Souza

Maria Sofia da Costa Olímpio

Felipe Félix da Costa Olímpio

Michael Roberto Guedes dos Santos

A CUMPLICIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA APRENDIZAGEM: UMA POSSIBILIDADE DE SUCESSO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

José Olímpio dos Santos¹

Evaleis Fátima Curvo²

Antônio Gomes³

Tony José de Souza⁴

Maria Sofia da Costa Olímpio⁵

Felipe Félix da Costa Olímpio⁶

Michael Roberto Guedes dos Santos⁷

RESUMO

O presente trabalho intitulado “a cumplicidade entre professor e aluno na aprendizagem: uma possibilidade de sucesso no processo de ensino”, é de natureza qualitativa e metodologicamente se procedeu da observação do trabalho docente *in loco*. O mesmo perpassa pelo processo da triangulação, visando compreender algumas características importantes entre a relação professor aluno no processo de ensino-aprendizagem. A mesma tem como objetivo propor uma reavaliação da prática pedagógica do professor, mediada pela diferença entre a qualidade da aula e a quantidade de informações repassadas ao aluno. Ao observar que a dificuldade de aprendizagem existe desde que surgiu o ensino, que para grande parte dos alunos apresentam desde a pré-escola e perduram nas séries finais. Nesse sentido salienta-se sobre a importância de conhecer as dificuldades inerentes ao processo de ensino- aprendizagem, que são apresentadas pelos alunos nas séries iniciais, tendo-as como primordial ao professor, possibilitando-o compreendê-las visando assim saná-las proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais prazerosa e eficaz.

Palavras-Chave: Respeito. Amor. Dificuldades. Superação.

¹Doutor em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GOIÁS).

² Medrado em Ensino. Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT.

³ Mestre em Ensino. Universidade de Cuiabá (UNIC).

⁴ Mestre em saúde coletiva. Universidade Federal De Mato Grosso (UFMT).

⁵ Bacharel em Direito. Centro Universitário Várzea Grande (UNIVAG).

⁶ Graduado em Gestão Pública. Faculdade do Instituto Panamericano (FACIPAN).

⁷ Especialista em Gestão Educacional em Coaching. Faculdade do Centro Educacional Interdisciplinar do Brasil (FACEIB).

ABSTRACT

The present work entitled "the complicity between teacher and student in learning: a possibility of success in the teaching process", is of a qualitative and methodological nature, proceeding from the observation of the teaching work in loco. The same goes through the process of triangulation, aiming to understand some important characteristics between the student teacher relationships in the teaching-learning process. It aims to propose a reassessment of the pedagogical practice of the teacher, mediated by the difference between the quality of the class and the amount of information passed on to the student. Noting that the difficulty of learning has existed since the emergence of teaching, which for most of the students present from the preschool and last in the final grades. In this sense, it is important to know the difficulties inherent to the teaching-learning process, which are presented by the students in the initial grades, taking them as the primary teacher, enabling them to understand them in order to remedy them by providing students a more enjoyable and effective learning.

Keywords: Respect. Love. Difficulties. Overcoming.

1 ALGUMAS OBSERVAÇÕES PERTINENTES SOBRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: DUETO FUNDAMENTAL PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Há uma grande lacuna de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental em consequência do número de alunos com dificuldade em aprendizagem, influenciando o seu futuro desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social. Com isso, constata-se que tal dificuldade de aprendizagem tem sido constante e se tornado um problema preocupante nos dias atuais. Nisto, de acordo com a psicologia da aprendizagem, conhecer os limites do outro é a forma mais carinhosa e eficaz de possibilitar um alfabetizar significativo. Assim, a aprendizagem acontece de acordo com as experiências vividas entre o doador e o receptor.

Ao longo da convivência e das manifestações de interesse vão surgindo às formas viáveis para a aprendizagem, o desdobramento para o conhecimento, (Freire, 1986), evitando o fracasso escolar. Aqui o fracasso escolar, mais especificamente a dificuldade na elaboração da leitura e da escrita, tem preocupado tanto aos educadores, pesquisadores quanto aos pais/responsáveis. Apesar das inúmeras discussões, se constata, por meio de pesquisas (Shimazaki, 2006) que grande parte dos alunos que estudam na segunda e terceira séries do ensino básico e/ou no I Ciclo de formação, precisamente na II Fase, não elaboraram a leitura e escrita de forma eficiente.

Neste processo muito desses alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens são encaminhados para as salas de projetos e/ou de recursos multifuncionais, apesar de não apresentar vestígios de deficiência ou distúrbio de aprendizagem, e na maioria das vezes estes alunos são

atendidos por profissionais que tem pouca ou nenhuma formação que possa contribuir para o desenvolvimento desses alunos. E também se deparam com salas que não dispõem de materiais e/ou equipamentos que possibilitem uma aprendizagem significativa, e com isso acabam por contribuir infimamente para o desenvolvimento dos alunos.

De certa forma, acredita-se que a relação professora x aluno não se dá instantaneamente, ela vai sendo construída cotidianamente e estabelecendo um certo grau de confiança. E aos poucos, a criança percebe a necessidade em buscar no professor seu porto seguro. Pois entre ambos prevalecem o respeito e a confiança.

Com relação ao professor, detectar e respeitar as diferenças de aprendizagem individual dos alunos contribui para uma relação de amizade e cumplicidade nas demandas do cotidiano escolar. Isto deve ser diagnosticado já no início do ano letivo, momento propício de perceber as possíveis dificuldades da classe.

Assim, todo início de ano letivo sempre é uma incógnita, professores e alunos estão ansiosos por se conhecerem e dar início a trilha que os levará ao conhecimento entre si mesmos, e da classe, bem como a respeito dos conteúdos a serem trabalhados, mas somente o tempo e a boa convivência tomará conta disto com sucesso.

2 OBJETIVOS

2.1 Geral

Investigar à luz das teorias como se constrói a relação professor/aluno e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, bem como propor uma reavaliação da prática pedagógica, mediada pela

diferença entre a qualidade da aula e a quantidade de informações transmitidas para os alunos.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar algumas características entre a relação professor aluno no processo e suas implicações no ensino-aprendizagem;
- Analisar a origem das principais dificuldades de ensino-aprendizagem apresentadas pelos alunos do 2º ano/II Fase do I Ciclo;
- Possibilitar uma reavaliação da prática docente com vistas a compreender a diferença entre a qualidade da aula planejada e a quantidade de informações transmitida ao aluno.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa que foi desenvolvida em uma escola municipal da zona rural em Pontes e Lacerda-MT, numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental, ou seja, II Fase do I Ciclo, em que partiu-se da observação da prática docente de uma professora, onde primou por observar algumas características importantes entre a relação professor aluno no processo de ensino-aprendizagem, que implicam na dificuldade de aprendizagem.

Nesse sentido salienta-se a importância de conhecer tais dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, visando possibilitar compreendê-las no intuito de saná-las, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais prazerosa e eficaz.

Além da observação, primou-se pela pesquisa bibliográfica, onde foram encontrados suportes necessário para a realização desse trabalho. Entre os caminhos percorridos, para tal desenvolvimento, está o processo de triangulação na visão de Triviños, (2015) Günther (2006), Denzin e Lincoln (2006), bem como Bauer e Gaskell (2012).

4 O PROCESSO DE MEDIAÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO CONTEXTO SALA DE AULA: UMA REFLEXÃO À LUZ DAS TEORIAS

Este trabalho foi desenvolvido após observar alunos do 2ºano do ensino fundamental I, ou seja, II Fase do I Ciclo de ensino-aprendizagem. Nisto evidencia-se que os alunos chegam à escola com muitos anseios e expectativas em relação à postura do professor que irá recebê-lo; com isto a criança cria uma imagem de seu futuro professor, até mesmo bem antes das aulas iniciarem.

Dentro desse imaginário, o aluno se auto indaga, projetando um professor perfeito. Ele, de antemão, visa saber no seu imaginário que tipo de professor ou professora irá encontrar, se esse profissional será ou não bonzinho ou bravo e assim por diante. Com essa imaginação fértil ao adentrar na escola, pouco a pouco seus sonhos e anseios vão sendo esclarecidos pela recepção a ele dedicada, então já consegue formar certo conceito do seu professor.

Enquanto isto, do outro lado, está o professor a receber os alunos, assim também a imaginar como serão durante o ano letivo, e assim a socialização vai respondendo a um e ao outro alguma das muitas perguntas guardadas que até então jamais foram ou serão pronunciadas. Logo, esse

imaginário já se torna real e consequentemente o tempo possibilita o seu desencante.

Mesmo desencantados, mas animados com os materiais recém-adquiridos e ansiosos em saber o que vão aprender; ainda curiosos e muitas vezes preocupados em conhecer novas turmas e professores, estes se dividem em dois ou mais grupos, um dos mais chegados ao professor, outro dos que se ausentam totalmente, e por último o grupo tanto faz, dos desinteressados que só farão as atividades na base das ameaças.

Eis aí, portanto um momento bastante esperado por uns em detrimento de outros. Enquanto para uns as expectativas serão superadas, para outros, não farão diferença durante o ano letivo.

Nessa perspectiva, a atuação externa, isto é, o ensino, deve ser realizado pelo professor através de uma concepção construtivista, Piaget (1986), ou seja, uma proposta de ensino que visa ajudar no processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se assim que o construtivismo possibilita o desenvolvimento necessário nas questões inerentes à cognição, porque sem ela é altamente improvável que os alunos cheguem a aprender da maneira mais significativa possível, e para que tal proposta surta os devidos efeitos, devem ser consideradas a realidade respeitando a ordem dos acontecimentos, bem como se atentar para a importância da diversidade.

Tais fatores são indispensáveis, tanto ao desenvolvimento pessoal quanto à sua capacidade de compreensão da realidade, bem como de atuação nela, sendo que a escola tem a responsabilidade social de transmitir o conhecimento de forma sistematizada e científica.

Mesmo com essa incumbência, ela jamais deve se eximir de ajuda, de despertar nos alunos sentimentos humanos, carregados de significados, porque o ensino não deve substituir a atividade mental construtiva do aluno nem ocupar seu lugar na esfera social humanitária (Coll, 1998).

Desenvolvimento esse que requer uma elaboração de plano de ensino com definições e objetivos, dada sua seriedade, sobretudo numa ampliação do conceito de aprendizagem, pois aprender é algo mais que simples memorização de informações.

Deste modo o trabalho realizado apresenta uma visão construtivista, em que o aluno deve ser visto como sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem, enquanto que cabe ao professor a função de mediador (Charlot, 2013).

Neste contexto, aspira-se a possibilidade do aprendizado se tornar mais proveitoso quando professor e aluno mantêm um bom relacionamento. Durante este processo ensinagem/aprendizagem há trocas de informações e de experiências que são valiosíssimas para a interação dos envolvidos, tornando as atividades mais empolgantes e menos cansativas (Pimenta e Anastasiou, 2014).

De acordo com os conceitos de Freire (1986), nota-se uma grande valorização ao referir-se nesse tema, sobre a importância do diálogo como instrumento na constituição dos sujeitos. Ainda para este autor, esta prática só é possível se os envolvidos no sistema acreditarem no poder do diálogo para melhorar a relação entre os seres humanos.

Para compreender melhor essa prática dialógica, Freire (2006) versa que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2006, p. 91).

Sendo assim, podemos compreender de fato que as ideias servem para engrandecer o conhecimento já adquirido, aumentar o campo de alternativas e para ser proveitoso é preciso ser recíproco entre professor e aluno, não basta o professor querer fazer prevalecer somente suas ideias ele deve se permitir ouvir o que o aluno tem a dizer. Nesse sentido um fator que contribui para a falta de estímulo é a falta de diálogo.

Nessa perspectiva, faz-se necessário haver reciprocidade entre os diálogos para então haver aprendizagem de forma que haja respeito quanto ao fato da dialética no contexto educacional. Pois a dialética é importante sempre que estarmos em contato com o outro e na dialógica o insubstituível poder da troca de experiências.

De acordo com Bettega (2010); Tardif (2012) e Hall (2015), nos últimos anos o número de alunos com dificuldades de aprendizagem teve um aumento considerável. Contudo, vale ressaltar a existência de um conjunto de fatores que contribuem para esse crescimento, dentre eles a incompreensão do conceito por parte dos profissionais e também dos pais/responsáveis devido essa era globalizada e globalizante, a formação exígua dos professores, ou seja, a falta de formação e com ela a falta de habilidade para trabalhar com a dificuldade de aprendizagem.

Por mais que a Pedagogia seja considerada a ciência da educação, durante muitos séculos ela levou em conta somente uma parte do ser humano: o sujeito epistêmico, que se dedica somente ao conhecimento, baseando-se nas capacidades ou habilidades que o indivíduo tem para conhecer (PAIN, 1992).

Essa pedagogia não levava em conta que o indivíduo tem, ao mesmo tempo, uma história, algo que o diferencia dos outros indivíduos, fatores que constitui a sua singularidade. Nessa visão a autora ora mencionada, salienta que no ambiente escolar se faz necessário o reconhecimento de cada aluno com a sua subjetividade, com o seu modo de aprender a aprender, ou seja, considerar que ele é um ser humano único em desenvolvimento e com isso, para que haja o devido desenvolvimento, este ao ser ensinado, deve ser respeitado na sua diversidade e singularidade.

Nesse ínterim Imbernón (2017) coaduna com Charlot, (2013) ao referendar sobre o ensino, em que salientam que ensinar é um processo que envolve indivíduos num diálogo constante, propiciando recursos temporais, materiais e informacionais para que se desenvolva a autoaprendizagem e a aprendizagem com os outros ou a partir de outros (STOKROCKI, 2003).

E nessa dimensão, há ainda uns que comentam que ensinar é algo fácil. Ledo engano ao pensar dessa forma, pois o ato de ensinar, nunca foi e tampouco será fácil, pois isto é ação humana, que envolve pessoas, e ainda nos últimos tempos, devido às mudanças na sociedade, tal ação tem se tornado ainda mais difícil.

Nisto se constata que deve ir além de transmitir conhecimentos, obedecendo a determinadas metodologias, cumprindo os currículos de disciplinas estanques ou inter-relacionadas e contemplando determinados assuntos. Pois o ato de ensinar consiste em fazer com que os alunos se comprometem num questionamento dialético de princípios fundamentais, além de desenvolverem estratégias de discussão de verdades estabelecidas. É fazer com que analisem argumentos próS e contra, buscando a validação e/ou a contestação de hipóteses e crenças, com que estabeleçam novas hipóteses e novas crenças fundamentadas por pesquisa e reflexões sérias (Charlot, 2013).

Para o autor supracitado, esse comprometimento não pode se dar apenas no âmbito individual, mas também coletivo. Certo que para possibilitar um trabalho de qualidade na docência, os professores precisam estar em constante aperfeiçoamento no intuito de redimensionar e/ou ampliar o conhecimento, com vistas a análise do cotidiano, de questionamento da prática individual e coletiva.

Com isso, tais profissionais devem estar sempre em alerta às constantes transformações que ocorrem no mundo para além das paredes da escola. Esse aperfeiçoamento e questionamento precisa ocorrer tanto no isolamento individual, quanto em equipes colaborativas que desenhem e realizem projetos conjuntos baseados na prática escolar. Pois nessa era globalizante, não se pode ignorar a tecnologia que já está inserida no cotidiano da sociedade, bem como jamais ignorar que temos uma história individual entrelaçada a uma história social e cultural.

Nessa dimensão na sala de aula, professores e alunos partilham e compartilham as espacialidades propostas ao conhecimento, mas a forma da ocupação cria especificidade, não bastando estar na sala e não fazer dela a sala de aula de aprendizagem, em que prevaleça troca de ideias e experiências pedagógicas.

Ao mesmo tempo a sala de aula pode ser no espaço aberto, dentro ou fora da escola e o comprometimento com a aprendizagem se tornará maior e possivelmente eficaz. Nisto, a escola tem a função de receber o aluno e colaborar para que ele saia pedagogicamente bem melhor do que entrou. Taille (2003) define afetividade como uma fase do desenvolvimento das pessoas. Para o autor, a afetividade diferencia a vida racional.

Por espaço de aprendizagem, o educador necessita refletir, rever seus conceitos, sobre seus métodos e seus velhos paradigmas para despertar em seu aluno a vontade de aprender. Ainda de acordo com Charlot (2013), para que um educador tenha êxito no processo de construção do conhecimento e no estímulo do seu aluno, necessita-se de bem mais do que metodologias modernas e titulações.

Ele enfatiza que o professor precisa ter consciência de que está em suas mãos a possibilidade e responsabilidade de construir o conhecimento do seu aluno, sendo, que cabe ao docente tornar esse momento agradável e prazeroso.

Diante do exposto, entende-se que para termos a educação como fonte transformadora do ser humano e da sociedade é preciso que o professor se coloque como mediador e em contínuo processo de formação

e essa não é uma tarefa fácil. Para ver coisas novas é necessário renovar o olhar e desprender-se das antigas ideias (Freire, 1996).

Nesse percurso, o professor passa a ser visto como um ser que também deve estar em constante construção no intuito de poder contribuir no processo formativo central do educando, sendo que, ambos devem estar sincronizados com/no processo de formação.

Para tanto, ser professor na atualidade, implica, além de assumir uma profissão, estar sempre em constante busca mediante ao processo de ressignificação, pois nisto se insere o ato de ensinar, o qual culmina com o ato de aprender. Ambos necessitam de um diálogo constante, pois através desse dispositivo acontecem as trocas de informações e automaticamente de conhecimentos. E ao mesmo tempo permite uma aproximação por meio da afetividade.

De acordo com vários estudiosos, educar é permitir aos alunos atos educativos, que possibilitam sanar as dúvidas e ao mesmo tempo saber enfrentar e aceitar o erro. Nisto, o erro passa a ser parte fundamental do/no processo de ensino-aprendizagem, pois ele possibilita uma retomada de decisões diante da proposta pedagógica estabelecida. Assim, possibilita um revisar e alterar posições a partir de argumentação sólida que serão trabalhadas, considerando passo a passo de uma aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem (Luckesi, 2013).

Freinet (2017) corrobora com a premissa de que nessa nova contemporaneidade, há uma grande necessidade da educação escolar retomar seus objetivos como a descentralização da posse dos saberes e sua difusão e a interpenetração da escola com a comunidade, sendo essa a

característica da pedagogia, pois com tais procedimentos pode surgir ações positivas em relação às formas de aprendizagens/ensinagens (Pimenta e Anastasiou, 2014), que precisam ser consideradas nas instituições escolares, tendo por base a respeitabilidade curricular (Vascocellos, 2011 e Arroyo, 2013).

Ademais, entende-se a necessidade de desenvolver atitudes que permitam maior conexão com a realidade do aluno, bem como novas técnicas para se lidar com o desconhecido, com o inesperado, almejando ações possíveis. Com isso, para Morin (2002) e Delors (2018) tais atitudes visam possibilitar aprender a fazer, aprender a aprender, encarar problemas de vários pontos de vista, desenvolver relacionamentos interpessoais (aprender a viver com os outros) e a liberdade de escolha (currículo diversificado).

É fundamental que se prepare o indivíduo para fazer escolhas apropriadas, para projetar o futuro com tempo suficiente de análise antes da tomada de decisão. A escola e principalmente o professor, faz a ponte para novas atitudes e descobertas do que realmente o aluno quer saber, e isso é importante para que ele não perca a motivação na vontade de aprender.

5 ANÁLISES E DISCUSSÕES: ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE O FAZER DOCENTE

Diante do exposto, é importante refletir que, para dar um grande passo visando buscar transformações concretas na vivência entre o docente e o discente, se faz necessário muita observação e estudo. Pois a vivência

que se dá em sala de aula, no dia a dia das instituições é muitas vezes pautada pelo instinto manipulador.

Nesse sentido, entre o professor e o aluno deve existir uma relação saudável, de transferência de saberes, de cultura e afeto, não usando o abuso do poder. Mais do que nunca Bettega (2010), salienta que nessa era globalizada, a função do educador é fundamental para construir a subjetividade humana.

O docente deve ser um sujeito pensante com identidade estruturada para poder “alfabetizar” emocionalmente aos bebês e crianças pequenas, para que sejam um modelo de identificação para os adolescentes e jovens. Não se pode negar o quão é a responsabilidade do professor no sentido de desenvolver a ação docente. Nisto faz-se necessário repensar o ato educativo e a convivência em sala, assim como a aproximação do educador junto à família do educando, pois elementos como o saber ouvir e observar se faz de fundamental importância neste processo, almejando um resultado de trabalho em conjunto, ou seja, um trabalho interdisciplinar, permeado tanto pela Pedagogia quanto pela Psicopedagogia, as quais vem dando suporte ao trabalho do professor.

Dessa forma, de acordo com as ciências ora mencionadas, existem vários fatores que podem implicar na objetividade da educação, entre os quais se encontram, clareza em relação ao docente ao expressar suas ideias e seus pensamentos; utilizando uma linguagem que os alunos têm dificuldade em compreender, ou compreendem-na erradamente, entre outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA SE REFLETIR SOBRE O FAZER DOCENTE

O tema abordado neste estudo acerca da afetividade e aprendizagem, relação professor/aluno é muito importante para que todos os educadores reflitam o fazer docente como educador dentro da sala de aula. A expectativa que se tem do papel do professor é a de que ele intervenha de forma ativa junto ao corpo discente e consiga atingir o objetivo de aprendizagem com autoridade, afetividade e autenticidade, proporcionando autonomia individual, bem como a participação consciente e responsável em sala de aula.

Sua função hoje mudou de paradigma, não é mais aquele que dá aulas, mas, aquele capaz de assumir, fazer frente às exigências da vida, com tarefas diferentes daquelas que tradicionalmente lhes eram atribuídas ou seja, professor com a preocupação de cumprir currículos, alheio à realidade, apenas transmitia o saber historicamente acumulado na sociedade que apresentava pouca ou nenhuma serventia.

Essas questões nos levam a indagar novamente até que ponto a formação desse novo professor estará sendo trabalhada para além de ministrar aulas. O professor, assumindo-se como cidadão, tendo consciência da sua cidadania e dos pressupostos teóricos que fundamentam sua prática pedagógica, com certeza, irá colaborar na formação social de seus alunos.

Em aquiescência com tal disposto, Freire (1996), versa que o bom educador é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade

do movimento do seu pensamento. Sua aula é desafiante e não um conto de fadas. Nisto os alunos não cansam, não dormem, participam. Pois estão afoitos em acompanhar o desenvolvimento da aula no intuito de sanar suas dúvidas e dificuldades.

Ainda segundo esse mesmo autor o educador autoritário, licencioso, sério, incompetente, irresponsável, mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, passa pelos alunos sem deixar marca positiva, e dessa forma pouco contribui para o ensino-aprendizagem dos alunos pois o ensinar necessita de empatia.

Nesse sentido, a proximidade e a empatia podem ser consideradas como um instrumento da dialogicidade, na medida em que, quando nos juntamos para descobrir, conhecer, resolver problemas, ficar juntos e referendar o outro no seu jeito de ver o mundo, de explicá-lo e mobilizar as experiências e saberes de que é portador, vivenciamos uma relação ontológica, uma relação de totalidade do ser, existencialmente produtiva, nunca uma busca objetivista do conhecimento, muito menos um esforço de uso do parceiro. (Tardif, 2012).

Nessa contemporaneidade sabe-se que a construção de relações de proximidade, empatia e significado, no processo de ensino-aprendizagem, será sempre um desafio, visto que é contextualizada, isto é, necessita considerar a história, o ambiente, as trajetórias formativas de professores e alunos, seus saberes e experiências, entre outras habilidades. Pode-se apontar algumas recomendações que contribuem na superação do desafio de construir relações de proximidade e empatia, e perseguir a excelência no ensinar e no aprender.

Entre os desafios é importante salientar ao docente a obrigação de adotar uma postura dialógica, fundada na construção da parceria do saber e na afirmação da vida de cada ator do processo educativo, visando construir coletivamente um ambiente de aprendizagem onde todos possam ser ouvidos, acolhidos e valorizados em seus saberes e experiências, implicando o conhecimento das histórias, trajetórias, perfil dos alunos, seus gostos, problemas e dificuldades, (Tardif, 2012).

E ao mesmo tempo, buscar estabelecer, em cada aula ou espaço propício de ensino-aprendizagem, com condições alegres e gentis para se trabalhar, vivenciando momentos de inquietação epistemológica; produção individual e coletiva, sistematização e valorização das descobertas, procurando identificar os significados da convivência pedagógica.

Consequentemente, cabe ao professor criar espaços de avaliação, entendendo essa avaliação não só como aferição de resultados inerentes à ensinagens-aprendizagem, mas como identificação dos sentidos e significados do saber e do fazer epistemológico e social. Nessa perspectiva, prima-se por trabalhar o gosto pela curiosidade e a coerente investigação de resultados, motivando atitudes e práticas produtivas, proporcionando um sentido social para a produção do saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5º ed. editora Vozes – Petrópolis, RJ, 2013.

BAUER, Martin. W. e GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BETTEGA, Maria Helena Silva. Educação continuada na era digital. 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época; v. 18).

CHARLOT, Bernard. Da relação com saber as práticas educativas. Ed. Cortez – São Paulo, 2013.

COLL, César. Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula. Ed. Artmed – São Paulo, 1998.

DELORS, Jacques. Educação tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 7º ed. Editora Cortez. São Paulo, 2018.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. O planejamento da pesquisa qualitativa. Porto Alegre; Penso, 2006.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Ed. Paz e Terra. S.P, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006, 42.^a edição.

FREINET, Celèstin. Pedagogia do bom senso. Ed. WMF Martins Fontes – São Paulo, 2017.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? Revista Psicologia: Teoria e HALL, Stuart. A identidade Cultural na Pós-Modernidade 12º edição – ed. Lamparina, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade. Ed. Cortez – São Paulo, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. Ed. editora Cortez. São Paulo, 2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC. 2000. 195.

MORIN, Edgar. Os sete saberes para a educação do futuro. Editora Instituto Piaget. São Paulo, 2002.

PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. ed. Artmed. – RS, 1992.

PIAGET, J. A Linguagem e o pensamento da criança. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 212p

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das G. C. Docência no Ensino Superior 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

SHIMAZAKI, E.M. Alfabetização e Letramento em jovens e adultos com deficiência mental. (Tese de doutorado. S.P, 2006).

STOKROCKI, R. Eli Andrade. Reflexões para o pôr-do-sol. ed. Sergraf – Curitiba, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAILLE, Yves de La. Limites: Três dimensões educacionais. ed. Ática – São Paulo, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. Ed. SP: Atlas, 2015.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Currículo: A atividade humana como princípio educativo. 3º ed- editora Libertad – São Paulo, 2011.

CAPÍTULO 03

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

Antônio Gomes

José Olímpio dos Santos

Tony José de Souza

Evaleis Fátima Curvo

Maria Sofia da Costa Olímpio

Felipe Félix da Costa Olímpio

Michael Roberto Guedes dos Santos

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO

Antônio Gomes¹
José Olímpio dos Santos²
Tony José de Souza³
Evaletis Fátima Curvo⁴
Maria Sofia da Costa Olímpio⁵
Felipe Félix da Costa Olímpio⁶
Michael Roberto Guedes dos Santos⁷

RESUMO

Por meio deste artigo apresentamos os resultados do trabalho, em nível de Especialização que objetivou promover uma reflexão sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico nas instituições de Ensino Fundamental. Nosso trabalho partiu das leituras propostas nas salas ambientes e buscamos empreender uma discussão acerca da importância do trabalho deste profissional frente às demandas impostas pela sociedade contemporânea. O texto está organizado da seguinte forma, inicialmente apresentamos algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico no contexto escolar e na sequência dialogamos com alguns teóricos que discutem os temas em pauta. Vale destacar a importância da metodologia do trabalho pedagógico a partir de projetos, tema gerador e complexo temático, assim apresento esta discussão ao longo do texto.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico. Práticas educativas. Formação.

¹ Mestre em Ensino. Universidade de Cuiabá (UNIC).

² Doutor em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GOIÁS).

³ Mestre em saúde coletiva. Universidade Federal De Mato Grosso (UFMT).

⁴ Medrado em Ensino. Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT.

⁵ Bacharel em Direito. Centro Universitário Várzea Grande (UNIVAG).

⁶ Graduado em Gestão Pública. Faculdade do Instituto Panamericano (FACIPAN).

⁷ Especialista em Gestão Educacional em Coaching. Faculdade do Centro Educacional Interdisciplinar do Brasil (FACEIB).

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica – Modalidade a Distância, que a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) através do Instituto de Educação. A oferta da Especialização objetivou capacitar estes profissionais para o exercício da função. Para melhor compreensão apresentamos uma análise dos estudos e tudo que aprendemos neste período, com foco na gestão do trabalho pedagógico e suas relações no contexto da educação. Destacamos alguns autores que contribuíram na reflexão do trabalho cotidiano por meio das atividades propostas nas salas ambientes.

O coordenador Pedagógico é o mediador de toda a discussão didático pedagógica, deve sempre mediar o diálogo nos grupos de discussão, conduzir as reuniões e junto com a equipe de sistematização proceder os registros e a formalização do documento. Os estudos e as discussões apontam a respeito da importância dos métodos de ensino e neste texto vamos fazer algumas considerações a respeito do Projeto de Trabalho, Tema Gerador e Complexo Temático. O Projeto de Trabalho em discussão é baseado na globalização e na significação da realidade, assim a aprendizagem passa a ser concebida a partir do significado.

Nesta proposta de trabalho os conhecimentos são construídos a partir de uma conectividade com o que os alunos já sabem. A escolha do tema que pode partir do currículo ou de uma experiência comum, de um fato da atualidade, de um interesse dos estudantes, uma curiosidade entre

outras formas.

O Tema Gerador é o método fundamentado por Paulo Freire, o trabalho com esse método possibilita o desdobramento de outros tantos temas que possibilita novas atividades a serem realizadas. Para Freire primeiro vem à leitura do mundo, em seguida vem à formação das palavras, também o diálogo é parte essencial do processo educativo.

No processo de alfabetização podemos observar três etapas importantes: a primeira está relacionada à investigação, a segunda corresponde à tematização e a terceira busca à problematização.

O Complexo temático é outro importante método que tem o objetivo de compreender a realidade histórica e dialética. O trabalho pedagógico por complexo temático possibilita o desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras e significativas. Para que essa organização seja bem sucedida é preciso se ter um currículo, um planejamento, uma prática de ensino diferenciada para assim construir e consolidar conhecimento com vistas à compreensão e a transformação da realidade.

2 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao resgatar a minha história de vida escolar, tenho a expectativa de que essa trajetória possa fundamentar coerentemente meu pensar como educador e minha prática docente. Entendo que esse caminho implica buscar, recordar momentos positivos e negativos, alegres e tristes, em um processo árduo de ir ao passado com o pensar e o olhar de hoje, em um exercício constante de reflexão.

Iniciei minha carreira profissional no ano de 1993, como professor da rede estadual, nos anos subsequentes exerci as funções de coordenador pedagógico, diretor de unidade escolar e assessor pedagógico do município. Tais atribuições contribuíram de forma significativa para o meu crescimento profissional, pude perceber que a alguns anos atrás as atribuições do coordenador pedagógico se restringia a cuidar da disciplina dos estudantes e a organização da rotina escolar, hoje percebo que a ocupação desse profissional vai muito além, pois estes se ocupam da formação continuada, são mediadores do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os docentes nos diferentes desafios propostos pelo mundo moderno.

Vale ressaltar que esta vivência de educador começou a partir da vontade de conhecer o novo, conhecer o mundo das letras me deixava ansioso para começar a estudar. Na minha trajetória escolar, tive algumas dificuldades, mas “buscava” novos conhecimentos, pois procurava efetuar sempre as atividades da melhor forma possível, concluí os quatro anos, 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries, era uma escola de pouco espaço físico, apesar de tantas dificuldades era muito satisfatório estudar na mesma, tudo isso valeu a pena.

Os anos subsequentes também foram muito significativos para minha vida profissional, tive que dividir o tempo com o trabalho, pois precisava trabalhar para ajudar nas despesas da casa. Quando conclui o Ensino Médio comecei minha carreira docente e também a cursar a Licenciatura em Letras (1997), Especialização em Língua Portuguesa (2000) e o curso de Mestrado em Educação (2014). A Especialização em

Coordenação Pedagógica complementou minha formação pedagógica e complementou os conhecimentos nesta área de estudo.

No tocante as práticas pedagógicas são possíveis observar que há um grande distanciamento entre a minha época de estudante e as práticas atuais, pois estudei uma sala multisseriada, totalmente tradicionalista, onde precisava decorar a tabuada, os verbos e as lições da cartilha. Assim da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental a minha vida escolar o ensino na qual fui submetido era centrado na figura do professor, cujo papel era transmitir os conhecimentos e a cultura para os alunos, que por sua vez, tinha que memorizar as informações tal qual foram ensinadas demonstrando no momento da prova, exame ou exercício. O aluno era um sujeito passivo e o conhecimento era transmitido pela escola através de conteúdos, modelos e demonstrações passadas pelo professor.

De acordo com Freire (1997), essa é uma metodologia tradicional de educação bancária, onde as informações são depositadas nos alunos como se fossem uma folha de papel em branco a ser preenchido pelo professor através de sua prática pedagógica, e o ato de ensinar resumia-se em transferir conhecimentos.

3. REFLEXÕES TEÓRICAS

A fundamentação teórica foi construída a partir das leituras estudadas durante o curso e outras que buscamos conforme a necessidade que surgiram durante a construção deste trabalho. Na atualidade há uma gama de teóricos que discutem um ensino mais reflexivo dinâmico, cujo professor se apresenta como um mediador do processo de ensino,

incentivando o aluno a ser construtor/protagonista de suas ações. Nestes encaminhamentos destacamos algumas metodologias de trabalho que conduzem a este aprendizado. A seguir faremos uma reflexão acerca da metodologia por Projeto de Trabalho, Tema Gerador e Complexo Temático.

O trabalho pedagógico organizado por Projeto de Trabalho é baseado na globalização e na significação da realidade. A globalização aqui é “entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que trazem consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p.63). A aprendizagem passa a ser concebida a partir do significado, onde os conhecimentos são construídos a partir de uma conectividade com o que os alunos já sabem. Assim, a aprendizagem é favorecida por meio de uma articulação e uma organização que vai construindo o conhecimento de forma mais crítica e reflexiva.

As bases fundamentais desta proposta de trabalho se objetiva numa previsão lógica dos conteúdos que configuram-se como um ponto de partida com outras possibilidades. A construção do aprendizado está pautada no conhecimento prévio dos estudantes, onde o professor instiga os alunos a construir novos saberes. A busca das informações possibilita estabelecer novas aprendizagens. Na finalização deste trabalho é fundamental considerar todo o processo percorrido ao longo de toda a sequência de atividades realizadas e também nos intercâmbios estabelecidos na aprendizagem. Para fortalecer o que estamos falando

Hernandez & Ventura, afirmam que:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNANDEZ & VENTURA, 1998, p.61).

Para facilitar a construção do saberes disciplinares em conhecimento próprio, destacamos que um projeto pode ser organizado com base em um eixo central que é “a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma...” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p.61). Geralmente, esse eixo visa enfatizar e articular as informações necessárias para abordar e compreender o problema, ou seja, o objeto de estudo. Nesta forma de trabalho, os alunos são agentes do processo de aprendizagem que desenvolve, organiza, compreende e constrói conhecimentos individuais e coletivos.

Outro aspecto relevante na organização pedagógica por projetos de trabalho é a escolha do tema que pode partir do currículo, resultar de uma experiência comum, originar de um fato da atualidade, de um interesse dos estudantes, uma curiosidade entre outras formas. Na busca da definição do tema professor e aluno devem perguntar-se sobre a necessidade, a relevância, o interesse ou oportunidade de trabalhar o tema. Assim, os docentes e a turma vão definindo o Projeto de Trabalho conforme a necessidade e o interesse de todos. Vale ressaltar que em cada

nível e etapa da escolaridade, essa escolha adota características diferentes conforme especificidade da turma.

A atividade do docente após a escolha do projeto é de especificar o fio condutor e o plano da cognição que permitirá o avanço do projeto no que se refere aos aspectos informativos ou os instrumentais. Para isso, é necessário realizar uma primeira previsão conceitual e procedimental por meio das atividades que tende a encontrar algumas fontes de informação que possibilitarão o desenvolvimento do Projeto. Neste processo, o docente tem que ser dedicado e conhecedor do assunto para buscar responder a pergunta que fundamentou o projeto. Tem que pesquisar, também, e articular os diferentes componentes curriculares de forma abrangente para que a aprendizagem seja significativa.

A atividade dos alunos após a escolha do tema é a de realização de um índice no qual especifica os aspectos que serão aprofundados. A elaboração deste recurso leva a perceber os caminhos possíveis para o desenvolvimento do Projeto, também auxilia o planejamento do tempo e das atividades que conduzirá à globalidade e a significado deste processo.

Para a escolha do tema primeiro tem que buscar saber o que os alunos já sabem, quais são suas hipóteses e seu interesse de aprendizagem. Depois, realiza-se a avaliação formativa que visa saber o que os alunos estão aprendendo e se todos estão acompanhando e atingindo os objetivos do Projeto. Para finalizar o processo avaliativo, o docente tem que observar em que os alunos avançaram em relação às propostas iniciais e se são capazes de estabelecer novas conexões. Nesta

sequência de trabalho, é importante que o docente busque sempre criar um clima de envolvimento, buscando o interesse do grupo, é importante, também, recapitular as etapas do desenvolvimento do tema.

Portanto, cabe frisar que uma das funções básicas dos Projetos é a partir do conhecimento que educando já tem buscar um aprofundamento das informações para que o grupo possa progredir durante as etapas de estudos. Esse processo de tratamento de informação se realiza tanto individualmente como num diálogo conjunto com toda a turma e os demais envolvidos.

Abordamos, a seguir, alguns aspectos relacionados aos temas geradores, utilizado no Brasil, tanto no processo educativo com crianças, quanto com adultos. O Tema Gerador é o método fundamentado por Paulo Freire, sua equipe realizou as primeiras experiências em Angicos que é uma cidade pequena do Rio Grande do Norte.

Nesta cidade, Paulo Freire experiência seu projeto de alfabetização para 380 trabalhadores, que ficou conhecido como "Quarenta horas de Angicos". Esses primeiros homens eram os lavradores do nordeste que viveram a experiência do método. O objetivo principal deste projeto era fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e também fossem politizados concomitantemente ao processo de alfabetização.

O processo de alfabetização se dá com conversas informais e pelo levantamento do universo de vocabulário dos alunos. Durante este processo o educador observa as palavras mais usadas pelos alunos e pela comunidade depois seleciona as palavras que servirão de base para as

lições. As palavras geradoras podem variar aproximadamente entre dezoito ou vinte e três palavras. Essas vão compor o universo das palavras geradoras que são apresentadas em cartazes com imagens que auxiliaram a aprendizagem.

Desta forma, os trabalhos iniciam-se por uma discussão significativa da realidade da turma. Para esse método as palavras geradoras são decompostas em seus elementos silábicos. A silabação das palavras geradoras passa a ser estudada de forma semelhante ao método tradicional. Assim, cada sílaba desdobra em sua respectiva família silábica seguindo a mudança da vogal. As combinações desses elementos criam novas palavras que vão aumentando o vocabulário do educando.

O tema gerador possibilita o desdobramento de outros tantos temas que acendem novas atividades a serem realizadas. Para o método de Freire, primeiro vem à leitura do mundo, em seguida vem à formação das palavras, também o diálogo é parte essencial do processo educativo. Podemos destacar que ler a palavra significa ler o mundo, essa leitura permite compreender sua condição de oprimido tendendo à educação com função desmistificadora da ideologia dominante.

No método de Freire podemos observar três etapas importantes no processo de alfabetização. A primeira está relacionada à investigação, a segunda corresponde à tematização e a terceira busca à problematização.

A etapa da investigação consiste no momento em que o educador faz um levantamento das situações relevantes para os educandos, a fim de se direcionar os temas de estudo. Freire, fala que esse momento é

muito importante, pois é neste momento que acontece a pesquisa sobre o universo temático que envolve as relações do homem com o mundo. Neste momento, é preciso ter a consciência da necessidade de uma formação crítica que estabeleça a releitura do processo de aprendizagem com relação ao mundo. Também se promove a busca das palavras e dos temas mais significativos da vida do aluno, tudo dentro do universo vocabular e da realidade da comunidade onde ele vive. Essa busca é realizada entre os agentes do processo de ensino e de aprendizagem compreendendo-se que investigar o “tema gerador é investigar, repitamos o pensar dos homens referidos à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis [...]” (Freire 2014, p.136).

Na etapa de tematização, o tema é apresentado aos alunos com base na leitura codificada realizada pelos mesmos. Depois, a partir da descodificação surge o debate que vai sendo aprofundado levando os envolvidos a perceberem que há mais a se desvendar sobre o assunto. Esse é o momento da tomada de consciência do mundo, por onde se realiza a análise dos significados sociais dos temas e palavras.

A problematização é o momento em que acontece um diálogo permanente entre a teoria e a prática, pois a teoria traz subsídios para uma melhor compreensão da realidade, ou seja, da práxis pedagógica. Para problematizar o aprendizado o professor desafia e instiga o aluno a superar a visão ingênua do mundo.

Objetivando a conquista de uma postura conscientizada e com vistas à tomada de decisões transformadoras da realidade. Em síntese, o método é validado a partir da realidade do alfabetizando, ou seja,

valoriza-se o que o aprendiz já sabe buscando o valor pragmático das coisas e fatos da vida cotidiana do educando. Neste sentido, Paulo Freire diz “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2014, p. 95).

Por último apresentamos a proposta de trabalho por Complexo Temático que é fundamentada por Pistrak que elaborou suas teorias com base na sua experiência nas escolas soviéticas no período pós-revolucionário. Suas maiores preocupações sobre a ação pedagógica giravam em torno da necessidade do aprofundamento da teoria, da compreensão e ação na realidade por meio do materialismo histórico-dialético.

A educação pistrakiana fundamenta-se numa perspectiva histórica de formação humana crítica que busca na sua ação compreender e transformar a realidade social do povo que vive oprimido pelas forças da sociedade capitalista. Por meio do método dialético busca-se analisar as relações sociais, ou seja, é um método que visa compreender a essência dos fenômenos sociais em suas relações recíprocas à transformação da realidade.

A perspectiva histórica na educação gerou uma grande indagação: Como fazer para que o método dialético seja utilizado como instrumento de produção do conhecimento nas escolas? Então, Pistrak propôs o “Método do Complexo” que compreende uma possibilidade real e ativa para a organização das atividades de ensino e aprendizagem com base histórico-dialética, “[...] mais exato seria falar de método experimental ou de organização do programa de ensino segundo os complexos”

(Pistrak, 2003, p. 131).

Pistrak (2003), afirma que a denominação “Método do Complexo” não é adequada, porque por meio dessa proposta curricular pode-se utilizar vários métodos: trabalho de laboratório, excursão, projetos didáticos entre outras. A questão principal é entender que o método a ser trabalhado e apreendido pelos professores e estudantes é histórico e dialético. O trabalho pedagógico deve ser planejado e organizado em complexos temáticos com o objetivo de compreender a realidade histórica e dialética.

Com base em Pistrak (2003), podemos afirmar que a escola tem uma tarefa fundamental, onde os complexos não seriam apenas estudados de forma multidisciplinar, nem tampouco de forma apenas como método experimental, uma pedagogia de projetos, ou como na proposta da Escola Nova. Esse autor destaca que a educação deve assumir função social por meio de uma pedagogia fundamentada nas questões sociais e assumir uma identidade educativa com referência à realidade dos educandos.

O complexo temático possibilita o desenvolvimento de atividades educativas emancipadoras, mas para que esta organização seja bem sucedida tem que ter um currículo, um planejamento, uma prática de ensino diferenciada visando à produção do conhecimento com vistas à compreensão da realidade. Neste contexto educativo é importante a participação ativa dos estudantes juntamente com os demais envolvidos no processo educacional.

Outro aspecto relevante no contexto escolar é a elaboração

coletiva do Projeto Político Pedagógico - PPP que é o documento macro que norteia as ações a serem desenvolvidas no interior da escola. O mesmo precisa ser construído de forma coletiva, ou seja, exige a participação de todos os agentes do processo educativo, pois cada profissional, aluno ou servidor dentro de sua função e ou seguimento, tem ideias e angústias a serem socializadas e projetadas. Vários questionamentos perpassam esta construção individual/coletiva.

Há sempre a visão de que a responsabilidade é do outro, assim atribuem à outros a ‘culpa’ de algo não ter dado certo. Penso que a partir do momento em que todos se envolverem na construção do PPP, a realidade escolar será outra, pois todo o coletivo da escola valorizará as ações trilhadas pelo simples fato de sentirem sujeitos das mesmas.

Entendemos o PPP como um norte, uma direção, pois através dele todas as propostas são possíveis de vislumbrar para o bom desenvolvimento tanto as de caráter pedagógico, quanto as administrativas. É importante destacar que todos os anos, independente da continuação ou encerramento do período da gestão, o projeto escolar deve ser alterações, ou seja, é reelaborado. Onde se verifica o que deu e não deu certo, com o intuito de redimensioná-lo para ajustar sua possível execução. Por fim, este não é um trabalho fácil que se realiza em pouco tempo. Carece tempo, dedicação e ardo trabalho dos envolvidos.

A experiência vivenciada na elaboração do Projeto Político Pedagógico nos faz refletir sobre a importância de um referencial teórico que dê sustentação a prática diária, que possibilite a discussão entre os pares para que estes percebam a importância da construção do

documento que objetiva o planejamento da organização pedagógica e administrativa da unidade escolar, em curto, médio e longo prazo.

A comunidade deve ser motivada a participar desta construção, para isso, é necessário criar espaços de reflexões em grupo menores inicialmente, que reúna por segmentos. Tais iniciativas devem partir do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, pois o mesmo agrega toda a representatividade escolar.

O coordenador Pedagógico deverá encaminhar toda a discussão no coletivo da escola, deve sempre mediar o diálogo nos grupos de discussão, conduzir as reuniões e junto com a equipe de sistematização proceder os registros e a formalização do documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de finalizar esta reflexão e lançar um olhar retrospectivo, encerramos nossas palavras com muita esperança na educação, e durante os estudos realizados para a elaboração deste trabalho, destacamos que os espaços e os tempos pedagógicos se constroem gradativamente no coletivo e os espaços formativos devem ser traçado conforme a realidade, ou seja, é um processo construído ao longo da trajetória histórica de cada unidade escolar.

A realidade escolar é carregada de problemas oriundos de diversos fatores, muitos dos problemas que surgem no âmbito escolar, são decorrentes de desajustes familiares, isso tem sido um desafio muito grande para a escola e também para nós professores, por isso a integração com a família é, sem dúvida, indispensável. A escola e a família precisam

trabalhar juntas para que ambas possam desempenhar seu verdadeiro papel no processo de formação da criança.

Paulo Freire (1996) acreditava em uma educação baseada no amor, no diálogo e que as relações em sala de aula devem ser na horizontal, possibilitando desta maneira o respeito mútuo, pois segundo ele é impossível falar em educação sem falar de amor.

Contudo, diversas atividades lúdicas podem ser especialmente trabalhadas, levando em consideração o contexto sócio cultural em que a criança se insere, pois o aprendizado só apresentará significado no momento em que as atividades propostas estejam contextualizadas ao mundo dos educandos.

A escola, por sua vez, enquanto um sistema de ensino que tem por objetivo capacitar e preparar os alunos para exercer o papel de cidadãos, também está sujeita às influências políticas e sociais de cada época. Sendo assim, a coordenação deve visualizar e mediar discussões relacionadas aos problemas que afetam o ensino e a aprendizagem, mas não é só isso. Dentro desta perspectiva com que dialogamos até aqui, o coordenador precisa também estar estabelecer relações interpessoais na escola e estabelecer as mediações necessárias entre as famílias, ou seja, a comunidade que está presente nestes espaços de aprendizagem através dos seus filhos.

Por fim, sabemos que os problemas educacionais são oriundos de diversos fatores e que temos muitas conquistas pela frente, acredito que as discussões educacionais têm avançado, temos que continuar lutando e buscando novos caminhos à educação com qualidade social. Nos últimos

anos a formação dos professores tem melhorado com graduações, especializações em vários níveis, isso contribui com a qualificação profissional e consequentemente com a realização de um trabalho mais próximo da realidade. Assim, aos pais e familiares tem a oportunidade acompanhar o desenvolvimento de cada etapa do ensino.

A partir deste estudo foi possível perceber a importância do trabalho do coordenador pedagógico frente aos trabalhos na escola, pois esse profissional exerce funções importantes no desenvolvimento das ações didático pedagógicas e formação continuada. Dentre suas funções destacam-se apropriação e a mediação dos diversos métodos de ensino, buscar trabalhar conforme as necessidades do contexto e melhorar a educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, Coleção Leitura, 2007.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____, Paulo **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. trad. Jussara H. Rodrigues. **A organização do Currículo por Projetos de Trabalho**, 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, pg.61-84.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular,

CAPÍTULO 04

ANÁLISE DE LITERATURA: A FORMAÇÃO DE POVOS INDÍGENAS COMO PROFISSIONAL DA SAÚDE

José Olímpio dos Santos

Tony José de Souza

Antônio Gomes

Felipe Félix da Costa Olímpio

Michael Roberto Guedes dos Santos

Maria Sofia da Costa Olímpio

Evaleis Fátima Curvo

ANÁLISE DE LITERATURA: A FORMAÇÃO DE POVOS INDÍGENAS COMO PROFISSIONAL DA SAÚDE

José Olímpio dos Santos¹

Tony José de Souza²

Antônio Gomes³

Felipe Félix da Costa Olímpio⁴

Michael Roberto Guedes dos Santos⁵

Maria Sofia da Costa Olímpio⁶

Evaleis Fátima Curvo⁷

RESUMO

Objetivo. Revisar a literatura acerca do acesso indígenas da atuarem como profissional da saúde nas próprias comunidades ou até mesmo para a sociedade, identificando os principais obstáculos a esse acesso. **Métodos.** Revisão integrativa de artigos publicados de 2007 a 2017 nas bases de dados LILACS, PubMed e SciELO. Para a busca, foram utilizados os descritores “indígenas AND saúde AND Brasil” e “indígenas AND saúde NOT Brasil” nos idiomas português e inglês. Foram incluídos artigos publicados em inglês, português ou espanhol e que abordassem estritamente a APS em indígenas sul-americanos. **Resultados.** Foram incluídos 5 artigos que descreveram os principais obstáculos de acesso à APS detectados foram a dificuldade de acesso aos serviços de saúde mais próximos das aldeias; linguagem e ilustrações das cartilhas de educação em saúde inapropriadas ao contexto indígena; dificuldade de comunicação com os profissionais de saúde; carência de meios de transporte adequados até as unidades de saúde; escassez de dados epidemiológicos das aldeias indígenas; ausência de informação sobre as culturas indígenas locais; e medo de discriminação ou humilhação por parte do paciente indígena. **Conclusões.** Ainda são escassos os estudos sobre saúde indígena na América do Sul. Também são evidentes que os sistemas de saúde nacionais ainda precisam avançar na direção de uma medicina intercultural, de respeito às realidades sociais, culturais e econômicas de todas as comunidades assistidas, com conhecimento e consideração pelas diferentes formas de cuidado.

Palavras-chave: População indígena; saúde de populações indígenas; atenção primária à saúde; América Latina.

¹ Doutor em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GOIÁS).

² Mestre em saúde coletiva. Universidade Federal De Mato Grosso (UFMT).

³ Mestre em Ensino. Universidade de Cuiabá (UNIC).

⁴ Graduado em Gestão Pública. Faculdade do Instituto Panamericano (FACIPAN).

⁵ Especialista em Gestão Educacional em Coaching. Faculdade do Centro Educacional Interdisciplinar do Brasil (FACEIB).

⁶ Bacharel em Direito. Centro Universitário Várzea Grande (UNIVAG).

⁷ Medrado em Ensino. Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT.

INTRODUÇÃO

O processo de colonização do Brasil é marcado por muitas lutas, conflitos e derramamento de sangue. Os povos indígenas que aqui viviam antes da chegada do colonizador português viviam em conflitos entre as diferentes etnias existentes ou mesmo entre grupos da mesma etnia. Após o contato de índios com não índios, os conflitos continuaram, algumas vezes com o intuito de diminuir a força da etnia local, a fim de realizar a posse das terras (TOMMASINO, 2000).

Estima-se que quando os colonos chegaram aqui, a população indígena era de aproximadamente três milhões de pessoas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimou a partir do Censo de 2000 que essa população foi reduzida para pouco mais de 400.000 índios que ainda viviam em aldeias em todo o Brasil. Os índios denominados “aldeados”, ou seja, aqueles que ainda vivem nas aldeias, recebem ações e serviços de saúde diferenciados, conforme discutido a seguir.

O Brasil possui aproximadamente 215 etnias diferentes, que falam 180 línguas distribuídas em 30 famílias linguísticas. Acredita-se que exista cerca de 55 grupos de índios isolados, dos quais ainda não se têm informações (BRASIL, 2005, p. 15).

A visão dos indígenas ora é preconceituosa, ora idealizada, diz a Funai. A ideia de que os indígenas ocupam a terra sem usá-la infelizmente faz parte de uma visão antiga, mas não está ultrapassada, diz o grupo. A visão de que os indígenas atrapalham o progresso do país também está ultrapassada, diz. No meio rural percebe-se um forte preconceito devido ao contato direto com os indígenas. Estereótipos como “ladrões”,

“preguiçosos” e “traíçoeiros” são frequentemente usados para desqualificá-los. Por outro lado, a população que vive nas cidades tende a ter uma visão “romantizada” dos índios.

Esta produção tem objetiva-se em estudar produções científicas em torno ao tema, estas pesquisadas em artigos, livros, biblioteca virtual, sites e documentos que possuem afinidades à revisão de literatura como metodologia aplicada.

A FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE E OS AGENTES INDÍGENAS DE SAÚDE

Em 1996, a Coordenação de Saúde do Índio (COSAI) da FUNASA, divulgou um documento definindo o AIS como figura-chave na mediação dos serviços de saúde. A sua formação deve incluir informações sobre antropologia, política de saúde e organização dos serviços, bem como noções básicas de biomedicina, técnicas básicas de enfermagem e outros assuntos relacionados à saúde comunitária. Também, deve incluir uma discussão sobre medicina tradicional e a visão nativa do processo saúde-doença, a cura e a morte e sua relação com a cosmologia para reconhecer a especificidade cultural do grupo.

Em 1999, outro documento destinado a regular a implementação do Programa de Agentes Indígenas de Saúde – AIS pretendia fazer parte do processo de construção do DSEI. O documento recomenda que o treinamento de AIS ocorra preferencialmente em serviço e de forma contínua, sob responsabilidade do instrutor-supervisor. Segundo ele, havia cerca de 2.000 AIS no país, e mais de 70% deles funcionavam sem monitoramento ou fiscalização. Entre outros aspectos, menciona que o

reconhecimento de sua profissão deve ser garantido, citando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os AIS é visto como o elo entre os saberes tradicionais e também entre os membros da comunidade e os da equipe. A formação e a capacitação de indígenas como agentes de saúde é uma estratégia que visa favorecer a apropriação, pelos povos indígenas, de conhecimentos e recursos técnicos da medicina ocidental, não de modo a substituir, mas de somar ao acervo de terapias e outras práticas culturais próprias, tradicionais ou não.

O intuito de avaliar se o aumento do número de AIS tem contribuído para o desenvolvimento de serviços primários de saúde que atendam aos princípios de respeito, de articulação com os saberes tradicionais, de participação efetiva da comunidade em todas as etapas do processo de planejamento, de execução e avaliação das ações e do melhoramento do acesso aos serviços de saúde, tanto os serviços de atenção básica nas Terras Indígenas quanto os da rede de referência do Sistema Único de Saúde – SUS.

A concepção do AIS como um técnico (por parte da FUNASA e da ONG conveniada responsável pelas ações de saúde) também gera conflitos, na medida em que estes agentes são considerados desqualificados para o trabalho na saúde pela EMSI (e muitas vezes também pelas comunidades⁸, no que diz respeito à procura pelos serviços biomédicos) muitas vezes devido à formação incipiente. Na prática, os AISs são tratados tanto pelos profissionais não indígenas quanto pelas comunidades em que atuam, como assistentes não qualificados em relação

ao restante da equipe. Dessa forma, estabelece-se uma relação hierárquica entre os diversos profissionais que atuam na área indígena, o que contraria os princípios de uma equipe multidisciplinar.

ENFERMAGEM E A SAÚDE INDÍGENA

O cuidado de enfermagem

Enfermagem é cuidar. Essa é a essência de todo enfermeiro – o cuidar. Conforme Waldow et al. (1995), é a partir dos anos 80, que se iniciam as reflexões sobre o cuidar e como o cuidar se realiza. Surgem as indagações de como realizar o cuidado, quem deve fazê-lo e como.

É nesse momento que questões como o valor do cuidado e do cuidar começam a emergir. E é também nesse período que se inicia o questionamento sobre a quem pertence a prática assistencial e por onde deve começar/começar. O cuidado ao paciente existe há muito tempo e passou por muitas mudanças no decorrer da história. Entre os teóricos da enfermagem que discutem e estudam as formas de cuidar, cita-se Madeleine M. Leininger, que nos anos 1950, trabalhando entre crianças de diversas etnias, observou que elas tinham necessidades diferentes de cuidado e desenvolveu, a partir daí sua teoria transcultural do cuidado:

Cuidar é o ‘coração e alma’ da enfermagem e o que as pessoas mais procuram nos profissionais de enfermagem e nos serviços de saúde. A teoria do cuidado cultural e o uso de resultados de pesquisas de muitas culturas diferentes constituem o novo desafio para os enfermeiros prestarem cuidados congruentes com as pessoas do mundo (LEININGER, 1991, p. 5).

Leininger percebeu que, além do cuidado universal ao nascimento, crescimento e morte, havia diferentes formas de comportamento e cuidado

local. Ela buscou compreender essa diferenciação de cuidado e cuidado na antropologia e concluiu que esse conhecimento é de extrema importância para a enfermagem. Durante três décadas estudou e publicou um extenso e intenso trabalho (WALDOW et al., 1995).

Nosso mundo muda muito rapidamente, e o crescimento multicultural é uma realidade transformadora à qual a enfermagem deve estar atenta para melhor compreender e atender os indivíduos em seus momentos mais vulneráveis, respeitando-se as diferenças de entendimento sobre saúde, doença, cuidado, bem-estar e morte. A teoria do Cuidado Cultural incentiva enfermeiros a estudar e compreender as diferentes formas de perceber esses fatores para melhor atender seu cliente/paciente, pois sem esse entendimento não haverá compreensão de ambos os lados do cuidado a ser prestado, gerando uma grande frustração, confusão e raiva, sendo que nesse momento a teoria ganha relevância no auxílio à compreensão das diferenças (LEININGER, 1991).

Na teoria de Leininger, não existe "a fórmula" de como cuidar do paciente respeitando sua diversidade e ao mesmo tempo realizando o cuidado técnico. A preocupação com a necessidade de “dialogar, passar mais tempo com o cliente, dar apoio, estar presente” nas necessidades, confiança, respeito (BOEHS, 2002, p. 94).

VISÃO DOS PROFISSIONAIS INDÍGENAS

Para os enfermeiros indígenas, o significado de saúde ou mesmo os horizontes para a formação e concretização dos saberes em saúde, fundamentos que percorrem o processo de aprendizagem durante toda a

graduação de Enfermagem estão relacionados ao conjunto de conhecimentos tradicionais trazidos de suas dimensões étnicas. Esses saberes constituem uma forma de representação social do modo de compreender o processo saúde-doença. O saber tradicional indígena e o saber técnico-científico devem se comunicar harmoniosamente, diz o professor. Isso é fortalecer o aprendizado do acadêmico/futuro enfermeiro, na perspectiva de instrumentalizar múltiplos recursos terapêuticos, afirma. O professor diz que isso deve ser feito na literatura ou nos discursos e práticas pedagógicas durante a graduação.

Pesquisas com indígenas reforçam a importância da articulação da intermedicalidade nas práticas terapêuticas, uma vez que esses povos possuem percepções peculiares quanto saúde, doença e adoecimento. Para essa integração na vivência dos participantes do estudo, o melhor caminho é o respeito à cultura, que segundo Paulo Freire¹³, ao considerar o outro em suas particularidades e tradições, há partilha de saberes e instituição de mecanismos de garantia de reconhecimento, valorização e igualdade.

No entanto, a formação do enfermeiro em vários projetos pedagógicos do país exclui a integração das variadas culturas existentes, e nesse interim, desconsideram as heterogeneidades étnicas dos brasileiros. Limitam-se a imposição e não a inclusão. Cabe ressaltar que a inclusão das singularidades indígenas no currículo é complexa e ampla, devendo iniciar a partir do conhecimento das etnias existentes no entorno de cada IES.

Não obstante, ao manterem o direcionamento didático-pedagógico engessado e verticalizado, a formação do enfermeiro, assim como descrito nas narrativas, amputa alguns cenários assistenciais que podem constituir

oportunidades de ingresso profissional, como por exemplo, a saúde indígena. Ser indígena foi fator decisivo e ajudou a minimizar os conflitos de concepções do processo saúde-doença durante a assistência à população indígena. Por outro lado, o conhecimento que esses enfermeiros têm em relação à sua cultura e etnia não se aplica diretamente aos outros, e pode não ser sustentado em contextos não indígenas.

Pensando nesse contexto, os Ministérios da Saúde e Educação instituíram em 2008, o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET- Saúde) que fomenta a integração ensino-serviço-comunidade nos processos de formação profissional da área da saúde. Essa nova estratégia amplia as mudanças do modelo de formação e reorienta as práticas de atenção à saúde do SUS. A Universidade de Brasília (UnB), por meio do PET-Saúde Indígena, já traz uma experiência exitosa da construção e fortalecimento das redes interculturais em saúde, idealizada por estudantes indígenas da instituição.

CONCLUSÃO

Por serem indígenas, o processo de articulação desses saberes se mostra menos complexo em detrimento de outros enfermeiros, não indígenas. O trabalho de Enfermagem que desenvolvem junto à essa população, baseia-se no respeito à cultura e tradições, o que fortalece os vínculos e os cuidados em saúde, entre profissionais e lideranças da comunidade indígena.

Outra problemática observada, é a afirmação que professores e a própria Universidade pouco se preocupam ou desconhecem as demandas

regionais e diversidades étnicas, assim como suas implicações e a importância da interculturalidade no processo de formação do enfermeiro. E ao banalizarem a existência dessas diversidades durante a formação acadêmica, não oportunizam saberes necessários para a formação transcultural do enfermeiro e ampliam a distância entre indígenas e não indígenas frente às práticas de cuidado em saúde e Enfermagem.

a continuidade da graduação. Diante desses desafios, há necessidade de ampliação dos diálogos em relação as políticas de ensino voltadas aos indígenas, fundamentalmente quanto a formação do enfermeiro indígena. Para isso, a adesão às diretrizes e práticas pedagógicas transculturais que valorizem a interculturalidade durante a graduação de Enfermagem deve ser priorizada, de modo que, além de garantir o acesso à Universidade e bolsas, proporcione uma formação de qualidade para os diversos cenários em saúde.

REFERÊNCIAS

BOEHS, A. E. Análise dos conceitos de negociação/acomodação da teoria de M. Leininger. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 10, n. 1, pp. 90-96, 2002. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rlae/a/63j894S7tgnB7rKx34tvJYp/?lang=pt>

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. Política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas. 2. ed. Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2002a.

BRASIL. Lei no 10.507, de 10 de julho de 2002. Cria a profissão de Agente Comunitário de Saúde e dá outras providências. 2002b.

BRASIL. Decreto no 94.406/1987. Regulamenta a Lei no 7.498/1986, que dispõe sobre o exercício profissional da Enfermagem. 1987.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. Mapas das Terras Indígenas em Santa Catarina. 2011a.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio (Funai). História da saúde indígena. 2011b.

BRASIL. Decreto no 7.530/2011, que revoga o Decreto nº 7.530/2011, sobre a transição da gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena da Fundação Nacional de Saúde para o Ministério da Saúde. 2011c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Escolas Técnicas de Saúde. 2011d.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. Saúde Indígena – Transição. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. RedeFunasa: Quantitativo de pessoas. Dados referentes a 1o de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem (Profae), 2003a.

BRASIL. Ministério de Saúde. HumanizaSUS. Política nacional de humanização do SUS. 2003b.

BRASIL. Ministério da Saúde. O Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria no 2.656/2007. Dispõe sobre as responsabilidades na prestação da atenção à saúde dos povos indígenas no Ministério da Saúde e regulamentação dos Incentivos de Atenção 99 Básica e Especializada aos Povos Indígenas. Diário Oficial da União, 18 out. 2007. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação de Saúde da Comunidade. Saúde da Família: uma estratégia para a reorientação do modelo assistencial. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1997.

CASTRO, C. M. G. L. Projeto Xamã: o processo de formação e atuação dos auxiliares de enfermagem indígena Kurâ-Bakairi. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

Ministério da Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, Brasília, v. 2, n. 5, 2002.

LEININGER, M. M. Culture care Diversity & Universality: A Theory of Nursing. New York: Nacional League for Nursing Press, 1991.

WALDOW et al. Cuidar/cuidado: o domínio unificador da enfermagem. In: WALDOW, V. R. et al. Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

TOMMASINO, K.; FERNANDES, R.C. Kaingang. 2001. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>

WHO. Word Health Organization. Declaração Alma-Ata. In: Conferência internacional sobre cuidados primários de saúde, OMS, 1978. Disponível em: https://www.who.int/publications/almaata_declaration_en.pdf

CAPÍTULO 05

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: IDEOLOGIA, DESAFIO OU REALIDADE CONTEMPORÂNEA?

José Olímpio dos Santos

Antônio Gomes

Tony José de Souza

Felipe Félix da Costa Olímpio

Evaleis Fátima Curvo

Michael Roberto Guedes dos Santos

Maria Sofia da Costa Olímpio

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: IDEOLOGIA, DESAFIO OU REALIDADE CONTEMPORÂNEA?

José Olímpio dos Santos¹

Antônio Gomes²

Tony José de Souza³

Felipe Félix da Costa Olímpio⁴

Evaleis Fátima Curvo⁵

Michael Roberto Guedes dos Santos⁶

Maria Sofia da Costa Olímpio⁷

RESUMO

Este trabalho possibilita uma reflexão sobre as questões que envolvem a temática da diversidade sexual na escola como uma alternativa de difundir a cultura da paz, do respeito à diversidade e da promoção de um ambiente harmonioso. Trata-se de um resgate de convergências de pensamentos e da própria legislação que anseia por uma convivência escolar pautada no respeito e na tolerância pertinentes às questões de opção sexual. Aspira-se a um diálogo com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e o ensino, além de discutir sobre a diversidade com ênfase no gênero e sexualidade na perspectiva de contribuir para o entendimento dos profissionais da educação e das famílias, no intuito de fomentar a cultura da aceitabilidade para com as pessoas com orientação/condição sexual diferente do padrão estabelecido pela sociedade. Foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica intensa, a partir da perspectiva de diversos pensadores a respeito da questão, com a finalidade de proporcionar uma reflexão que urge de uma desconstrução mitos e reconstrução de um novo pensamento que venha a nortear ações na escola, ações estas capazes de contribuir para a compreensão e assimilação desta temática dentro da comunidade escolar.

Palavras-chave: Cultura da paz; respeito; sexualidade; tolerância.

¹ Doutor em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GOIÁS).

² Mestre em Ensino. Universidade de Cuiabá (UNIC).

³ Mestre em saúde coletiva. Universidade Federal De Mato Grosso (UFMT).

⁴ Graduado em Gestão Pública. Faculdade do Instituto Panamericano (FACIPAN).

⁵ Medrado em Ensino. Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT.

⁶ Especialista em Gestão Educacional em Coaching. Faculdade do Centro Educacional Interdisciplinar do Brasil (FACEIB).

⁷ Bacharel em Direito. Instituição: Centro Universitário Várzea Grande (UNIVAG).

ABSTRACT

This work allows a reflection on the issues that involve the theme of sexual diversity in the school as an alternative to spread the culture of peace, respect for diversity and the promotion of a harmonious environment. It is a rescue of convergences of thoughts and of the legislation itself that longs for a school coexistence based on respect and tolerance pertinent to the issues of sexual choice. It aims at a dialogue with other areas of knowledge, such as psychology, sociology and education, as well as discussing diversity with emphasis on gender and sexuality in order to contribute to the understanding of education professionals and families in the in order to foster the culture of acceptability towards people with a sexual orientation / condition different from the standard established by society. An intense bibliographical research has been developed, from the perspective of several thinkers on the subject, with the purpose of providing a reflection that urges a deconstruction of myths and the reconstruction of a new thought that will guide actions in the school, actions that are capable of contribute to the understanding and assimilation of this theme within the school community.

Keywords: Culture of peace; respect; sexuality; tolerance.

1 INTRODUÇÃO

Torna-se impossível perceber que desde tempos remotos a complexidade da sexualidade humana, bem como a admissão da existência da diversidade sexual, fora e ainda são rechaçadas na sociedade e na escola, ocasionando não rara a discriminação e a exclusão de estudantes que não se enquadram nos padrões heterossexuais estabelecidos e prestigiados socialmente. No entanto, “a sexualidade ganhou um evidente destaque nas sociedades contemporâneas.

Conversas sobre sexualidade e sexos são muito frequentes na mídia, nos papos entre amigos, na família, na escola etc.” (Souza e Galindo, 2012, p. 38). Entre as instâncias mencionadas, na família ainda o predomina o tabu, em virtude de vários posicionamentos, entre eles o religioso.

Dessa forma, a pesquisa visa discutir tal temática com ênfase na diversidade e no gênero, com olhares voltados para a realidade escolar. Realidade essa convvida diuturnamente por estudantes que são agredidos por apresentarem comportamentos e característica homossexuais, sendo que, na maioria das vezes, esses estudantes agredidos são provenientes do sexo masculino. “Meninos e meninas são discriminados em relação ao seu comportamento de gênero e orientação sexual não correspondem à heteronormatividade e os referenciais de gênero dominantes”. (Souza, Galindo e Bertolini, 2012, p. 122).

Em um ambiente como a escola, onde é comum xingamentos, os termos “veado” e “sapatão”, são muito usados como forma de agressão, pelo fato dos demais não aceitarem as diferenças, como preconizam

Ribeiro e Leandro (2012) na obra Formação de educadores, gênero e diversidade. Essa investigação científica considera a importância de alguns componentes, entre eles pode se citar: observação na escola, reunião de grupos, discussões da Conferência Municipal de Educação, entre outros.

Quanto aos aportes teóricos faz-se necessário se reportar para a Declaração Universal dos Direitos Humanos; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Foucault: História da sexualidade volumes I, II e III, (1984); Reis, (2009): Homofobia e a escola; Junior, (2010); rompendo a Mordaza: representações de professores/as no ensino médio sobre homossexualidade.

Versando sobre a diversidade, com caráter de aceitabilidade e respeito na tangente da orientação sexual e dignidade da pessoa humana, urge uma reflexão e menção de que a cultura de violência não é construída na escola, e, tampouco, esta comunga com tal ideologia, conforme salientam os atuais Planos da Educação.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica a partir da perspectiva de diferentes pensadores cuja as ideias convergem para uma melhor compreensão sobre temática DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: IDEOLOGIA, DESAFIO OU REALIDADE CONTEMPORÂNEA.

Aspira-se a um diálogo com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e o ensino, além de discutir sobre a diversidade com ênfase no gênero e sexualidade na perspectiva de contribuir para o entendimento dos profissionais da educação e das famílias, no intuito de

fomentar a cultura da aceitabilidade para com as pessoas com orientação/condição sexual diferente do padrão estabelecido pela sociedade.

2 REMOVENDO BARREIRAS

Uma reflexão necessária sobre as questões de diversidade sexual na escola. Para muitos, a orientação/condição sexual das pessoas sempre foi vista como tabu e comentada de forma depreciativa em todos os setores da sociedade, configurando-se de forma cruel e preconceituosa dentro do ambiente escolar. Depreciações e preconceitos que são manifestados pelo mundo tradicional e machista, adentram a instituição familiar, configurado como aparelho ideológico. Sobre isso, em relação às meninas, o preconceito é bem menor. É aceitável aparentemente pela coletividade.

Dessa forma, pode-se perceber que a ameaça à cultura de paz (como preconiza o PNE 2011-2020, estratégia 7.23), pura e exclusivamente é advindo do meio familiar, partir do momento que esse incentiva, fomenta, concatena e permite que seus membros desrespeitem as pessoas com orientação sexual diferente. Entende-se que esse é o momento da escola e da sociedade iniciar um diálogo no sentido de estabelecer a liberdade de expressão sobre tal questão.

Pois, constantemente em nossas escolas, sejam elas dos mais variados níveis e modalidades de ensino, pública ou privadas, sempre nos apresentam situações que configuram cenas de homossexualidade.

Por que ainda essas cenas não são aceitas? Seria isso uma confirmação de que já temos arraigado em nossa consciência o preconceito

e a discriminação, advindo do contexto familiar, para com as pessoas com condições sexuais diferentes? O mundo aspira uma sociedade livre de preconceitos e discriminações para com as pessoas com orientação/condição sexual diferente em relação ao padrão estabelecido pela sociedade, para tanto, é necessário iniciar um trabalho de redefinição dos conceitos, iniciando pela família, perpassando pela escola, as quais interagem de forma direta e constitui uma das principais agências socializadoras da sociedade.

Sobremaneira, entende-se que essa abordagem é algo de nível nacional e universal, necessita de ajustes que precisam iniciar na base, nesse caso na educação familiar. Conforme enfatiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos é necessário atentar para a maneira de ensinar as crianças a respeitar o “diferente”, a diversidade, os direitos e deveres. “É necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e os questionamentos sobre os diversos aspectos ligados à sexualidade encontrem espaço para se expressar”. (PCN, 2001, p. 128).

Sempre salientando a necessidade de uma sociedade livre e democrática, onde é necessário haver respeito, para que possa prevalecer a sensação da cultura da paz nos ambientes, inclusive nos escolares, certamente fará a diferença e teremos resultados positivos. Ultimamente, há várias indagações a respeito da temática gênero e sexualidade, bem como discursos surgidos a partir de diversas situações sobre a condição sexual.

Indagações essas, que em sua grande maioria, apresentam algumas distorções quanto à forma de expressão por parte de alguns agentes, sendo

que às vezes estas até chegam a soar de forma preconceituosa, com ar de deboche em relação à expressão da sexualidade. “Todo passado da humanidade contribui para estabelecer esse conjunto de princípios que dirigem à educação de hoje, toda nossa história aí deixou traços, como também o deixou a história dos povos que nos precederam”. (Durkheim, 2010, p. 44).

Tais comportamentos oriundos da sociedade, e que sutilmente estão chegando dentro das instituições escolares, ameaçam a sensação da cultura da paz, como se a cultura da violência fosse nata do ambiente escolar.

Como embasamento teórico sobre essa temática, este trabalho se fundamenta em Foucault em uma de suas obras, intitulada a História da Sexualidade (1984), volumes I, II e III, literatura que retrata a vida sobre a visão vitoriana no século XVII, em que as práticas sexuais não procuravam segredos, as palavras eram ditas abertamente. Trata-se em determinar socialmente as razões de ser; do regime de poder-saber-prazer que sustenta a sociedade para apresentar o discurso sobre a sexualidade humana, em que as regras morais prevaleciam e estabeleciam as normas e as etiquetas.

Também se apoia no texto “Como lidar com um estudante que se veste assim?” Uma reflexão sobre sexualidade e gênero, artigo da Revista Nova Escola (2015), o qual retrata sobre uma criança que foi discriminada pelo fato de usar trajes femininos na escola.

Culminando com essa vertente, apresenta-se as contribuições de Reis (2009), como o artigo intitulado, pela a associação de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer/questionadores, intersexuais, assexuais outros LGBTQIA+, em que aborda que na escola a Psicologia deve possibilitar mecanismos em que a questão da violência no ambiente escolar, seja superada com informações inerentes à questão de gênero e

sexualidade.

O texto “Educação e diversidade: reflexos e desafios” Prado e Chagas, (2013), será de grande valia, pois esses autores, assim, como Reis, apresentam situações do cotidiano, que apresenta uma reflexão sobre como essa situação está posta na realidade escolar. Além destas contribuições, observações em documentos oficiais dos governos, Federal, Estadual e Municipal com ênfase nos planos educacionais, nas metas e ações que mencionam, fomentam e articulam sobre a temática em discussão.

Em relação à política de inclusão, o PNE salienta que: Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade. (Grifo nosso. PNE, 2001, p. 22).

Pois bem, se por um lado a própria legislação estabelece que tais políticas sejam pensadas e desenvolvidas com o intuito de combater a violência na escola, essa violência aqui estabelecida, imagina-se que ainda faltam mais 28/09/2017 Diversidade Sexual Na Escola: Ideologia, Desafio ou Realidade Contemporânea? Revista Gestão Universitária <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/diversidade-sexual-na-escola-ideologia-desafio-ou-realidade-contemporanea> 5/9 especificações. Por mais que a legislação busque de forma exclusiva com caráter inclusivo, a ideia de combater tais atitudes, ela também deveria ser mais clara e detalhar sobre o que, ou quem ela irá proteger de tal violência.

Dessa forma, no mesmo parágrafo a legislação menciona sobre violência doméstica e sexual. Tais cenas para um determinado público são consideradas normais, enquanto que para outro é totalmente inaceitável. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a feminilidade no interior da escola. Pois, as mulheres se abraçam, se beijam, trocam carícias, entram juntas em um mesmo banheiro; enfim, agem de forma comum, e são vistas e quistas como sendo ‘boas amigas’.

Tudo termina bem, sem constrangimentos e agressões, os outros nem sequer tecem julgamentos de valores que possivelmente haja entre elas algo além da amizade. Essas são algumas observações que urgem serem discutidas dentro da escola, com intuito de entender o que pensam as pessoas a respeito da política de gênero e, acima de tudo, em relação à condição sexual e o relacionamento *gay*, pois ainda existem pessoas, que discriminam esse relacionamento entre homens.

Reis (2009) salienta que a escola é um lugar privilegiado para promover a cultura de respeito às diferenças, à diversidade e de inclusão social, rumo a uma verdadeira democracia em que todos os cidadãos e todas as cidadãs possam conviver com igualdade e sem discriminação. O papel da escola e do/da profissional de educação nesse processo é fundamental.

É através da educação que a promoção dessa cultura pode acontecer da forma mais efetiva, moldando novos valores e atitudes de respeito e paz, desconstruindo velhos e arraigados preconceitos, formando cidadãos e cidadãs que comporão uma sociedade mais justa. A homossexualidade ainda é um tema cercado de preconceitos em nossa sociedade.

O preconceito, de modo geral, surge em razão de falta de conhecimento – sendo esta uma lacuna que compete à escola preencher. E o preconceito, quando colocado em prática, se transforma na discriminação que, inclusive, marginaliza as pessoas cuja sexualidade é diferente da “ortodoxa”. (Reis, 2009, p. 2).

Quando Reis (2009) menciona promover a cultura de respeito sobre as diferenças, à diversidade e à inclusão social, ele retoma a vertente do PNE, quando fala em diminuir a violência na escola.

Ao olhar essas situações, reporta a ideia de que a escola é violenta. Porém, acredita-se que a escola não produz e nem compactua com essa política. Quando Reis (2009), e PNE abordam situação sobre a política de gênero, ao mesmo tempo enfatizam a adoção das providências adequadas, para promover a construção da cultura de paz, e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.

Nesse sentido, vale questionar sobre quais providências adequadas são estas, uma vez que, constantemente são reportadas via mídia, perseguições, desrespeitos, agressão, espancamento, e até mesmo morte. Quanto ao entendimento, respeito e aceitação das diferenças, no tocante à sexualidade das pessoas, ainda predomina um grande mal-entendido sobre a temática política de gênero que tem causado grandes desconfortos nas pessoas ao discutir em alguns estabelecimentos, inclusive dentro da própria escola, nas reuniões de sala de formação continuada.

Segundo Souza e Rocha (2012): “Tradicionalmente, sexo e gênero têm entrelaçamentos em que o primeiro estabelece as possibilidades de configuração do segundo”. (P. 78) define o gênero como “(1) um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre

os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. (Souza e Rocha, 2012, p. 78).

Dessa forma, pode-se dizer que o gênero extrapola a materialidade do corpo, mas também, ao assumir um sexo, reitera os discursos que regulam e constroem. Até quando a escola e a sociedade ficarão disfarçando tal realidade de entendimento em relação à sexualidade e ao gênero na contemporaneidade? De acordo com dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1988), gênero tem várias definições, entre elas pode-se mencionar algumas, tais como: grupo de espécies que entre si têm certas analogias; classe; modelo; propriedades de algumas classes de palavras, notadamente substantivos e adjetivos, que apresentam contrastes de masculino, feminino e por vezes neutro, que podem corresponder a distinções baseadas nas diferenças de sexo; conjuntos de propriedades atribuídas social e culturalmente em relação ao sexo dos indivíduos. Daí a complexidade da discussão sobre esse tema.

Wolf e Saldanha (2015) definem gênero da seguinte maneira: [...] tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significações às relações de poder. (p. 35, *apud*, Scott 1990, p. 86).

Tanto para Rocha e Souza (2012), quanto para Wolf e Saldanha, (1990), o gênero pode significar principalmente a diferença entre os homens e as mulheres. Pode ser usado como sinônimo de sexo e também na referência as diferenças sociais. Assim, torna-se pertinente, nesse sentido, a definição de gênero que a Biologia apresenta: gênero é um termo utilizado para classificação científica e agrupamento de organismos vivos

formando um conjunto de espécies com características morfológicas e funcionais, refletindo a existência de ancestrais comuns e próximos.

Os PCNs apontam que desde muito cedo, são transmitidos padrões de comportamentos diferenciados para homens e mulheres. A cima de tudo é perceptível que o conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero torna-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social.

A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano, que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição de meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas.

As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos. (Retrato da escola, vol. 10, 2001, p. 144).

Diante do exposto, sobre a significação de gênero, e, pensando na diversidade, essa discussão tem causado vários descontentamentos em muitos espaços, entre eles os escolares. Assim, percebe-se que errônea é a interpretação no sentido de aguçar ainda mais a curiosidade em busca de responder: qual é o papel do homem e da mulher na atual sociedade, dentro da concepção da política de gênero? Por outro lado, refletir a forma de como se tem constituído a gênese da temática gênero ao longo do século e como ele está sendo entendido e interpretado na sociedade, na família e na

escola.

Contudo, deve-se levar em conta que a visão do Plano Estadual de Educação – PEE (2014), do Estado de Mato Grosso, exclusivamente na meta 2, na estratégia 13, estabelece a seguridade do “desenvolvimento de projetos curriculares articulados com a base nacional comum, relacionados a Educação Ambiental, a Educação das Relações Étnico Raciais e dos direitos humanos, gêneros, sexualidade e música”. Como se pode perceber, a própria legislação, agora com caráter estadual, que culmina com nacional, se apresenta com a mesma roupagem, quando salientam sobre sexualidade e gênero.

Com a mesma visão, pode-se também perceber que essa situação comunga com os artigos segundo e sétimo, da Declaração dos Direitos Humanos (1948), quando estabelecem: Artigo 2.º. Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.

Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. Artigo 7º Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (grifos nossos. p. 7). Ao observar todas as ponderações a respeito das

temáticas sobre política de gênero/diversidade, bem como, sobre sexualidade, balizado no direito mencionado na Constituição Federal, na Declaração dos Direitos Humanos em outros documentos, constatamos que há ainda várias argumentações no sentido de melhorar o entendimento e a compreensão em relação à orientação sexual.

Como se percebe, a Declaração dos Direitos Humanos, ao estabelecer em seu Artigo Segundo, que “todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo” transmite a ideia que todos são livres para viver a sexualidade, em qualquer ambiente e local. Contudo, o que acontece na sociedade não é a mesma coisa, uma vez que esta lança fora e obriga a considerar outros interesses, que ensina a dominar as paixões e os instintos.

Diante isso, Foucault, salienta que: Um espírito cuidadoso indagaria talvez se tantas preocupações para atribuir a história do sexo um patrocínio tão considerável não traz consigo atrações antigos poderes: como se fosse preciso nada menos do que essas correlações valorizantes para que tal discurso pudesse ser proferido e aceito. (1984, p. 11).

Dessa forma, se percebe que para o autor, não há nada de anormal e imoral no que diz respeito ao sexo. Mas esse mesmo autor, de forma categórica, chama a atenção para a questão da valorização para com a sexualidade e ao mesmo tempo alerta para a questão da aceitabilidade, sendo essa, uma das peças fundantes da personalidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que tal temática é pensada e desenvolvida na escola, com seus atores e autores, se crê e aspira que esta reflexão, que visa discutir a temática DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: IDEOLOGIA, DESAFIO OU REALIDADE CONTEMPORÂNEA, seja uma possibilidade de compreensão e entendimento dos vários dilemas que constantemente tem afetado o processo de ensino aprendizagem, bem como possa servir de suporte e apoio aos que estão direta e indiretamente envolvidos com a temática e o ambiente escolar.

Além disso, a temática se faz premente na sociedade contemporânea, e de forma particular, nas escolas de modo em geral. Contudo o contexto atual urge compreender e aprender a conviver de forma respeitável e harmoniosa com as questões de diversidade sexual, bem como, buscar alternativas que possam possibilitar a quebra de tabus, que sobremaneira vem interferindo e refletindo de forma acentuada no processo de ensino aprendizagem.

Portanto, aspira-se que professores sejam despertados sobre a necessidade de um olhar mais aguçado sobre as questões e fatores homofóbicos no sentido de poder contribuir de forma direta com a difusão de ações informações que culminem na propagação da paz e do respeito à diversidade sexual no ambiente escolar, promovendo um novo olhar e uma nova forma de agir, por parte de todos os envolvidos na comunidade escolar, contribuindo assim para uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: (PCN) pluralidade cultural, orientação/temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001. 164p.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Plano Nacional de Educação-PNE- (MEC/ SASE), 2014.

CUIABÁ. Plano Estadual de Educação. (PEE), Lei Estadual nº Lei 10.111/2014, agosto/2014

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. 10 de dezembro de 1948.

FILLOUX, J.C. DURKHEIM, E. Educação e Sociologia. In: DURKHEIM, E. Educação e sociologia. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. I - História da sexualidade. Trad. M^a Thereza, da Costa Albuquerque: ver tec. José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. II - História da sexualidade. O uso dos prazeres. Trad. M^a Thereza, da Costa Albuquerque: ver tec. José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. III - História da sexualidade. O cuidado de si. Trad. M^a Thereza, da Costa Albuquerque: ver tec. José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

SOUZA, Leonardo de Lemos, e ROCHA, Simone Albuquerque da. Formação de educadores, gênero e diversidade. – Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012.

28/09/2017 Diversidade Sexual Na Escola: Ideologia, Desafio ou Realidade Contemporânea? | Revista Gestão Universitária <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/diversidade-sexual-na-escola-ideologia-desafio-ou-realidade-contemporanea> 8/9

PONTES E LACERADA, Plano Municipal de Educação (PME) - Lei nº 1.604/2015.

SOARES, Wellington. Precisamos falar sobre Romeo. Nova Escola. Ano 30, ed. 279. Fevereiro 2015.

SOUZA, Leonardo Lemos de. GALINDO, Dolores. Gênero e diversidade na escola. (Org) Cuiabá, MT: EduFMT, 2012.

SOUZA, Leonardo Lemos de. GALINDO, Dolores. BERTONE Vera. Gênero, Corpo e @tivismos. (Org) Cuiabá, MT: EduFMT, 2012.

REIS, Antônio Luiz Martins dos. O silêncio está gritando: a homofobia no ambiente escolar, um estudo qualitativo no ensino fundamental de escolas públicas em Curitiba, Paraná. – Montevideú, 2012.

RETRATOS, da Escola/ Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) - Educação e Diversidade V.7, nº 13/jul. /dez. 2013. - Brasília: CNTE, 2007.

Plano Nacional de Educação. (PNE), 2014-2024 lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Plano Estadual de Educação. (PEE), Lei Estadual Nº lei 10.111/2014, agosto de 2014.

Plano Estadual de Educação. (PME), Lei Nº. 1. 604 /2015. (PME).

CAPÍTULO 06

ESCOLA E SAÚDE: RISCOS INFECCIOSOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM FOCO NA METODOLOGIA ATIVA

Tony José de Souza

José Olímpio dos Santos

Antônio Gomes

Felipe Félix da Costa Olímpio

Michael Roberto Guedes dos Santos

Evaleis Fátima Curvo

Maria Sofia da Costa Olímpio

ESCOLA E SAÚDE: RISCOS INFECCIOSOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM FOCO NA METODOLOGIA ATIVA

Tony José de Souza¹

José Olímpio dos Santos²

Antônio Gomes³

Felipe Félix da Costa Olímpio⁴

Michael Roberto Guedes dos Santos⁵

Evaleis Fátima Curvo⁶

Maria Sofia da Costa Olímpio⁷

RESUMO

O resumo é um elemento obrigatório, constituído de uma sequência de frases concisas e objetivas (e não de uma simples enumeração de tópicos), devendo apresentar em sua estrutura quatro elementos básicos: uma breve introdução; objetivo do trabalho; procedimentos metodológicos e; principais resultados; quando for o caso, também deverão constar as conclusões do trabalho. Este deverá conter no mínimo 100 (cem) e no máximo 250 (duzentas e cinquenta) palavras, formatado em espaço simples (Fonte: *Times New Roman*, Tamanho: 10, justificado). Abaixo do resumo deverão constar as Palavras-chave (Fonte: *Times New Roman*, Tamanho: 10) com no mínimo 03 (três) ou no máximo 05 (cinco) palavras, separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto. As palavras-chave devem ser aquelas mais representativas do conteúdo do trabalho, elaboradas de forma coesa e específica.

Palavras-chave: Artigo acadêmico. Modelo de artigo. Normas para publicação.

¹ Mestre em saúde coletiva. Universidade Federal De Mato Grosso (UFMT).

² Doutor em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GOIÁS).

³ Mestre em Ensino. Universidade de Cuiabá (UNIC).

⁴ Graduado em Gestão Pública. Faculdade do Instituto Panamericano (FACIPAN).

⁵ Especialista em Gestão Educacional em Coaching. Faculdade do Centro Educacional Interdisciplinar do Brasil (FACEIB).

⁶ Medrado em Ensino. Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT.

⁷ Bacharel em Direito. Instituição: Centro Universitário Várzea Grande (UNIVAG).

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas mais recentes têm demonstrado que muitas doenças contagiosas vêm confrontando a existência humana em diferentes ambientes, dentre eles, a escola. A cada ano surgem novas doenças, e grande parte delas é objeto de estudo de muitos profissionais da saúde que se desdobram para conhecerem e explicarem as causas. No espaço da escola a dispersão de microrganismo é facilitada em função da aglomeração de pessoas envolvidas no processo educacional, sejam eles, alunos, pais, professores e servidores técnicos e apoio, que em muitos os casos convivem em ambientes fechados.

Entre as possíveis doenças facilmente transmissíveis em ambientes escolares, principalmente de nossa região são a tuberculose, o sarampo, a pediculose, a conjuntivite, a boqueira entre outras.

A transmissão de tais doenças destaca-se pelo fato de estarmos em uma região que faz fronteira com o país vizinho – Bolívia, fator propício para um grande fluxo de imigração, sobretudo em época de colheitas como acontece no final do verão e início do inverno, sendo este também momento que além dos bolivianos, chegam também outras pessoas vinda de outros estados e municípios da federação. Para tanto, ao serem contratados raramente os empregadores solicitam a carteira de vacinação.

Ressaltamos que, na grande maioria, esses trabalhadores desconhecem os serviços públicos de saúde, os quais no Brasil são ofertados pelo Sistema Único de Saúde - SUS, então automaticamente ficam vulneráveis a várias doenças. Não somente os adultos, mas também as crianças.

Sabedores de tais situações, porém sem dispositivos de como agir diante do problema o professor Antônio Gomes e os alunos do 5º ano A, do período matutino juntamente como o coordenador pedagógico Amasíio do Santo Vaz resolveram desenvolver o projeto intitulado “Escola e Saúde: Riscos infecciosos no ambiente escolar uma proposta de trabalho com foco na metodologia ativa” na Escola Municipal Alcides Franco da Rocha, no município de Pontes e Lacerda, integrado a metodologia do programa União faz a Vida.

A princípio a ideia nos comoveu, pois a mesma brotou das observações dos alunos no cotidiano da escola e da sala de aula. Os mesmos indagaram o professor, sobre a possibilidade de ser contaminado com alguma doença na escola; uma vez que na sala de aula havia alguns alunos que não levavam seu próprio copo ou garrafinha, e quando sentia sede, por preguiça de ir ao bebedouro pediam um pouco de água para os colegas da sala e também para o professor.

A partir dessas observações iniciamos um trabalho na sala de aula sobre as doenças contagiosas. Houve momento de pesquisa, leitura e debate.

Diante dessa discussão e movidos pela curiosidade um dos alunos fez um depoimento sobre a tuberculose. Falou a partir das notícias veiculadas mídia local sobre o grande fluxo da doença na cidade. De forma concatenada, tal informação foi circulada também nas mídias nacionais dando ênfase a cantora Simaria, da dupla Simone e Simaria que há alguns anos trata da doença. E como sempre em toda sala de aula sempre há alguns alunos que são mais atentos do que outros, eles quiseram saber mais

sobre. E a partir de então, nos propusemos a desenvolver o projeto ora mencionado durante as aulas de Ciências e Língua Portuguesa.

2 O PROCESSE DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Diante dos anseios e da motivação dos alunos em conhecer mais sobre a tuberculose iniciou-se o processo de realização dos trabalhos. Dessa forma, visando atender a curiosidade as expectativas da turma, logo fora comunicado tal interesse tanto à coordenação quanta à direção da escola, e para nossa surpresa os gestores da escola nos deram todo apoio e se colocaram à disposição para atender todas as necessidades da classe fazer o acompanhamento pedagógico necessário ao desenvolvimento dos trabalhos.

Na sequência essa informação foi passada para a turma e juntos decidimos por onde iríamos começar. Então a euforia tomou conta da turma, todos queriam falar ao mesmo tempo, expor suas ideias, suas sugestões, apresentando contribuições de como e onde poderíamos iniciar os trabalhos. Então em comum acordo estabelecemos todas as metas e definimos a forma de como iniciar as atividades. E consequentemente quais atitudes deveriam ser tomadas, bem como se essa proposta ficaria restrita somente à sala de aula ou se seria estendida a toda escola?

No primeiro momento foram elaboradas algumas ações, entre elas uma pesquisa no laboratório de informática, na expectativa de ser obter mais informações sobre o assunto, como; o que é tuberculose? Quais os principais sintomas? Qual a forma de contágio? Qual a forma de tratamento? Quais os tipos de tuberculose? E ainda pesquisar nas unidades

de saúde o percentual de pessoas contaminadas na cidade de Pontes e Lacerda - MT

Também fora estabelecido que após a pesquisa realizada no laboratório de informática da unidade escolar teríamos uma palestra como uma enfermeira da unidade de saúde do bairro, no intuito de obter informações além das encontradas na internet. Da forma como fora pensada, a pesquisa iniciou-se.

De início utilizamos para as primeiras reuniões o laboratório de informática da escola por ser um espaço amplo, com mais de vinte máquinas em perfeito funcionamento, e todas as mídias instaladas. A técnica colaborou na pesquisa com a indicação de sites e logo nos disponibilizou um link com acesso direto ao programa do SUS, o qual apresentava todas as doenças, inclusive sobre a tuberculose.

A respeito do uso do laboratório de informática na escola, na visão de Bettega (2010), saliente que nessa época globalizada em que as tecnologias estão em constantes avanços quase que de forma cotidiana, a educação também precisa movimentar-se, na perspectiva de envolver seus agentes no sentido de usufruir e adquirir elementos que possam fazer a diferença no fazer docente.

Pois nessa era globalizada, fazer uso das tecnologias visando o sucesso da aprendizagem é bem mais que um direito de todo cidadão, é uma necessidade, não só de acessar, mas de poder usar e possibilitar que tais dispositivos contribuam para o sucesso pessoal e profissional. Nisto é impossível se ausentar e ignorar a importância e influência que a tecnologia exerce sobre nossas vidas (KENSKI, 2015).

Nesse sentido é preciso pensar em uma escola que forme cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico, participando dele e de suas consequências e para cumprir esta tarefa, urge que a escola e seus profissionais se apropriem do conhecimento sobre estas tecnologias das mais comuns quanto das mais sofisticadas em que convencionou usar na educação.

Ainda a autora ora mencionada, saliente que “o papel da educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, à pesquisa, à produção”, (2015, p. 15). Para isto, as tecnologias disponíveis na escola, devem para os cidadãos um dispositivo que possibilitem e fomentem a produção de conhecimentos.

De acordo com Pocho (2010), o uso das tecnologias pode ser um meio de concretizar o discurso que propõe que a escola deve fazer o aluno aprender a aprender, a criar, a inventar soluções próprias diante dos desafios.

Enfim, a escola deve possibilitar para que se forme de maneira autônoma, não apenas para repetir, copiar e imitar. Desse sentido, a autora enfatiza que há uma grande necessidade da presença das tecnologias no ambiente escolar, primeiramente porque, antes do contexto educacional estão presentes na vida de professores e alunos e também para:

- a) Diversificar as formas de produzir e apropriar-se do conhecimento; b) Ser estudadas, como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante; c) Permitir ao aluno, através da utilização da diversidade de meios, familiarizar-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade; d) Serem desmistificadas e democratizadas; e) Dinamizar o trabalho pedagógico; f) Desenvolver a leitura crítica; g) Ser parte integrante do processo que permita a

expressão e troca dos diferentes saberes (POCHO, 2010, p. 17).

Contudo, como todas as semanas já havia aula no laboratório de informática para a turma, agora desenvolvendo o projeto “Escola e Saúde: Riscos infecciosos no ambiente escolar uma proposta de trabalho com foco na metodologia ativa”, as aulas de informática foram direcionadas e dedicadas à pesquisa sobre o tema em debate.

Como a técnica do laboratório já havia sido informada com antecedência sobre a condução dos trabalhos, ela também pesquisou sobre o assunto e preparou uma aula, em que apresentava várias informações sobre a doença. Nessa aula, foi apresentados vídeos de algumas pessoas famosas que em pleno século XXI contraiu e doença e obteve a cura.

Nisto para Kenski (2015, p.67), “[...] educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar proposta dinâmica e aprendizagens [...] o desafio do professor é o de inventar e descobrir usos criativos da tecnologia educacional que inspire os alunos a gostar de aprender para sempre”.

Os alunos ficaram curiosos para conhecer essas pessoas e saber sobre a forma em que foram contagiados bem como o tratamento. Entre as mais conhecidas e que dão depoimento sobre a doença estão as seguintes personalidades: Alexander Graham Bell, Ferdinand Eisenstein, Juan Calvino, Cardeal Richelieu, Santa Teresa de Lisieux, Eduardo VI de Inglaterra, Carlos IX de França, Luis XIII de França. Luis XVII de França, Napoleão II de França, Dom Pedro I do Brasil, Casimiro de Abreu, Noel Rosa, Manuel Bandeira, Álvares de Azevedo, bem recentemente a cantora Simaria da dupla Simone e Simaria e o cantor Thiaguinho.

Após esse momento, tivemos uma palestra com enfermeira do bairro sobre a tuberculose. Durante a palestra, ou seja, a exposição sobre a doença, os alunos pelo fato de já estarem munidos de informações, participaram atentos, faziam perguntas sobre o tema, tanto que a enfermeira conduziu o seu trabalho no formato de roda de conversa, em que ela somente respondia as indagações dos alunos.

A partir desse trabalho realizado no laboratório de informática, ao retornar à sala de aula iniciou-se uma produção escrita sobre o estudo. Nessa fase do projeto foi realizada uma leitura exploratória de todos os documentos e orientações encontradas sobre a temática, na sequência abriu-se para o debate, momento em que todos queriam falar sobre situações ocorridas na família dando exemplo de parentes e amigos que haviam enfrentado a doença.

Alguns estudantes mencionaram que já tinha ouvido falar sobre a tuberculose, porém por desconhecer sobre sua gravidade não davam importância. Houve registros orais em que os estudantes mencionaram que em suas casas tinha pessoas com a doença, mas que já estava fazendo tratamento. Após essa fase do trabalho desenvolvido em sala de aula iniciou-se a etapa de mobilização na instituição escolar, sobre a seriedade da doença. A Tuma decidiu um calendário de atividades de mobilização para ser desenvolvido na escola. Tais atividades foram pensadas na perspectiva de envolver todos os setores da instituição, inclusive as famílias.

3 ALGUMAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA SOBRE A TUBERCULOSE

De posse das informações ora mencionas, passou-se então para a etapa de atividades que fora desenvolvida na escola. Tais atividades foram pensadas na perspectiva de envolver todos os setores da instituição. Entre as principais atividades de mobilização foram elencadas e desenvolvidas na escola sobre a tuberculose estão as seguintes:

- Confecção de cartazes em sala de aula;
- Retirada de copos do bebedouro;
- Campanha adote seu copo.

A confecção dos cartazes foi realizada após o trabalho de pesquisa e a realização da palestra. Para a confecção, os alunos foram distribuídos em grupos de três membros, cada grupo de posse de uma parte do texto, o professor mediou o trabalho retomando a leitura de alguns pontos dos textos e a partir deles extraíram as informações mais pertinentes e as colocaram num papel a parte para posteriormente ser colocada em uma folha de papel pardo e levado à exposição nos murais da escola para conhecimento das outras turmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retirada dos copos do bebedouro foi um momento interessante, pois até então era comum sempre haver dois ou mais copos disponíveis no bebedouro, e quando foi falado para todos os alunos sobre algumas doenças que seriam possíveis de contaminação devido ao uso coletivo dos copos, todos concordaram em aderir à campanha Adote seu Copo.

Também havia aqueles que não traziam copos e por não querer molhar as mãos colocavam a boca direto nas torneiras. Correndo ainda mais risco de contrair e ou passar alguma doença as demais crianças.

E como se trata de uma escola que atende alunos do primeiro ao novo ano do Ensino Fundamental, havia crianças que não entenderam a gravidade, então a coordenação pedagógica da unidade escolar organizou um comunicado e encaminhou às famílias e dentro de uma semana todos os copos foram retirados do bebedouro. E com isso até diminuiu o fluxo de alunos nos corredores e no pátio da escola. Pois foi estabelecido que a garrafa ou o copo fosse cheio de água no momento do lanche ou no recreio para evitar as saídas frequentes da sala de aula.

Como sempre toda ação provoca uma reação, a partir de então os copos tanto do bebedouro como os de café da sala dos professores foram retirados. Hoje tanto os alunos quantos os profissionais da escola todos têm em seus armários ou bolsas seus próprios copos, com isso acabou da pilha de copos sujos após os intervalos na sala dos professores. Quanto aos alunos, todos entenderam que certos objetos não devem ser compartilhados.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022:** Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2018.

_____. **NBR 6023:** informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2018.

_____. **NBR 6028:** informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

KENSKI, Vani Moreira **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8 ed. Campinas São Paulo: Papirus, 2015.

BETTEGA, M^a Helena Silva. Educação continuada na era digital. 2.ed. SP: Cortez, 2010.

POCHO, C.L. **Tecnologia Educacional:** descubra suas possibilidades na sala de aula. LEITE, L.S; (Org.). 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAPÍTULO 07

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO

Antônio Gomes

Tony José de Souza

José Olímpio dos Santos

Felipe Félix da Costa Olímpio

Michael Roberto Guedes dos Santos

Maria Sofia da Costa Olímpio

Evaleis Fátima Curvo

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO

Antônio Gomes¹

Tony José de Souza²

José Olímpio dos Santos³

Felipe Félix da Costa Olímpio⁴

Michael Roberto Guedes dos Santos⁵

Maria Sofia da Costa Olímpio⁶

Evaleis Fátima Curvo⁷

RESUMO

Este relato traz uma experiência vivida pela coordenação pedagógica de uma escola pública municipal em Pontes e Lacerda-MT, sobre a temática Educação Inclusiva; Apresenta a percepção da família/mãe, que tinha filho com deficiência Intelectual (DI) na escola, bem como seu conhecimento sobre a temática e todo envolvimento da equipe gestora da escola. Para a realização desta proposta, contamos com a participação da escola, de famílias/mães, e vários aportes teóricos. Abordando a dificuldade em se trabalhar a diversidade, tanto com os pares como com as famílias, enfatiza a necessidade de se pensar as atividades pedagógicas de forma inclusiva, e buscar atender diferentes níveis de dificuldades. O relato mostra que a prática pedagógica precisa ser modificada ao ponto de fazer acontecer uma verdadeira revolução, no sentido da qualidade do trabalho docente para com as Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs), pois tanto a escola, quanto família/mães, necessitam entender que cada criança aprende ao seu tempo, e, que nem sempre a aprendizagem de um pode ser comparada à de outros; pois ela é individual e diferentes potenciais devem ser considerados em respeito a diversidade.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Políticas Públicas; Ação Pedagógica; Parcerias.

¹ Mestre em Ensino. Universidade de Cuiabá (UNIC).

² Mestre em saúde coletiva. Universidade Federal De Mato Grosso (UFMT).

³ Doutor em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GOIÁS).

⁴ Graduado em Gestão Pública. Faculdade do Instituto Panamericano (FACIPAN).

⁵ Especialista em Gestão Educacional em Coaching. Faculdade do Centro Educacional Interdisciplinar do Brasil (FACEIB).

⁶ Bacharel em Direito. Centro Universitário Várzea Grande (UNIVAG).

⁷ Medrado em Ensino. Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT.

INTRODUÇÃO

Este relato visa apresentar um estudo de caso sobre um estudante chamado Pedro⁹, com deficiência Intelectual (DI), de uma escola da rede pública municipal, em Pontes e Lacerda-MT, realizado pelo coordenador pedagógico durante o ano letivo de 2013; bem como, um pouco sobre papel e a função da coordenação, a qual é bastante complexa. Pelo fato desse profissional exercer funções que extrapolam os muros da escola, se envolve com outras situações tais como: telefonar para famílias/mães, levar estudantes em casa, acompanhar as questões concernentes e condizentes ao processo de ensino aprendizagem, auxiliar e apoiar os professores na tentativa desses não desistirem da sala de aula, dar *feedback* à família, quanto ao desenvolvimento dos eram elas que cuidavam dos filhos, pois seus maridos as abandonaram assim que perceberam a deficiência dos filhos. Elas sempre compareciam na escola para nos dar informações e esclarecimento sobre, bem como ouviam sobre a vida acadêmica dos seus filhos.

Nem sempre elas eram passivas; pessoas que nem sempre tiveram assistência por parte das políticas públicas, familiares e companheiros. Os estudantes e verificar junto à família as dificuldades de aprendizagens dos estudantes; que na maioria das vezes não são apenas cognitivas, e, disponibilizar tempo para agendar consultas médicas, encaminhar, acompanhar estudantes ao atendimento médico via Sisema Unico de Saúde.

Por vezes o coordenador se depara com interrogações como: afinal o que realizei? Será que realmente é esta a função da coordenação

pedagógica em uma escola? Ser coordenador pedagógico é saber que se estará envolvido com várias funções ao mesmo tempo, e que se necessita ter facilidade e saber conviver com os inúmeros dilemas da profissão sem jamais centralizar as ações. Nessa função, precisa-se montar equipes de trabalho e ter o discernimento de delegar funções e buscar ir além do trivial e vislumbrar soluções para alguns problemas (Tardif, 2012).

Dentre várias outras, tivemos na escola situações bastante constrangedoras, referentes à vários assuntos: famílias/mães não comunicavam a instituição acerca da troca do número dos telefones ou mesmo dos endereços. Outras que mandavam estudantes doentes à escola. Alunos que foram abusados em todos os sentidos e alguns que apesar de estarem frequentando a escola há vários anos, não conseguiam ler. Este relato se passa sobre este último caso.

Para tentar entender, e quiçá resolver tal situação, iniciei um trabalho diferente com a família/mãe do aluno Pedro que naquele momento apresentava inúmeros e sérios desafios de aprendizagem. Se inicia todo processo de tentativa de comunicação com a família/mãe, na perspectiva de conhecer o estudante além do convencional já realizado pela escola no ato da matrícula e durante a convivência escolar.

Quando questionada, a mãe do Pedro comentava que não achava normal que ele tivesse tanto tempo na escola e ainda não soubesse ler. Essa informação, só veio a confirmar nossas suspeitas, pois outrora, tanto a professora quanto a coordenação, já haviam realizado algumas observações nesse sentido, levando em consideração a idade e o tempo que ele tinha de frequência à escola. Este texto trata dos relatos desta

vivência inclusiva.

Portanto este relato de experiência tem por objetivo relatar a vivência da escola sobre a inclusão de um aluno com DI e qual o entendimento da mãe/família sobre a deficiência do filho e como lida com a questão da inclusão do mesmo na sociedade, sobretudo na escola e na própria família. O que, como e por onde começar a realizar um trabalho que surtisse efeito tanto para o estudante, quanto para sua família/mãe? Foi a partir de então que resolvi fazer deferente, redobrar as atenções sobre tal assunto. Sabia que não seria fácil.

Como na escola tínhamos vários estudantes com os mesmos diagnósticos de não aprendizagem, era difícil dar atenção especial somente ao Pedro, o qual não era um menino de difícil convivência, mas a sua situação familiar era bem conturbada, pois cada mês, ele convivia com um padrasto diferente. Ele não conhecia o pai biológico e morava com seus avós desde tenra idade. De posse dessas informações e tais apontamentos, e em parceria com sua família, iniciamos um trabalho diferenciado, descrito a seguir.

METODOLOGIA

Estudo de caso com um estudante que apresentava DI e grandes dificuldades cognitivas, constando de: reuniões periódicas, observações, relatórios, ficha diagnóstica¹², reflexões e várias atividades pedagógicas diferenciadas para o aluno e sua classe.

Ficha diagnóstico de sala para reunião e conselho de classe

MATUTINO PROFESSOR@) 3º B

TURMA

Or d.	ESTUDAN TES	DIFICULDADES APRESENTADAS	RECURSOS UTILIZADOS
01			

O relato

Entrei em contato direto com o avô, a qual estava sempre disponível, porém pouca escolaridade e instruções tinha para ajudar concretamente no problema da não aprendizagem do seu neto. Por mais que a mãe/família saiba dos direitos previstos em leis para criança com necessidade especial (PNE¹³) mesmo assim demonstravam receio em procurar os órgãos, alegando que não funcionam, que demora muito, entre outros e sentiam-se constrangidos.

Precisa ser entendido que o direito de assistência é para a criança/adolescente com necessidade especial, mas esta precisa ser acompanhada por um responsável. E na escola os alunos com NEs têm seus direitos garantidos: direito de assistir aulas na sala convencional, ser atendidos na sala de recursos multifuncionais. Sala essa, cuja responsabilidade é da escola, e de um profissional com experiência e especializado, preferencialmente naquela deficiência, e que tenha disponibilidade para constante formação específica (Decreto 7611/2011).

Contudo, nem toda família/mãe que tem filho PNE, entende a necessidade de acompanhá-lo. Muitas alegam que não tem tempo; e isso

para a escola/coordenação é preocupante; pois confirma o dilema que se uma criança não aprende, ela é a menos culpada, ele é mais vítima de várias situações e do sistema, pois uma vez que a legislação outorga tal direito, o que resta às instituições e a família/mãe, é fazer cumprir e fazer valer.

Com a observação e confirmação de que o estudante Pedro não retinha as informações necessárias da/na sala de aula/escola, ficamos alertas.

Além do Pedro, haviam outras famílias/mães, que também tinham filhos DIs na escola; a princípio algumas concordavam plenamente com a escola quando comunicadas sobre as dificuldades deles, enquanto outras não. Havia umas que atribuíam culpa em tudo e em todos, mas se eximiam de suas responsabilidades. Outras, pelo contrário, com olhos lacrimejantes concordavam com nossos apontamentos e pediam ajuda.

Tudo isso era relatado em fichas de diagnóstico de acompanhamento e entregues por intermédio da professora da sala de aula e uma via era arquivada pela coordenação, para posteriormente ser analisada com mais cautela. Além dessas fichas diagnósticas, que para os alunos com NEs, eram individuais, também eram realizados outros relatórios pela coordenação e pela professora.

Na condição de pedagogo e psicopedagogo e agora coordenador, com alguns anos de experiência tanto em sala, quanto na coordenação, para confirmar minhas suspeitas, sempre solicitava um olhar mais apurado dos regentes de sala, pois já que eram eles que elaboravam os relatórios, então, poderiam emitir um parecer mais detalhado, a respeito de seus

saberes em relação à tal assunto, uma vez que estes tinham mais contato com os alunos em sala de aula. Tardif (2012, p.47) salienta que é preciso:

Saber [...] que todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber fazê-lo. [...], não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. [...], nessa concepção, o professor é considerado sujeito ativo de sua própria prática. [...]. Assim o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana, [...], deve se basear num diálogo fecundo com o estudante, considerados não como objetos, mas como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido a visão do professor é fundamental, para iniciar um trabalho diferenciado afim de promover superação de obstáculos em sala de aula. Com os relatórios em mãos e comparados; infelizmente nossas suspeitas sobre o *déficit* de aprendizagem sempre eram confirmadas; pois, por mais que o professor regente de sala, e a equipe gestora emita um parecer, no caso da DI é necessário um parecer da equipe técnica responsável pelas avaliações.

Somente os nossos apontamentos não eram suficientes. Sempre era exigido um laudo da equipe avaliadora, por meio do qual, o estudante passaria a ter o direito de um atendimento diferenciado na sala de recurso multifuncional; caso a dificuldade fosse detectada realmente ao nível cognitivo. A deficiência intelectual (mental¹⁴) hoje é entendida como:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, quais sejam: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (Decreto 5296/2004).

Este conceito atualizado pela LBI (Lei 13.146/2015) – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz em suas definições, questões de funcionalidade adaptativas ligadas às áreas acadêmicas, cognitivas e sociais em concordância com a CIF¹⁵ (2010) e a questão das barreiras, que sejam arquitetônicas, de transporte, urbanísticas, de comunicação/informação, tecnológicas ou mesmo atitudinais.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Lei 13.146/2015). Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015018/2015/Lei/L13146.htm.

Pessoas com deficiência têm o direito de serem beneficiadas financeiramente pelo governo federal e passam a ter dupla matrícula e serem reconhecidas com direito ao AEE – Atendimento Educacional Especializado no contraturno (Decreto 7611/11, que operacionaliza o AEE por meio da criação das salas multifuncionais).

O laudo confirmava nossas suspeitas, solicitando que o estudante tivesse atendimento diferenciado. Mas afinal, o que alguns professores compreendem sobre o fazer pedagógico diferenciado, uma vez que poucos de nós tivemos esta experiência em nossa formação? De forma especificada qual é, afinal a forma de atendimento para tal estudante? Sempre entendi que há certos problemas na sala de aula, que a Pedagogia

sozinha não consegue resolver; pois precisa de parcerias com outras áreas e respectivos órgãos e instituições; Quando a escola conversou com família/mãe, e pediu que esta encaminhasse seu filho à um especialista, no campo da Educação Especial, já havia percebido algo que estava fora do padrão convencionado como normalidade. Ou seja, fora do que deveria estar de acordo com o currículo previsto para turma, levando em consideração a idade série/idade.

Pedro era considerado sem deficiência de acordo com a família. Com doze anos, aparência física perfeita, demonstrando bons autocuidados. Não apresentava nenhuma dificuldade na fala. Se Relacionava-se amigavelmente com todos, tanto com os estudantes de sua classe, quanto com os demais estudantes da escola. Seus materiais escolares estavam sempre em perfeitas condições, limpos, organizados, bem cuidados. Porém, com poucas folhas, pois aquelas em que ele tentava copiar e não conseguia, eram arrancadas. A princípio o problema só era a não aprendizagem.

Quando iniciei meu trabalho na coordenação pedagógica fiz uma pós-graduação na área, a qual foi e está sendo muito útil, para desenvolver trabalhos com professores da/na coordenação e sobre acompanhamento didático pedagógico, formação de professores e outros. A partir de então, me dispus a trabalhar com o Pedro de forma individualizada.

Pedi a professora para trazê-lo mais próximo da sua mesa, conversar mais com ele sobre o que havia aprendido e/ou sobre o que ele achava importante aprender e ainda sobre o que queria aprender. Mantive com ele um diálogo constante, buscando entendê-lo e percebê-lo, dentro

da nossa inconclusão, a qual nos leva sempre a tentar compreender o motivo da nossa angústia (Freire, 1996).

Devida a rotatividade das famílias do interior, na sala de aula do Pedro chegava a ter mais de vinte e cinco estudantes. Entre esses, sempre haviam cerca de uns três ou quatro, com rendimento acadêmico igual ou até mesmo inferior em relação ao do Pedro. Houve um momento que na mesma sala havia um surdo, um com baixa visão e outro que era hiperativo e tomava medicação pertinente.

Pedro, quase sempre era passivo, calmo, começou a questionar por que não conseguia aprender demonstrando que, até o momento não havia desenvolvido as competências e habilidades básicas exigidas para essa série. Outro fato importante e que deve ser mencionado é que Pedro quase sempre era ameaçado pela vó de que seria devolvido a mãe, caso ela fosse chamada na escola mais uma vez; também aos berros dizia: ‘Lá em casa conversamos! ‘É burro mesmo, puxou o pai! Não sabe fazer nada!’. ‘Você acha que sou sua babá de marmanjo.... bagunceiro!?’ . E quando indagada o porquê que sempre as tarefas do Pedro voltavam não feitas; nos respondia dizendo que era muito difícil o Pedro levar tarefas para casa.

Nesse momento foi interessante, pois o menino disse olhando nos olhos dela, - ‘a senhora sempre fala que não vai me ajudar, porque a senhora não tem tempo, e, que o lugar de fazer tarefas é na escola. Eu levo tarefa para casa, pois estou cansado de apanhar ao pedir ajuda a senhora que me ajude... E se o vô estivesse em casa, ele me ajudaria e eu não levaria tanta surra, estou cansado de apanhar, só porque não dou conta de

fazer as tarefas da escola!’. A avó começou a se emocionar, mas limpou os olhos e as narinas e continuou discutindo, e, ele chorava muito.

Até o momento relatado, estávamos preocupados somente com sua não aprendizagem, mas a partir de então, surgiu também a preocupação com seu bem estar de acordo com a premissa de cuidar e educar ECA¹⁷ (1990) e CF (1988), LDB (1996). Até a própria professora, que era contratada se dispôs acompanhá-lo em aulas de reforço, depois do período de trabalho. Na tentativa de poder ajudar Pedro, na perspectiva de mais apoio, procuramos o avô e o informamos detalhadamente sobre a situação da aprendizagem do seu neto; nossas tentativas frustradas, bem como sobre a preocupação e vontade em querer aprender do Pedro. O avô nos ouviu em silêncio.

Depois de um longo período de conversa se dispôs em acompanhar a vida escolar do neto. E quando indagado a respeito da saúde do estudante, ele alega que o neto não tinha passado por nenhum médico ainda. E que também ele achava que tinha alguma coisa errada com ele, pois com tanto tempo na escola, e até agora ele não se sabia coisas simples, como no caso de juntar sílabas para compor palavras, contar até trinta, reconhecendo os numerais e seus respectivos valores, por exemplo. Isso para um estudante do quarto ano, era insuficiente.

Enfim, nossa conversa com o avô a princípio foi muito proveitosa. Foi interessante, pois ele nos pediu ajuda, dizendo que estava disposto a fazer qualquer coisa para ajudar o neto. Quando informamos que a marcaríamos uma consulta para o Pedro, e, que ele teria que sair de casa de madrugada; nos informa que não teria possibilidade, pois tinha que

trabalhar e que a consulta deveria ser agendada em outra data em ele não estivesse trabalhando.

Nesse momento percebi que realmente era difícil; então, me dispus a assumir tal incumbência. Ainda na presença dele, entrei em contato com secretaria de saúde e agendamos a consulta para o próximo sábado, que seria três dias depois. Mas infelizmente para o avô, esse dia não seria propício, pois o mesmo já tinha outra agenda. Me prontifiquei em acompanhar o Pedro, mas caso o médico perguntasse algo sobre o menino, que eu não soubesse responder, então telefonaria para o avô. Contudo o avô, se prontificou em acompanhá-lo ao médico.

Mas ainda em sala de aula o progresso não havia acontecido da forma em que esperávamos. Ainda pairava uma estagnação total referente às questões de ensino e de seu Baixo Rendimento Escolar (BREs), conforme aparece o termo nos documentos censitários do MEC.

Passaram-se vários dias e não houve informação sobre a consulta. Por fim, nas últimas semanas de aula, do primeiro semestre, chega à escola um moço intitulado ‘tio’, ‘padrasto’, do Pedro, o qual queria saber sobre a vida escolar do seu enteado. E dizia que tinha um filho da mesma idade dele, e um outro com idade menor e, no entanto, nenhum deles apresentavam tantos desafios de aprendizagem como seu enteado. Como essa também era nossa preocupação de longa data, convidei a professora e juntos relatamos o que já havíamos feitos, e o indagamos sobre qual seria sua atuação, agora enquanto família do Pedro. Pois já que o mesmo havia percebido, que havia uma grande lacuna a ser preenchida no tocante à aprendizagem, bem como de cognição.

Nisso falamos da consulta que até então fora realizada; ele nos informa com detalhes sobre a ‘consulta’ que o Pedro fez, sobre a grande quantidade de medicamentos que estava tomando. Dizia que estava assustado, pois segundo sua mulher, a mãe do Pedro, seu filho não tinha nada, mas estava tomando muitos medicamentos, receitados pelas amigas e vizinhas. E, questionado sobre a receita médica e sobre o laudo, que deveria ser entregue na escola pós consulta; salienta que não tinha conhecimento sobre nenhum papel. Porém, estava preocupado, pois o Pedro estava sendo medicado todos os dias. E que ninguém saberia dizer qual era o problema do menino, e tão pouco sobre o motivo de tantos remédios. Isso era notório, pois segundo a professora, ele sentia muito sono na sala de aula.

Com estas e outras informações nos frustramos, pois após tantos esforços e nada de resultados, sendo o laudo avaliativo da equipe, fundamental para inseri-lo na sala de recursos. Esses são alguns dos dilemas que a escola enfrenta, tornando a docência, preocupante e estressante ao ponto de profissionais chegarem a desistir da função, evitando danos à própria saúde (Tardif, 2012).

A partir de então, agimos, por nossa conta e risco, já que ninguém nos apresentava nada que nos amparasse de forma legal para inseri-lo na sala de recurso, então retornamos aos vários relatórios, às fichas, às atas das conversas com seus familiares, montamos um *dossiê*, encaminhamo-lo para a secretaria de educação, a qual autorizou-os a inseri-lo imediatamente na sala de recursos multifuncionais; e, a partir de então, ele passou frequentar a mesma com atendimento diferenciado três vezes

por semana, em período inverso ao da classe regular, conforme prevê o decreto 7611/11, supra citado, que cria as salas multifuncionais, justamente para não haver prejuízo na escolaridade regular.

Também a professora iniciou um trabalho com atividades diferentes; com o passar dos dias, até ele mesmo, já estava se sentindo diferente e comentava com os colegas que estava aprendendo mais do que nos anos letivos anteriores. O mais difícil do caso Pedro, foi convencê-lo a fazer aula no período inverso, pois ele tinha que trabalhar. Porém com a boa dedicação de todos e o entusiasmo dele, nosso objetivo foi alcançado. Para nossa surpresa, duas semanas antes de terminar o ano letivo de 2013, o padrasto nos entrega um laudo do neurologista, o qual confirmou nossas suspeitas. Como já havíamos realizado e feito a nossa parte, por nossa conta e risco, arquivamo-lo.

Num momento oportuno, em reunião com sua ‘família’, falamos sobre ‘a consulta, o laudo, e tratamento’ que não houve, bem como da nossa mudança de atitude para com o Pedro e sugerimos para que dessem continuidade ao tratamento iniciado pelo padrasto, pois futuramente ele/eles, poderiam ter sérios e vários problemas; e que agindo assim, eles estavam sendo negligentes para com ele. Pois ele na condição de DI, tem o direito não só de ser matriculado, mas de ser cuidados, sucesso acadêmico em respeito ao seu ritmo, de ser assistido em suas necessidades especiais, de estar na escola e ser atendido por ela com o apoio da família.

Para nós, esse foi um grande desafio, que nos obrigou a ser audaciosos e ousados diante da dificuldade de aprendizagem de um aluno com DI, que afinal nos ensinou que com um pouco de atenção, carinho,

respeito e dedicação, podemos fazer diferente do convencional.

Hoje em 2017 ele está cursando o 7^a ano do ensino fundamental, porém frequenta a sala de recursos multifuncional somente uma vez por semana.

O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) SOB O OLHAR DE ALGUNS PENSADORES

A educação sempre foi e será palco das mais variadas formas de discussões, sejam ela na visão inclusiva para PNEs ou não. Aqui à luz das teorias, discutiremos a educação inclusiva suscitando reflexões, a respeito da deficiência intelectual (DI²⁰), a qual contribui para a não aprendizagem desafiando a escola e a família. Ademais, muito se tem discutido sobre a inclusão escolar, vislumbrando que todos sejam aceitos dentro do seu jeito de ser, pensar e agir em qualquer ambiente, providos de igualdade de condições, de direitos à educação inclusiva e de qualidade.

Assim, pensar à educação na perspectiva inclusiva é também pensar a adaptação do currículo escolar; é zelar para que o estudante possa ter acesso ao sistema e acessibilidade em todo tempo, proporcionando-lhe o direito de vivenciar sua emancipação intelectual numa aprendizagem de qualidade, amparada pela legislação vigente, numa visão holística e integrativa.

Contudo, a legislação vigente reforça em primeira instância que a educação compete à família (C.F, 1988), pois sendo este um ato nobre coletivo, no qual os familiares transmitem seus valores, ensinando os seus a conviver em comunidade, respeitando as diferenças, as quais nos tornam

únicos e singulares.

À escola guiada pelas políticas públicas e pelos programas de ensino, compete, por intermédio de seus profissionais, disponibilizar aos estudantes sem exceção, mecanismos que lhes possibilitem o acesso ao conhecimento científico, de acordo com a proposta pedagógica e sempre reconhecer, vislumbrar, valorizar e respeitar as diferenças.

Desenvolver trabalhos na vertente da diversidade, com ênfase na inclusão de pessoas DIs, exige mudanças de postura, dada que a sociedade é excludente, rotulante e estigmatizante em relação a este público e quaisquer outros com deficiência. Necessita desenvolver uma parceria entre família/escola, na perspectiva de que cada ser é único, e que precisa de tempo e espaço para desenvolver seu cognitivo/afetivo/social; enfim, precisamos entender que o nosso aluno, deve ser ensinado a aprender a aprender (Piaget, 2008; Freire, 1996).

Todos os estudantes precisam de incentivos, mas os estudantes com DIs precisam de mais, e ao realizar trabalhos em grupos, sempre os inserir, pois estando em grupos, integrados e motivados, a aprendizagem acontece com mais significado (Pimenta e Anastasiou, 2014).

Os estudantes com DIs precisam ser percebidos e respeitados dentro das suas limitações, e ter valorizadas suas habilidades, com uma prática pedagógica diversificada com planejamentos flexíveis. Certo que haverão aqueles que se recusarão em fazer qualquer atividade, não porque não queiram, mas porque não conseguem. Ao se deparar com essa situação o professor deve ficar atento com os apelidos, rótulos e estigmas, pois machuca e marca os estudantes (Mantoan, 2003).

Diante de tantas ponderações a respeito do posicionamento da família, em relação à vida escolar do estudante DI, sempre entendi que cabe à escola o papel de insistir em sua missão, pois se a família não consegue compreender o quanto ela é importante para a vida de seus filhos, dada fragilidade social e baixas condições de escolarização e socioeconômica, a escola jamais poderá se eximir de sua missão.

Nessa função pude presenciar várias vezes que as famílias/mães, sempre preferiam apresentar seu filho como ‘bagunceiro’, ao invés de aceitar que ele é uma pessoa com necessidades educacionais especiais, ou seja, que aprende de forma diferente dos demais, e que necessita de cuidados especiais. Na visão de Carvalho (2011, p.12):

Esse não reconhecimento, [...], o desprezo, gera o preconceito na/pela a família, pelo fato de algumas questões religiosas; pois ter alguém na família com deficiência vergonhoso. [...] na contemporaneidade a presença de uma pessoa deficiente em casa exigirá da família, redefinição de papéis; mudanças, mesmo depois da absorção do impacto inicial. [...]. As atitudes da sociedade terão/surtirão efeitos sobre toda a família e sobre sua relação com o filho deficiente.

Para muitas famílias/mães, a questão da não aceitação e não expor seu filho com deficiência, é uma forma de proteção, pois diante de uma sociedade tão preconceituosa e perfeccionista como a nossa, a melhor coisa a ser feita é evitar que o filho seja visto com olhares de piedade. Carvalho (2011) salienta que ao enfrentarem o desafio de educar uma criança com deficiência, os pais precisarão conseguir lidar com os conflitos das situações de aprendizagem do filho, reconhecer e aceitar a necessidade de prepará-lo para a vida adulta, estimulando-a a desenvolver o amor próprio; a construir uma autonomia positiva; a ter domínio das

habilidades de vida diária; ter autodisciplina, enfrentar os desafios cotidianos e a vivenciar situações comparativas com sua idade cronológica; esse dever é deles, dos familiares.

Contudo, mesmo que a deficiência do filho afete profundamente a família, esta precisará reagir, buscar e aceitar sugestões e informações na expectativa de alcançar alternativas e conhecimentos, com vistas a almejar resultados positivos para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dentro da proposta da Política de Educação Inclusiva, a qual é pensada e compreendida como um direito de todos, em que aos PNEs, é garantido o AEE, preferencialmente na rede pública regular de ensino (C.F/1988; LDB/1996; Decreto 7611/2011).

Com isso muitas famílias enfrentam ainda uma enorme burocracia ao tentar algo para facilitar suas vidas e a dos seus. Contudo, há casos e informações de que muitos pais abandonaram o lar ficando a mãe incumbida de tudo:

[...] pois a maioria das famílias, tem pouca experiência para enfrentar as mudanças que surgem na estrutura familiar de modo a poder lidar satisfatoriamente com um filho que é diferente[...], fora do padrão social, para o qual são necessários expectativas e objetivos diferentes dos valores sociais já assimilados [...]. É constrangedora, a presença de crianças deficientes na família. Muitas famílias não se sentem à vontade para falar e tão pouco conviver com pessoas DIs. Pois os não 'normais', nos causam pena, náuseas... enfim eles são desumanizados diante na sua capacidade de sobressair nas mais diversas situações. E isso para as famílias/mães, é extremante difícil (CARVALHO, 2011, p. 26).

A respeito disso temos no ECA (1990) enfatizando que:

nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência,

crueidade e opressão; e que é dever do Estado fornecer, à criança e aos adolescentes portadores de deficiência, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. [...], pois é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, [...], à educação, [...], dignidade, ao respeito, [...], à convivência familiar e comunitária. [...].

As barreiras da DI diferem das barreiras encontradas nas demais deficiências e são por assim dizer ainda mais espessas. Tratam-se de barreiras referentes à maneira de aprender, sobretudo nos aspectos acadêmicos, em geral, fato que reflete predominantemente na construção do conhecimento. É direito do aluno com DI, como qualquer outro aluno, desenvolver a sua criatividade, capacidade e conhecimento de mundo. Infelizmente muitas famílias/mãe ainda desconhecem a legislação que defende, ampara e protege seus filhos.

Tudo é ainda muito novo e muito complexo para ser compreendido no contexto da educação inclusiva. Precisamos ressignificar o papel da escola, com professores, pais, comunidades instalando no cotidiano, formas mais solidárias, concretas e plurais de convivências. Cabe à escola mudar para atender o estudante com necessidades especiais e, não este mudar para se adequar à escola! O direito à educação é indispensável, é gratuito e natural (CF, 1988).

Mantoan (2003) salienta que é de fundamental importância vislumbrar uma nova geração dentro do projeto educacional inclusivo, o qual é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do conhecimento e do valor das/nas diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas, cabendo à famílias, a responsabilidade de lhes possibilitar a permanecer na escola,

sendo essas públicas ou não. E assim, aprender a conviver de forma a respeitar as diferenças no contexto da diversidade, bem como conceber a ensinagem e aprendizagem indissociáveis de teorias e práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se mostrar um pouco da função do coordenador pedagógico de forma a compreender junto às famílias que têm filhos com dificuldades de aprendizagem por serem alunos com necessidades especiais; e concomitante a isso, à luz da teoria, trazer mais informações sobre estudantes com DI. Ao mesmo tempo, adentrou-se no seio da família, onde tivemos acesso à relatos, angústias e anseios sobre a educação inclusiva e atendimento educacional especializado e diferenciado. No decorrer desse trabalho foi possível constatar também que a escola ainda não consegue desenvolver seus trabalhos dentro dos princípios da inclusão. Assim, foi possível experienciar que a sociedade ainda é, infelizmente, excludente para com as PNEs, por serem sempre motivos de vergonha, preconceito e estereótipos negativos (LEITÃO e FERNANDES, 2011).

Na função de professor e de coordenador creio que é necessário aprender a conviver com o diferente, pois também somos seres inconclusos, e jamais conseguiremos viver isolados. Devemos começar com a família, pois junto com a escola, ela está entre as instituições que mais divulgam e permitem que o preconceito e a discriminação ocorram. Cremos que a sociedade precisa de mudanças rápidas, mas para que isso aconteça e dê certo, a primeira mudança deve acontecer dentro da pessoa,

do educador e da própria família, pois sendo a ela o berço de formação da sociedade, alguns valores precisam ser reestabelecidos: tais como o respeito ao diferente.

Diante dessas e outras informações por meio da legislação e da literatura, acreditamos que mais do que nunca se faz necessário não só propagar, mas principalmente vivenciar e conhecer as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, dentro da estrutura escolar, e, porque não dizer também em toda a sociedade, com intuito de acabar com o preconceito para com as PNEs, a partir daqueles que são os formadores de opinião da base da sociedade: os educadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988.

. **LDB**. Lei 9394 de 1996.

. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90 atualizado com a Lei nº 12.010 de 2009. Inclui Lei nº 12.594 de 2012.

. Lei 13.146 de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em 20 fev. 2016.

. **Decreto 5296 de 2004**. Dispõe sobre deficiência e acessibilidade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm Acesso em 20 fev. 2016.

_____. **Decreto 7611 de 2011**. Dispõe sobre Educação Especial, AEE e cria as salas de recursos multifuncionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em 20 fev, 2016.

CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. **Educação Inclusiva**. Cuiabá: UAB/UFMT, 2011.

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

LEITÃO, José Carlos; FERNANDES, Cleonice Terezinha. Inclusão escolar de sujeitos com deficiência visual na rede regular de ensino brasileira: revisão sistemática. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 273-289, maio/ago, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5691/4706>. Acesso em 20 fev. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. RJ: Forense Universitária, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das G. Camargos.
Docência no ensino superior. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**.
Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acreditamos, 145

Adequar, 143

Administrativas, 77

Afetividade, 54

Alguns, 121

Aluno, 128

Ambiente, 139

Ameaça, 99

Análise, 56, 105

Antigos, 23

Apreensão, 21

Aprender, 56

Aprendizagem, 39, 46, 54, 55, 70

Aprendizagens, 56, 69

Apresentam, 102

Aprofundados, 71

Apropriação, 34, 86

Argumentos, 53

Articulação, 17

Assistido, 138

Assumir, 76

Atitude, 138

Atividades, 14

Ativos, 28

Automaticamente, 55

Autoridade, 58

Avô, 135

B

Bem Mais, 117

Bibliotecas, 39

Bonzinho, 48

Brasileiro, 29	Compreender, 33, 144
Buscar, 46	Compreendida, 38
C	Compreensão, 37
Capacidade, 22	Comprometer, 21
Carreira, 67	Comum, 65
Certos, 122	Comunidade, 55
Científica, 98	Concebida, 65
Classe, 133	Conceitos, 50
Codificada, 74	Condições, 39
Cognitivas, 128	Conhecimento, 33, 38, 51, 76,
Cognitivo, 45	143
Colonização, 84	Conhecimentos, 67, 68, 89, 142
Comando, 30	Conquistas, 79
Compartilhados, 122	Consagrado, 14
Competência, 23	Consideração, 79
Complexo, 90, 143	Considerações, 65
Complexo, 75	Constituir, 25
Comportamentais, 39	Construção, 69
Compreendendo, 74	Contextualiza, 30

Continuada, 104

Contribuições, 102

Cultura, 95

Currículo, 18

D

Deficiência, 45

Deficiência, 132

Definição, 14

Democracia, 20

Demonstrando, 68

Derramamento, 84

Descritores, 83

Desempenhar, 32

Desempenho, 17

Desemprego, 18

Desencantados, 49

Desenvolvida, 121

Desenvolvimento, 48, 52, 71

Diagnosticado, 46

Dialética, 66

Diálogo, 25, 50, 52, 95

Diálogos, 91

Diferença, 49

Diferenças, 103

Dificuldade, 45, 57, 138

Dificuldades, 128

Diminuir, 104

Direito, 38

Disciplinas, 38

Discussão, 102

Disponibilizar, 126

Distanciamento, 68

Diversidade, 102

Diversidades, 91

Diversos, 80

Documento, 65

E

Educação, 14, 17, 22

Educação, 27	Especialização, 65
Educacional, 144	Especificidade, 54
Educadores, 102	Estagnação, 136
Educando, 72	Estatísticos, 31
Eficaz, 43	Estudantes, 17
Elas, 126	Estudo, 89
Encaminhados, 45	Exercício, 143
Endereços, 127	Expectativa, 58
Enfermeiros, 90	Experiência, 65
Engajamento, 36	Experiências, 51
Ensino, 33, 59	Extrapola, 105
Ensino, 14	F
Entendendo, 60	Facilitar, 142
Envolve, 14	Família, 78
Epistêmico, 52	Familiar, 100
Equipe, 65	Familiares, 80
Escola, 24, 118	Federal, 14
Espaço-Tempo, 25	Fins, 28
Especial, 129	Físico, 29

Fluxo, 122

Formação, 14, 20

Formas, 38, 66

Formatado, 113

Formulação, 14

Fortalecer, 69

Fragilidade, 141

Frequentemente, 85

Fundamental, 143

Futuro, 45

G

Globalizada, 51

Grande, 104

H

Habilidade, 51

Habilidades, 142

Harmonioso, 95

História, 98

Histórico, 17

Homem, 37

Homofobia, 98

Homossexualidade, 98

Humanidade, 35

Humano, 17

Humanos, 108

I

Ideia, 26, 115

Identificação, 60

Identificando, 83

Imaginar, 48

Imaginário, 48

Implicar, 57

Importante, 51, 58, 60

Importantes, 80

Inconclusos, 144

Independentemente, 37

Indígena, 90

Individual, 53

Informação, 115

Informações, 39

Inquietação, 60

Institucional, 36

Instrumentais, 71

Integração, 38

Integrada, 35

Integral, 14, 20

Intelectual, 22, 30

Interagem, 100

Interativas, 26

Interesse, 65

Intitulado, 101

Inventar, 119

J

Justa, 109

L

Laboratório, 116

Lacuna, 45

Lanche, 122

Laudos, 131

Liberdade, 20, 56

Lidar, 56

Livre, 18

M

Mães, 125

Maneira, 79

Mediador, 50

Medidas, 22

Meios, 25

Melhorar, 80

Membros, 121

Mercado, 19

Metodologias, 69

Modalidades, 14

Momento, 22, 79

Movimento, 29

Mudanças, 16, 52

Muitas, 87

Mulher, 137

Mulheres, 20

Mundialização, 19

N

Necessário, 49, 100, 103

Necessidade, 55, 56

O

Observação, 56

Observar, 43

Olhos, 130

Oportunidades, 90

Oportunizar, 18

Oprimido, 73

Organização, 70

Organizacionais, 36

Organizacional, 24

Organizações, 16

Organizados, 133

P

Padrão, 133

Panorama, 17

Papéis, 27

Pautada, 69

Pedagogia, 57

Pedagógica, 27

Pedagógicas, 68

Pedagógico, 31

Pedagógico, 64

Permanece, 30

Perspectiva, 135

Pesquisadas, 85

Pesquisar, 71

Políticas, 79

Populares, 18

Positivas, 56

Possibilita, 69

Possibilitar, 101

Possíveis, 121	Profissionalizante, 14
Potencializar, 20	Projeto, 65
PPP, 77	Promover, 104
Prazerosa, 43	Proporcionando, 47, 60
Precisará, 142	Proposta, 142
Preconceito, 104, 144	Proposto, 30
Preocupação, 22	Próprio, 32
Preocupações, 108	Providências, 102
Presentes, 118	Pública, 24
Primordial, 43	Publicados, 83
Principais, 24	Públicas, 25
Processo, 46, 72, 85, 127	Q
Processos, 19	Qualidade, 79
Produção, 31, 37, 60	Quantidade, 43, 47
Professor, 43, 46, 58, 144	Quatro, 113
Professora, 46	Questão, 31
Professoras, 16	R
Professores, 39, 126	Realidade, 18, 78, 88
Profissional, 80	Realizado, 127

Reavaliação, 43

Recomendados, 17

Reconhecimento, 52

Referendar, 52

Reflexão, 65, 69

Reformulado, 35

Relação, 29

Relações, 107

Relato, 125

Relatórios, 131

Representativas, 113

Requer, 50

Respondia, 134

Responsabilidade, 54

Responsável, 58

Ressignificar, 143

Retirados, 122

Riscos, 115

S

Saberes, 59

Satisfazer, 35

Seguimento, 77

Sempre, 119

Sentidos, 60

Separação, 29

Sequência, 72

Sexualidade, 98

Significativa, 49

Significativos, 67, 74

Sinaliza, 20

Singularidade, 52

Sistema, 26

Sistematizada, 49

Socialização, 17

Sociedade, 144

Subsídios, 74

Substituir, 50

Sucesso, 43

Superestrutura, 30

Surdo, 134

T

Tecnologia, 117

Teorias, 139

Teóricos, 68

Tolerantes, 18

Totalidade, 34

Trabalhados, 46

Trabalhar, 60, 136

Trabalho, 65, 69

Transversalidade, 27

Tuberculose, 121

Turmas, 121

V

Valorização, 50, 108

Vida, 126

Vocabulário, 72

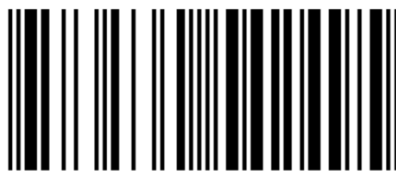
Z

Zona, 47

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO

6ª Edição

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.
São Paulo- SP.
Telefone: +55(11) 5107- 0941
<https://periodicorease.pro.br>
contato@periodicorease.pro.br



9786560542495