

ISSN:2317-0751

DiversaPrática

**Publicação Semestral da Divisão de Formação Docente
Universidade Federal de Uberlândia**

**Volume 4. Número 1
1º Semestre de 2017**



Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Valder Steffen Júnior

Vice-Reitor

Orlando César Mantese

Pró-Reitor de Graduação

Armindo Quilicci Neto

Diretor da EDUFU

Guilherme Fromm

Diretor de Ensino

Guilherme Saramago de Oliveira

Supervisora da Divisão de Formação Docente

Mariana Batista do Nascimento Silva

EDUFU - Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 212, Campus Santa Mônica – Bl. 3Q

CEP: 38400-092 - Uberlândia - MG

Tel.: 55 (34) 3239-4632

www.edufu.ufu.br

email: livraria@ufu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil

DiversaPrática : revista eletrônica da Divisão de Formação
Docente. - v. 4., n. 1 (2017) - Uberlândia: EDUFU,
Semestral
Modo de acesso: World Wide Web

Volume especial de Lançamento - 2012

ISSN 2317-0751

1. Educação - Periódicos. 2. Professores - Formação --
Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Pró-
Reitoria de Graduação. Divisão de Formação Docente.

CDU: 37

DiversaPrática

Direção

Cinval Filho dos Reis
Guilherme Saramago de Oliveira

Presidente do Conselho Editorial

Mariana Batista do Nascimento Silva - (UFU)

Conselho Editorial

Adilson José de Assis (UFU)
Ana Luiza de Quadros (UFMG)
André Ferrer Martins (UFRN)
Anna Christina Bentes (UNICAMP)
Bret Benjamin (SUNY-Albany)
Cairo Mohamad Ibraim Katrib (UFU)
Camila Lima Coimbra (UFU)
Cintia Camargo Vianna (UFU)
Claudia dos Reis e Cunha (UFU)
Cláudia Marinho Wanderley (UNICAMP)
Cristiane Amaro da Silveira (UFU)
Dalva Maria de Oliveira Silva (UFU)
Deividi Marcio Marques (UFU)
Diva Souza Silva (UFU)
Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)
Fernanda Costa Ribas (UFU)
Fernanda Ferrarez Fernandes Lopes (UFU)
Flávia Santos (UFRGS)
Francoise Vasconcelos Botelho (UFU)
Glaucococoza (UFU)
Guilherme Fromm (UFU)
Hamilton Kikuti (UFU)
Helena Maria dos Santos Felício (UNIFAL)
Helson Sobrinho (UFAL)

Iara Maria Mora (UFU)
Ivanilton José de Oliveira (UFG)
Linda Gentry El Dash (UNICAMP)
Luciene Lehmkuhl (UFU)
Mara Regina Nascimento (UFU)
Marco Barzano (UEFS)
Marcos Masetto (PUC/SP)
Mariana Batista do Nascimento Silva (UFU)
Maria Socorro Ramos Militão (UFU)
Nilton Antônio Sanches (UFU)
Pedro Malard Monteiro (UFU)
Sandro Rogério Vargas Ustra (UFU)
Simone Tiemi Hashiguti (UFU)
Sônia Bertoni (UFU)
Tel Amiel (UNICAMP)
Teresinha Azerêdo Rios (UNINOVE)

Revisão e Diagramação

Cinval Filho dos Reis (UFU)

Fabiana Pádua de Urzedo (UFU)

André Luis Horta da Cunha (Bolsista - Letras UFU)

Jéssica Ferreira (Estagiária - Biologia UFU)

Editoração

Cinval Filho dos Reis (UFU)

Sumário

Expediente

Editorial - Luiz Alberto Neves Filho.....10

Artigos16

Material concreto: uma estratégia pedagógica no ensino e aprendizagem de matemática - Kellen Christine Jager Silva; Valeria Gomes da Silva.....16

Avaliação mediadora no contexto da educação infantil - Charlene Ferreira Silva; Douglas Carvalho de Menezes43

Avaliação: notas e métodos de avaliação nas séries iniciais do ensino fundamental - Damiana Correia Martins; Douglas Carvalho de Menezes71

Prática pedagógica: as dificuldades dos professores em desenvolver uma prática pedagógica de inclusão escolar - Maria das Graças Carvalho Vilela; Thaís Coutinho de Souza Silva..... 90

A filosofia como proposta de reflexão na ação do coordenador pedagógico, Paula de Moraes Pereira e Walteno Martins Parreira Júnior.....122

Identidade de gênero na prática pedagógica: uma reflexão sobre o livro “Tuda: uma história de identidade” - Sayonara Naider Bonfim Nogueira; Thaís Coutinho de Souza Silva..... 150

Editorial

Caros leitores,

Este primeiro número do quarto volume da Revista DiversaPrática está organizado a partir de submissões recebidas e com orgulho apresentamos 6 (seis) artigos selecionados, que versam sobre temas variados e são assinados por autores de áreas distintas.

O primeiro artigo deste volume, intitulado *Material concreto: uma estratégia pedagógica no ensino e aprendizagem de matemática*, é de autoria de Kellen Christine Jager Silva e Valéria Gomes da Silva, apresenta uma pesquisa bibliográfica pela qual as autoras discutem o uso do material concreto e lúdico no ensino da matemática. Embora seja uma temática em destaque em especial na última década, faz-se necessário discutir essa temática uma vez que no ensino de matemática ainda prevalece o uso do livro e caderno em detrimento de outros materiais, seja por falta de formação, falta de tempo de planejamento, falta do material. Assim, neste artigo podemos refletir sobre a concepção e ação docente na organização das situações de ensino e

aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental tendo em visto o uso e manuseio de materiais concretos.

A avaliação mediadora no contexto da educação infantil, de Charlene Ferreira Silva e Douglas Carvalho de Menezes é o segundo artigo deste número. Trata-se de um trabalho desenvolvido com a prerrogativa de refletir sobre o processo de avaliação na Educação Infantil, tal como a postura do professor neste processo. Os autores apresentam uma preocupação existente na Educação Infantil, a utilização da mesma métrica de avaliação existente em outros níveis educacionais, fato que dificulta o processo de compreensão da evolução das crianças. Tal dificuldade é evidenciada em práticas ainda utilizadas por parte dos professores, como a elaboração de relatórios de vida escolar sustentados em comparações e julgamentos como requisitos para a avaliação do desenvolvimento das crianças. Neste cenário, os autores propõem uma discussão sobre prática de avaliação mediadora, que reconhece a existência de elementos importante para o desenvolvimento das crianças, como os fatores que precedem às suas próximas conquistas, curiosidades, descobertas, sustentadas no respeito da singularidade.

O terceiro artigo, escrito por Damiana Correia Martins e Douglas Carvalho de Menezes, têm por título *Avaliação: Notas e*

Métodos de Avaliação nas séries iniciais do ensino fundamental. Os autores buscaram descrever como ocorre o processo de avaliação nas séries iniciais do ensino fundamental, em consonância com as metodologias que proporcionam um processo de avaliação satisfatório e motivador para os alunos. Os mecanismos utilizados no processo de atribuição de notas e/ou conceitos foi uma das reflexões propostas por este trabalho, e deve ser refletido de maneira articulada por toda a comunidade escolar. O reconhecimento do papel do professor como formador é de fundamental importância para a reflexão do processo de avaliação, tendo em vista que a reflexão das práticas formativas, utilizadas pelos professores, proporcionariam uma melhor compreensão dos instrumentos avaliativos mais adequados a realidade das séries iniciais do ensino fundamental, almejando, em última instância, o desenvolvimento dos estudantes em todos os aspectos.

No quarto artigo *Prática pedagógica: as dificuldades dos professores em desenvolver uma prática pedagógica de inclusão escolar*, as autores Maria das Graças Carvalho VILELA e Thaís Coutinho de Souza SILVA problematizam os percalços do docente regente nas suas práticas para a inclusão escolar, em especial dos alunos com necessidades educacionais especiais sejam elas físicas, intelectuais ou psicológicas. Para tanto, as autoras resgatam o processo histórico de inclusão escolar bem como explicitam a falta de formação adequada por

parte do professor para atuar em classes em que alunos com necessidades especiais se encontram. Certamente, a inclusão de pessoas com necessidades especiais é ainda um dos grandes desafios para a educação tanto no ensino superior na formação de profissionais para atuar com este público e na própria ação de incluí-los enquanto estudantes desta modalidade; quanto na educação básica no desenvolvimento de estratégias e metodologias para o ensino de alunos com necessidades especiais bem como na sua integração no grupo escolar. Assim, por meio da pesquisa bibliográfica e documental realizada, é possível discutir o papel da reflexão dos docentes sobre a própria prática de maneira a compreender em que medida a formação docente pode ser um dificultador da atuação do professor na inclusão escolar.

Em seguida, no quinto artigo intitulado *A filosofia como proposta de reflexão na ação do coordenador pedagógico*, Paula de Moraes Pereira e Walteno Martins Parreira Júnior apresentam uma interessante proposta da instituição da filosofia enquanto diretriz para o trabalho do supervisor pedagógico, baseando-se em uma pesquisa bibliográfica sobre a filosofia enquanto reflexão contínua e diária de pensamentos e ações. Embora ainda não tenha ocupado o lugar necessário nas práticas escolares, a filosofia é comprovadamente uma ciência que contribui significativamente para formação humana crítica, fundamental no cotidiano e para a compreensão da sociedade e

da vida em geral. Desta forma, as teorias filosóficas podem contribuir na formação e atuação dos coordenadores de maneira a favorecer a reflexão sobre a prática docente, sobre a organização escolar e sobre as relações no espaço da escola. Desta forma, o artigo discute a filosofia como área de conhecimento que embasar a ação docente por meio da reflexão sobre a prática associada a teoria e a atuação do coordenador

Finalmente, o sexto e último capítulo deste volume, *Identidade de gênero na prática pedagógica: uma reflexão sobre o livro “Tuda: uma história de identidade”*, de Sayonara Naider Bonfim Nogueira e Thaís Coutinho de Souza Silva, discute a identidade de gênero no contexto escolar a partir do livro “Tuda: uma história de identidade”, escrito por Flávio Brebis. As autoras apresentam as contribuições da prática pedagogia autobiográfica na reflexão sobre as questões de gênero na educação, bem como de temas como preconceito, discriminação, diversidade, sexualidade. Tendo em vista o papel social que a escola deve assumir na construção de identidades, esta temática se torna um imperativo no século XXI. Para embasar a discussão, as autoras realizaram uma pesquisa bibliográfica e documental, valendo-se de técnicas da pesquisa autobiográfica para descrever a análise práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino fundamental.

Em suma, este volume, assim como outros publicados na DiversaPrática, propõe discussões no âmbito da educação importantes

para a reflexão das práticas escolares em diferentes modalidades de ensino, assim como a construção de novas formas do fazer docente.

Desejamos a todos (as) boas leituras.

Luiz Alberto Neves Filho

MATERIAL CONCRETO: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Kellen Christine Jager SILVA*

Valéria Gomes da SILVA**

Resumo: O presente artigo visa descrever a importância do uso do material concreto e lúdico no ensino da matemática. Sabemos que muitos professores em suas práticas de ensino usam somente o livro didático e caderno de planejamento para ministrarem suas aulas. Com toda informação que existe hoje, nossos alunos necessitam mais que isso, para que as aulas fiquem motivadas. Utilizando o material concreto as aulas podem ficar mais atrativas motivando os alunos a participarem de maneira prazerosa. Este artigo tem como foco a concepção e a ação docente na organização das situações de ensino e aprendizagem com o manuseio de materiais concreto na disciplina de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo apoia-se numa pesquisa bibliográfica. Os resultados desse estudo demonstram que quando o professor promove um espaço lúdico revelado nos jogos e nos materiais concretos, os alunos interagem cooperativamente neste espaço organizado pelo docente, comprovando, portanto, a importância da intervenção pedagógica para a construção de relações cognitivas que se traduzem em aprendizagem.

Palavras-chave: Matemática, Material Concreto, Ensino e aprendizagem, Ensino Fundamental.

* Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). kellenjager@hotmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. gomesvaleria@hotmail.com

Abstract: The present article aims to describe the importance of the use of concrete and playful material in the teaching of mathematics. We know that many teachers in their teaching practice use only the textbook and planning notebook to teach their classes. With all the information that exists today, our students need more than this, so that the classes are motivated. By using the concrete material the lessons can be more attractive by motivating students to participate in a pleasurable way. This article focuses on the conception and the teaching action in the organization of teaching and learning situations with the handling of concrete materials in the discipline of mathematics in the initial years of elementary education. The study is based on a bibliographical research. The results of this study demonstrate that when the teacher promotes a playful space revealed in games and concrete materials, students interact cooperatively in this space organized by the teacher, proving, therefore, the importance of pedagogical intervention for the construction of cognitive relations that translate into learning.

Keywords: Mathematics, Concrete Material, Teaching and learning, Elementary School.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata dos resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre o material concreto: uma estratégia pedagógica no ensino de Matemática. Essa pesquisa foi norteada pela busca de resposta da seguinte indagação: Quais são as contribuições do material manipulativo ou concreto nos processos de ensino e aprendizagem da

matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

Diante desta questão, pretendeu-se com o estudo realizado, discutir quais são as contribuições de materiais manipulativos nos processos de ensino e aprendizagem da disciplina de Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, também buscou-se de forma específica, refletir a utilização de materiais manipulativos como recursos didáticos nos processos de ensino e aprendizagem da matemática; bem como apresentar uma proposta de ensino com base na manipulação de materiais concreto no ensino de matemática.

Este estudo se justifica, pelo fato de que o professor nem sempre tem clareza das razões fundamentais pelas quais os materiais ou jogos são importantes nos processos de ensino e aprendizagem da matemática. Geralmente, eles não questionam se os materiais concretos são necessários nas práticas de ensino e aprendizagem, e em que momentos devem ser utilizados. Como professora atuante na rede pública de ensino, conheço todas as dificuldades de conseguir um material concreto.

Sabemos que, no decorrer da educação formal, os jogos são deixados de lado por grande parte dos professores que acreditam ser este um desperdício de tempo e pela dificuldade em encontrar esses materiais na escola. Porém, acredito na importância do lúdico na aprendizagem e, por isso, busco respostas em nossa prática de ensino

para algumas questões referentes à aprendizagem.

Para responder adequadamente ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos foi desenvolvido um estudo de natureza bibliográfico. Entendida a pesquisa bibliográfica como um tipo de investigação científica que busca, a partir do estudo planejado de obras escritas que tratam da mesma temática, dentre as quais, artigos, livros, dissertações e teses, preferencialmente aquelas que foram publicadas recentemente, dar respostas a indagações que são consideradas importantes para determinada área do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica colabora efetivamente para a ampliação de saberes, sejam eles de natureza teórica ou prática, uma vez que possibilita a sistematização de conhecimentos que outros pesquisadores, por meio de suas investigações, conseguiram analisar, organizar e disponibilizar para que outros interessados tenham acesso e deles façam uso.

A pesquisa bibliográfica realizada se baseou, dentre outros, nos estudos de Melo e Sardinha (2009), Santos e Oliveira e Silva (2004).

DESENVOLVIMENTO

Conceitos matemáticos numa perspectiva histórica

Para realizar contagens e resolver problemas criou-se a matemática. É uma ciência que tem finalidades práticas e é considerada como parte da construção da cidadania. Desde sempre a matemática foi e sempre será uma ampla necessidade humana. No princípio houve a necessidade de desenvolver conhecimentos matemáticos para comercialização de produtos e objetos.

Nesse contexto, observa-se que historicamente os princípios básicos da matemática desenvolveram-se e desta forma foram sendo aperfeiçoados. É possível constatar que grandes matemáticos, que ainda exercem fundamental significado atualmente, surgiram antes de Cristo, e possuem relevância para a humanidade, pois descobriram novas fórmulas, soluções e cálculos. Desta forma, pode-se perceber que a inteligência do homem está associada ao desenvolvimento matemático, pois há estrita relação no processo histórico de ambas.

Nota-se que vários povos se destacaram no que se refere ao desenvolvimento matemático. Os primeiros povos a usar a matemática foram os babilônios e os egípcios. A utilização matemática, por esses povos, objetivava apenas atender as necessidades básicas individuais e coletivas, isso porque a matemática para estes povos não era usada

como conhecimento. Vale destacar que os babilônicos aplicaram a matemática para aprender e construir modelos, através de objetos concretos. Os métodos empregados pelos babilônios permaneceram por muito tempo, pois por meio destes eles aprenderam e obtiveram descobertas de maneira concreta e não apenas de forma abstrata.

Com os avanços e as transformações ocorridas durante vários séculos, essa visão tradicionalista do ensino da matemática evidencia constantes transformações. Entre outras pesquisas sobre o assunto apontam que o ensino da matemática deve acontecer por meio do material concreto, pois desta forma a criança tem possibilidades de se identificar com a disciplina. Para tanto, pressupõe-se que o material concreto e a mediação do educador, estarão juntos, proporcionando uma compreensão melhor para os alunos, favorecendo a resolução dos problemas no dia a dia da sua realidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) reforçam o argumento quando se percebe a História da Matemática como um valioso recurso didático, uma vez que, ao se fazer a abordagem de conceitos matemáticos em sua amplitude histórica, será possível a veiculação de informações culturais, sociológicas e antropológicas que são de grande valor formativo e enriquecem a aprendizagem do aluno. Além disso, “ao verificar o alto nível de abstração matemática de algumas culturas antigas, o aluno poderá compreender que o avanço

tecnológico de hoje não seria possível sem a herança cultural de gerações passadas” (PCN, 1998, p. 42). Tais afirmações possibilitam ao professor responder a alguns porquês dos alunos durante as aulas, contribuindo para a construção de uma perspectiva mais crítica e reflexiva acerca dos conteúdos estudados, concedendo-lhes seu devido grau de importância e contribuição para diversos setores da sociedade. Para além do uso da história da matemática, há diversas pesquisas voltadas para a relevância de outros componentes como os jogos e softwares computacionais que também se apresentam como importantes recursos para promover os processos de abstração de conceitos matemáticos como também a manipulação destes.

A importância do material concreto no ensino da Matemática

O ensino e a aprendizagem da matemática desenvolvido atualmente por meio de aulas expositivas provoca no aluno um comportamento passivo, acatando e executando apenas as ideias do professor. Diante desses fatos, a falta de interesse e o péssimo desempenho do aluno na disciplina de matemática, muitas vezes, estão vinculados às metodologias e às estratégias de ensino abordadas pelo professor em sala de aula.

Assim, de modo geral, ensino desenvolvido mediante a

pedagogia tradicional não condiz com a realidade do aluno. Os alunos de hoje estão imersos em um mundo muito diferente daquele de décadas atrás. Eles trazem uma experiência mais atravessada pela tecnologia, pela mídia. Nesse sentido, possuem conhecimentos e experiências que não estão mais restritos ao âmbito da família e da escola, mas se processam nas interações com a mídia e com os mais diversos meios de informação. Desse modo, não podemos dar aulas hoje como tivemos aula quando éramos alunos.

O ensino e a aprendizagem de matemática caracteriza-se ainda hoje como uma transmissão de conhecimento, onde o professor é o centro das atenções e o aluno um mero expectador. A metodologia de ensino muitas vezes não está em consonância com o aspecto social do estudante, onde ele poderia se envolver mais com as aulas.

Nesse sentido, a adoção de jogos para o ensino vem se tornando um amparo preciso para a facilitação da aprendizagem, onde a sua utilização pode tornar mais significativa e prazerosa as aulas de matemática, superando o caráter formalista que a envolve.

Aprender matemática na visão dos alunos não é uma tarefa fácil. É comum encontrar alguns alunos dizendo que não são bons em matemática. Segundo Smole (2007) a utilização de jogos nas escolas não é algo novo e implica uma mudança significativa na dinâmica das aulas, que anteriormente só usavam como recurso o livro didático. O

trabalho através da manipulação de objetos possibilita o desenvolvimento da criança em habilidades como discriminação e memória visual:

É muito difícil, ou provavelmente impossível, para qualquer ser humano caracterizar espelho, telefone, bicicleta ou escada rolante sem ter visto, tocado ou utilizado esses objetos. Para as pessoas que já conceituaram esses objetos, quando ouvem o nome do objeto, sem precisarem dos apoios iniciais que tiveram dos atributos tamanho, cor, movimento, forma e peso. Os conceitos evoluem com o processo de abstração; a abstração ocorre pela separação. (LORENZATO, 2006, p.22).

Nesse sentido, o professor, consciente que os resultados satisfatórios não estão sendo alcançados, deve repensar o seu fazer pedagógico, procurando novos elementos que acredita poder melhorar esse quadro. Para Kamii (1990), “dizer que a criança deve construir seu próprio conhecimento não implica que o professor fique sentado, omita-se e deixe a criança inteiramente só.” (KAMII 1990, p.48). Isso significa que ele deve ser o mediador, o incentivador, o organizador do processo de aprendizagem do aluno.

Não é recente a preocupação de professores para que as aulas de Matemática tornem-se encontros que propiciem uma aprendizagem significativa ao aluno. Por outro lado, sempre se buscou metodologias para facilitar seu ensino e, conseqüentemente, sua aprendizagem. Ao

longo da história da educação, destacam-se professores, pesquisadores e pensadores que se dedicaram ao estudo de instrumentos para auxiliar no estudo dessa ciência. Prova disso são os diversos jogos e materiais manipuláveis existentes. A preocupação com o ensino significativo está presente também nos documentos oficiais.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, foram elaborados diversos documentos para que professores, pedagogos e gestores pudessem ter um norte de que forma trabalhar a Matemática para que esta ciência promovesse, dentre outras habilidades, autonomia e reflexão aos educandos, preparando-os para uma sociedade complexa. Dentre esses documentos, destacam-se os **PCN²**; **PCNEM³**; **PCN⁴**; e **OCEM**.

É importante o professor compreender que o aluno deve ter um papel ativo na construção do seu conhecimento, e que a Matemática não é como uma ciência que se utiliza somente de aplicação de fórmulas e resolução de algoritmos. A distorção dessa compreensão pode ser entendida, percorrendo a trajetória da Matemática que foi introduzida em todas as séries do Ensino Secundário do Brasil em 1929, por Euclides Roxo. Durante muito tempo, o ensino dessa disciplina foi caracterizado pela repetição, memorização de fórmulas e reprodução de algoritmos, em que a metodologia se baseava na transmissão do conteúdo pelos professores.

Nessa perspectiva, o estudante é entendido como sujeito passivo no processo de aprendizagem cabendo a ele reproduzir em situações semelhantes ao que foi abordado nas aulas. Frequentemente, os alunos e professores não contextualizam as fórmulas e os algoritmos apresentados, nem mesmo os livros didáticos nos trazem tal opção, o que os leva a terem um desempenho insatisfatório quando submetidos à resolução de problemas ou diante de alguma avaliação. O ensino transmissivo dominou a sala de aula durante séculos, porém essa concepção tem sido transformada pela evolução das teorias cognitivas e o surgimento de novas metodologias de ensino que potencializam a contextualização do saber, a compreensão de regras e a articulação de representações matemáticas.

O movimento da Educação Matemática é conduzido por pesquisadores e especialistas da área da Educação e da Matemática, que acreditam na importância de considerar a realidade do aluno, possibilitando-o compreender e construir seu conhecimento matemático. Mesmo assim, a matemática tem sido abordada de forma abstrata, com poucas demonstrações concretas e problematização dos conceitos com a realidade, fato esse que dificulta o entendimento dos discentes e como consequência muitos passam a não gostar da área exata. E é nesse contexto, que os materiais concretos se configuram em uma possibilidade de recurso para ser inserido no currículo, criando o

elo entre teoria e prática minimizando as rupturas da articulação do cotidiano para o saber escolar.

É sabido que o material concreto tem possibilitando aos estudantes estabelecerem relações entre as situações experienciadas na manipulação de tais materiais e a abstração dos conceitos estudados. Assim é fundamental, que o professor desenvolva uma proposta pedagógica que integre o material concreto definindo antecipadamente os objetivos a serem cumpridos e metas a alcançar, estabelecendo vínculos com o contexto social dos alunos. Não é somente levar jogos para a sala de aula, precisa ter em mente os objetivos a serem trabalhados. Trata-se de criar condições de aprendizagem que permitam a inserção dos conceitos em situações nas quais os alunos tenham maiores condições de compreender o sentido do saber.

O professor ao abordar um novo conteúdo ele deve incluir em sua prática de ensino atividades práticas, recorrendo ao uso de materiais concretos, que segundo Piaget (1896-1980) fica evidente o melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Segundo o autor a aprendizagem da matemática envolve o conhecimento físico e o lógico-matemático. O primeiro ocorre quando o aluno observa, analisa, identifica e opera o material. Já o segundo, se dá quando ele usa apenas os atributos dos materiais ou opera sem tê-los em mãos, momento que também desenvolve o próprio raciocínio

abstrato.

O material concreto no trabalho em sala de aula, além de ser um meio de diversão, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da coordenação motora, a socialização e concentração, fatores fundamentais para a compreensão e resolução problemas matemáticos.

Porém, é imprescindível que o trabalho com o material concreto seja realizado de forma direcionada para que o aluno possa construir o conhecimento matemático. Nesse sentido, o professor deve ser o mediador e o incentivador nos processos de ensino e aprendizagem.

O uso do material concreto em sala de aula é uma forma de apresentar ao aluno uma maneira mais fácil e palpável de aprender a matemática além de enriquecer a aula, esse recurso pedagógico estimula o interesse e a criatividade do aluno, tornando a aula participativa e proveitosa.

A utilização de jogos para o ensino vem se tornando um amparo preciso para facilitar a aprendizagem, tornando as aulas de matemática mais significativas e prazerosas, superando o caráter formalista de como ela é desenvolvida no cotidiano da sala de aula.

Utilizar o material concreto por si só não garante aprendizagem. É fundamental o papel do professor nesse processo, enquanto mediador da ação e articulador das situações experienciadas no material concreto e os conceitos matemáticos, para uma posterior abstração e

sistematização.

Com a publicação da (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, foram criados diversos documentos para que docentes e gestores pudessem ter orientação de como trabalhar a matemática para que essa promovesse, dentre outras habilidades, autonomia e reflexão aos estudantes.

Além da LDB, os (PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) também destacam a utilização de materiais concretos pelos professores como um recurso alternativo que pode tornar muito significativo os processos de ensino e aprendizagem da matemática.

A esse respeito os PCNs (1997),

Visam à construção de um referencial que oriente a prática escolar de forma a contribuir para que toda criança e jovem brasileiros tenham acesso a um conhecimento matemático que lhes possibilite de fato sua inserção, como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura. Quanto aos conteúdos, apresentam um aspecto inovador ao explorá-los não apenas na dimensão de conceitos, mas também na dimensão de procedimentos e de atitudes. (BRASIL, 1997)

Por isto, se o professor prepara uma aula onde os alunos têm acesso à materiais para manipular, terá maiores chances de sucesso, tendo em vista as reais possibilidades dos alunos desenvolverem ações que lhes propiciem a construção de um saber consistente e significativo.

De acordo com os PCNs de matemática, um dos princípios norteadores do ensino de matemática no Ensino Fundamental é a utilização dos recursos didáticos numa perspectiva problematizadora.

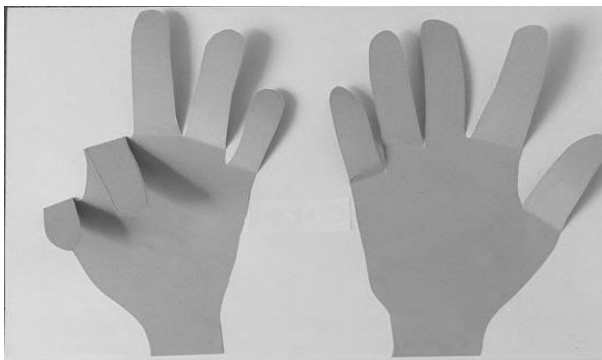
Sobre essa questão os PCNs (1997) ressaltam que:

Recursos didáticos como livros, vídeos, televisão, rádio, calculadora, computadores, jogos e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão. (BRASIL, 1998, p. 57)

É sabido que muitas vezes a escola não tem alguns recursos didáticos que atendam aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Além disso, muitos professores não utilizam o material por falta de conhecimento, ou o uso se restringe a ludicidade, sem articulação conceitual com a Matemática.

Ressalto que o docente pode confeccionar o seu material concreto, sem se apegar a alguns materiais que a escola possui. Há vários materiais concretos que podem ser feitos pelo próprio professor juntamente com os alunos, e que possuem baixo custo. A seguir, na imagem é mostrado um exemplo de duas mãos recortadas em papel colorido utilizadas para trabalhar conceitos de adição e subtração.

Fotografia 1 - Ilustração de um material concreto: utilizado nas aulas de matemática.



Fonte:<http://beteramos.blogspot.com.br/2014/05/adicao-e-subtracao.html>

E com elas você pode trabalhar:

- Contagem: o professor escolherá alguns números de 0 a 10 e pedirá ao aluno que represente nas mãozinhas os algarismos selecionados. Para isso, o aluno dobrará para baixo os dedinhos que não vai usar para representar a quantidade.
- Operações de adição simples: a criança usará as duas mãozinhas para somar quantidades até 10 que podem ser ditas pelo professor oralmente, ou para resolver operações escritas em folha.
- Operações de subtração simples: usando as mãozinhas para diminuir as quantidades. Aproveitando para deixar bem claro que na subtração,

diminuímos ou tiramos de uma quantidade que temos.

Por exemplo, $5 - 2 = 3$

De 5 dedos que eu tenho, eu vou tirar dois dedos e vai sobrar...

Essa compreensão é bem abstrata e deve ser bem trabalhada pelo professor.

Usando materiais diferentes em sala, as crianças se sentem mais interessadas nas aulas e acham que estão “brincando”. As aulas são mais prazerosas e rendem mais.

Inovar o ensino da matemática geralmente relaciona-se com o desenvolvimento de novas metodologias de ensino que complementem o conteúdo trabalhado com o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos bem como seu conhecimento lógico matemático analisado dentro de uma visão interativa e autônoma, na formação de indivíduos autônomos, capazes de raciocinar de forma independente, participativo e criativo (KAMMI, 1995, p. 45).

O material concreto é uma forma de apresentar ao aluno uma maneira mais fácil e palpável de aprender matemática e como ela pode ser usada no nosso cotidiano. Se existe uma diversidade de materiais elaborados com a finalidade de melhorar a aprendizagem do indivíduo é cabível o uso desses materiais para enriquecer as aulas de matemática, estimular a criatividade dos alunos e tornarem-se menos exaustivas.

Na utilização de materiais concretos em sala de aula, o aluno centra-se em observar, relacionar, comparar hipóteses e argumentações; o professor é incumbido de orientar na resolução das tarefas. É importante também para o aspecto tomar interesse em atuar em grupo e o desenvolvimento cognitivo, preferencialmente nas séries iniciais.

2.2.1 A utilização dos materiais concretos

Quando se faz uso de materiais concretos para a transmissão do conhecimento matemático propicia a evolução do pensamento dos alunos. Eles vão deixar de esperar a resposta pronta e acabada e desenvolverão suas ideias, traçando estratégias para resolver os problemas, sem medo de arriscar.

Conforme os PCNs (2000), um dos aspectos importantes dos jogos é que eles provocam nos alunos um desafio verdadeiro, fazendo com que tenham ao mesmo tempo mais interesse e prazer pela disciplina. Além disso, os jogos possibilitam que os bloqueios apresentados pelos alunos sejam diminuídos. Os alunos interagem mais.

O aluno precisa ter um conhecimento mínimo sobre o material a ser utilizado. Ele necessita ter uma imagem do objeto a ser usado. Por exemplo, na utilização do material dourado se o estudante não compreende o sistema decimal vê a barra que representa a dezena como algo não muito diferente do cubinho que significa unidade. A

organização estrutural deve ser percebida pelo aluno, cabendo ao professor explorar, juntamente com os alunos, todos os aspectos que o material oferece para alcançar o planejamento de ensino.

A escolha do material a ser utilizado deve obedecer, além do aspecto desafiador e de interesse, ao grau de desenvolvimento dos alunos, a idade e o nível de entendimento que ele traz ao ingressar na escola. Quando o objetivo de jogos é a aprendizagem, esta deve estar sempre orientada para atingir objetivos pertinentes ao desenvolvimento escolar e social dos educandos.

2.3 Recursos didáticos no ensino da matemática

“Aqueles que não acreditam na importância do material didático no ensino da Matemática ou que até condenam mesmo o seu uso, foram, provavelmente, influenciados pela observação de um mau emprego desse material” (JANUARIO, 2008, p. 34)

Entende-se por recurso didático todo componente que venha a auxiliar o trabalho do professor em sala de aula e venha a trazer subsídios para a aprendizagem dos alunos de forma mais prazerosa. Sua utilização tal como o tratamento dado ao tema é algo bastante discutido na educação brasileira. No campo do ensino da matemática, sua utilização faz-se ainda mais cautelosa e necessária.

Para o professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que ensina matemática, existem diversos recursos didáticos dentre eles os materiais concretos nos quais o docente pode se apoiar na sua prática pedagógica. A seguir serão apresentados alguns materiais concretos que podem ser utilizados no espaço da sala de aula durante a abordagem de conteúdos matemáticos.

O trabalho do professor é indispensável ao fazer uma criteriosa seleção dos materiais que devem englobar os recursos didáticos objetivando resultados satisfatórios em termos de aprendizagem. Essa seleção deve optar por materiais que proporcionem uma verdadeira personificação das ideias a serem exploradas e do conceito matemático, representando-o claramente, sendo motivadores.

A utilização de materiais concretos na aprendizagem de matemática está aliada ao fato de eles oferecerem um conceito de diversão, de brincadeira para os alunos. Isso faz com que ocorra um maior interesse e envolvimento por parte deles, pois proporciona algo diferente do que ocorre em sala de aula no cotidiano, acabando por deixá-los mais animados e dispostos para as aulas.

Eles provocam uma reflexão e o estabelecimento de relações lógicas pelos alunos. Ou seja, acaba por provocar além do desafio e da diversão, o pensamento reflexivo dos alunos. Eles contribuem também para estimular o senso de iniciativa. Infere-se que a adoção do lúdico

nas aulas de matemática pode proporcionar uma melhor interação entre professor e aluno, pois o último torna-se mais participativo e com isso contribui para que as aulas tornem-se mais produtivas.

Como são vários, os materiais como o tangram, material dourado, blocos lógicos, ábaco dentre outros, é possível desenvolver atividades utilizando esses materiais que podem ser confeccionados de papel, cartolina, papelão dentre outros. E por isso podem ser construídos na própria sala de aula e com a participação dos alunos.

Ábaco: é um antigo instrumento de cálculo, formado por uma moldura com bastões ou arames paralelos, dispostos no sentido vertical, correspondentes cada um a uma posição digital (unidades, dezenas) e nos quais estão os elementos de contagem (fichas, bolas, contas) que podem fazer-se deslizar livremente. Teve origem provavelmente na China e no Japão, há mais de 5.500 anos. O ábaco pode ser considerado como uma extensão do ato natural de se contar nos dedos. Emprega um processo de cálculo com sistema decimal, atribuindo a cada haste um múltiplo de dez. Ele é utilizado ainda hoje para ensinar às crianças as operações de somar e subtrair.

Blocos Lógicos: são conjunto de pequenas peças geométricas divididas em quadrados, retângulos, triângulos e círculos e tem por finalidade auxiliar na aprendizagem de crianças na educação infantil e educação básica. Podem ser confeccionados em madeira, plástico ou

cartolina com diferentes tamanhos, espessura e cores. Podem ser adquiridas em estabelecimentos especializados em materiais pedagógicos.

Material Dourado: é um dos materiais idealizados pela médica e educadora Montessori. Ele tem como foco o trabalho com a matemática. Apesar de ter sido elaborado para o trabalho com aritmética, seguiu os mesmos princípios montessorianos sobre a educação sensorial.

Tangram: é um quebra-cabeça chinês formado por 7 peças. Com essas peças podemos formar várias figuras, utilizando todas elas sem sobrepô-las. Segundo a Enciclopédia do Tangram é possível montar mais de 5000 figuras. Esse quebra-cabeça, também conhecido como jogo das 1000 peças, é utilizado pelos professores de geometria como instrumento facilitador da compreensão das formas geométricas. Além de facilitar o estudo da geometria, o Tangram estimula o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico.

Não se sabe ao certo como surgiu o tangram apesar de haver várias lendas sobre a sua origem e o seu nascimento no mundo dos mortos. Uma diz que uma pedra preciosa se desfez em sete pedaços, e com elas era possível formar várias formas. Outra diz que um imperador deixou um espelho quadrado cair, e este se desfez em 7 pedaços que poderiam ser usados para formar várias figuras, de diversas formas.

Segundo algumas, o nome Tangram vem da palavra inglesa "tangam", de significado "misturas" ou "desconhecidos". Outros dizem que a palavra vem da dinastia chinesa Tang, ou até do barco cantonês "bundumocu", onde mulheres entretinham os marinheiros americanos. Na Ásia o jogo é chamado de "300 placas". O tangram é muito usado em trabalhos escolares para exposições e outros.

Disco de Frações: auxilia na visualização da representação gráfica de uma fração. Este auxilia não apenas na compreensão das noções de frações, como é um recurso excelente para a aprendizagem de equivalência. Cada peça tem, discriminada, sua fração correspondente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto ao longo do texto ficou evidenciado que esse estudo objetivou contribuir como fonte de informação e reflexão para aquelas pessoas que estão no processo de formação acadêmica e para os profissionais da educação, que tem interesse de conhecer melhor o uso do material concreto no ensino da matemática especificamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a importância do mesmo para o desenvolvimento integral da criança. Acreditamos que esse trabalho e os demais já existentes podem beneficiar a sociedade na

construção de uma educação de qualidade.

Diante do que foi proposto nesse artigo, é possível observar que o uso do material concreto, desde que trabalhado de forma dirigida, possibilita o conhecimento de forma diferente e ao mesmo tempo prazerosa. Um aspecto preocupante é que existem professores que usam esses materiais apenas como brinquedos e “passa tempo” sem terem a preocupação em fazer uma atividade dirigida que contribua significativamente para a formação dos alunos. Finalmente é possível dizer que os nossos objetivos propostos foram alcançados, nos deixando com a convicção de que o uso do material concreto pode contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem da matemática e desmistificar que a matemática é abstrata e difícil de aprender.

Ao docente, cabe rever sua prática de ensino e observar se suas aulas são inovadoras e contextualizadas e que possibilitam ao aluno desenvolver habilidades matemáticas de forma crítica e reflexiva. O não atendimento a essa demanda implica numa urgente incorporação dos recursos didáticos nas aulas de matemática, salientando seu uso consciente e adequado a cada situação. Em tais condições, o professor tem seu trabalho facilitado, as aulas se tornam prazerosas e o aluno é poupado de um ensino de matemática descontextualizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol.1, 1998.

KAMII, C. **A criança e número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 e 6**. Tradução A. de Assis. 11ª ed. Campinas: Papyrus, 1990.

LORENZATO, S. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MELO, S. A.; SARDINHA, M. O. B. – **5 jogos no ensino aprendizagem de matemática: uma estratégia para aulas mais dinâmicas**. Revista F@pciência, Apucarana-PR, ISSN 1984-2333, v.4, n. 2, p. 5 – 15, 2009.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed. 1993.

SILVA, M. S. D.; **Clube da Matemática: Jogos educativos** –

Campinas, SP: Papirus, 2004

SMOLE. K. C. S. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TOLEDO, M. TOLEDO, M. Didática da matemática: com a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.

AVALIAÇÃO MEDIADORA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Charlene Ferreira SILVA*

Douglas Carvalho De MENEZES**

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido com o intuito de refletir sobre a avaliação na Educação Infantil e como a postura mediadora e investigativa do professor faz toda a diferença no desenvolvimento do aluno. Nas instituições escolares predomina uma avaliação que não traduz a evolução das crianças na Educação Infantil. Muitos professores ainda utilizam de relatórios/diagnósticos da vida escolar do aluno permeados de comparações e de julgamentos como quesitos para avaliar o desenvolvimento das crianças. A criança não é tomada como ponto de partida nos seus planejamentos, não há redefinição de postura diante dos erros e acertos, não há uma intervenção pedagógica que desafie a criança a evoluir, crescer. Dessa maneira, esse trabalho pretende descrever e analisar a prática da avaliação mediadora, que, parte do princípio de que cada momento da vida da criança representa uma etapa altamente significativa e que precedente às suas próximas conquistas, descobertas, curiosidades, sendo respeitadas em sua singularidade.

*Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia
charlenesferreira@yahoo.com

**Mestre em educação pela Universidade Federal de Uberlândia.
douglasmatufu@yahoo.com.br

Palavra Chave: Avaliação; Avaliação na Educação Infantil;
Avaliação Mediadora.

Abstract: The present work was developed with the purpose of reflecting on the evaluation in Early Childhood Education and how the mediator and investigative posture of the teacher makes all the difference in the development of the student. In school institutions, an evaluation that does not reflect the evolution of children in Early Childhood Education predominates. Many teachers still use reports / diagnoses of the student's school life permeated by comparisons and judgments as questions to assess the development of children. The child is not taken as a starting point in his planning, there is no redefinition of posture in the face of mistakes and correctness, there is no pedagogical intervention that challenges the child to evolve, to grow. In this way, this work intends to describe and analyze the practice of mediating evaluation, which, based on the principle that each moment of the child's life represents a highly significant stage and that precedes their next conquests, discoveries, curiosities, being respected in their singularity.

Keyword: Evaluation; Evaluation in Early Childhood Education;
Mediator Evaluation.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil até chegar às concepções de hoje, passou por um longo desenrolar histórico. Proveniente da necessidade dos adultos após a inserção da mulher no mercado de trabalho, a creche surgiu, fundamentalmente, como espaço para acolher os filhos enquanto os seus pais trabalhavam, principalmente as mães.

Esse cenário da Educação Infantil muda quando há a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9394/96, a qual incorpora as creches e pré-escolas como instituições de educação infantil. Conforme a LDB, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

Essa legislação apresenta a avaliação como ponto chave para o desenvolvimento da aprendizagem do educando, observada no Art.31 que regulamenta que a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção (BRASIL, 1996). Aqui, percebe-se a importância do professor como o autor de propostas pedagógicas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades dessa faixa

etária, efetivando a escola de educação infantil como um espaço de educação de qualidade, permitindo vivências e experiências educativas, comprometida com os direitos fundamentais da criança e garantindo a promoção da cidadania.

O presente trabalho científico é desenvolvido com o intuito de refletir sobre a avaliação na Educação Infantil e como a postura mediadora e investigativa do professor faz toda a diferença no desempenho do aluno. A pesquisa tem como objetivo a busca da resposta da seguinte indagação: Como provocar o professor a um olhar sensível e reflexivo no ato avaliativo para a garantia da aprendizagem e desenvolvimento da criança de 2 à 5 anos?

A pesquisa se justifica pelo fato de se predominar nas instituições escolares uma avaliação que não traduz a verdadeira evolução das crianças na educação infantil. Professores ainda utilizam de relatórios/diagnósticos da vida escolar do aluno, recheados de comparações e de julgamentos como quesitos para avaliar o desenvolvimento das crianças. A criança não é tomada como ponto de partida dos seus planejamentos, não há redefinição de postura diante dos erros e acertos, não há uma intervenção pedagógica que desafie a criança a evoluir, crescer. Sem essa ação pedagógica, não há como

completar o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação.

Para que se repense a forma de avaliar das instituições e para provocar os professores, o trabalho pretende descrever e analisar a prática da avaliação mediadora, que parte do princípio de que cada momento da vida da criança representa uma etapa altamente significativa e precedente às suas próximas conquistas, que a Educação Infantil é essencial para a sua vida futura, mas que, para tanto, o ambiente pedagógico precisa respeitá-la e valorizá-la em seu próprio tempo.

Se respeitadas e desafiadas, adequadamente, a realizar novas descobertas, a pensar sobre as coisas e a expressar suas ideias, irão naturalmente se desenvolver, mas para isso, o professor deve assumir uma postura mediadora. Quando isso acontece, ele toma consciência do seu papel de protagonista do processo educativo, participando efetivamente da evolução do seu aluno.

Para responder o problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos é desenvolvido um estudo de natureza bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é o passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação, quer dizer, após a escolha do assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado. Um

trabalho que trata da pesquisa bibliográfica não pode deixar de conter explicações e estas devem seguir um fluxo que facilite a compreensão e a aplicação. A presente pesquisa bibliográfica se baseia nos estudos de Hoffmann (2012), Brasil (1996), Brasil (1998), Brasil (2006).

Abordar o tema “Avaliação na Educação Infantil” é complexo porque não podemos desarticulá-lo da concepção de criança na atualidade, as teorias de construção do conhecimento, as questões curriculares e a constituição do cenário educativo para crianças de 2 à 5 anos, tornando o tema mais teórico do que prático.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Avaliação mediadora: pressupostos e ações.

Para começar a falar sobre avaliação, primeiramente é preciso alertar que as diretrizes legais estabelecidas sobre a avaliação na Educação Infantil, nas últimas décadas, recomendam que esta não deva incorrer a caráter de aprovação e reprovação. Na Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação, a avaliação é citada como parte das propostas pedagógicas, onde são explicitadas as concepções, as diretrizes referentes a metodologia de trabalho pedagógico, “(...) prevendo a avaliação como parte do trabalho

pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar” (BRASIL, 2006, p.18). O que significa avaliar?

De acordo com o dicionário informal, avaliar significa “processo que visa verificar a aquisição de competências e habilidades em determinada área do conhecimento ou do campo laboral”. No caso da educação infantil, se não é para promover para as séries posteriores qual seria o objetivo de avaliar as crianças de 2 à 5 anos? Avaliar na educação infantil então não é julgar o que a criança sabe ou não, mas sim, acompanhar o percurso de vida durante a qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.

Ao dizer, “acompanhar o percurso de vida da criança” já deixa claro que a criança não percorrerá sozinha, o professor vem como o acompanhante, observando-as, seguindo os seus movimentos, intervindo, mediando. Avaliar é acompanhar. Ainda pode se destacar o trecho “favorecer ao máximo seu desenvolvimento”, onde através da observação o professor auxiliará, através de um fazer pedagógico que contribua efetivamente para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, Hoffman (2012) afirma que avaliar, na concepção mediadora, que é a concepção tratada nesse artigo, engloba necessariamente a intervenção pedagógica. Não basta o professor estar

ao lado da criança, observando-a, analisando-a, ele deve planejar atividades e ações pedagógicas, reorganizar o ambiente de aprendizagem/alfabetizador, rever e redefinir sua postura e muitas outras ações, com base no que se observa no cotidiano de sua sala de aula. Ainda para Hoffmann (2012), esses procedimentos são inerentes ao processo avaliativo. Sem a avaliação pedagógica não se contempla o ciclo de avaliação na concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação.

O cenário de uma sala de aula com crianças de 2 à 5 anos traduz a dinamicidade e flexibilidade da Educação Infantil. A professora organiza uma atividade para três a quatro alunos com tintas e pincéis para que expressem livremente sua criatividade, no outro canto da sala as professoras auxiliares participam de uma atividade de montagem de peças de lego com as outras crianças. Nesse mesmo momento, uma criança pede para ir ao banheiro e a funcionária da escola informa que está na hora de organizarem os alunos para o momento cultural. Todas essas pessoas envolvidas no contexto dessa sala cuidam, observam, orientam, conversam, chamam a atenção, sem tirar os olhos das 20 crianças do grupo. Na cena descrita, caracterizam-se dois princípios que norteiam a avaliação na concepção mediadora: principio da individualização e o principio da mediação.

O princípio da individualização está relacionado ao observar e cuidar mais e por mais tempo da criança que estiver precisando de maior assistência naquele determinado momento. Assim, preserva-se a liberdade e espontaneidade de cada uma, dando espaço para a reflexão as ações educativas pertinentes ao interesse de todas.

O princípio da mediação vem como norte da intenção de desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras de modo que todas as crianças encontrem a possibilidade de evoluírem em todas as áreas do conhecimento, seguras e com iniciativa para inventar, descobrir e experimentar.

No volume 3 do Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) é abordado essas áreas do conhecimento como “Conhecimento de Mundo”, subdividindo as em Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. Para cada área do conhecimento são apresentadas “Orientações gerais para o professor” que incluem “Observação, registro e avaliação”. Esses tópicos tratados no referencial vêm em conformidade com a legislação vigente, e trazem a visão da avaliação como um conjunto de ações que ajudam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas em sua sala de aula/escola e ter

condições de ajustar sua prática às necessidades das crianças. O documento ainda completa que

É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, v. 1, p.59).

Essa dinamicidade e flexibilidade que envolve a rotina da educação infantil caracterizam o olhar avaliativo: viver a espontaneidade de cada momento, estabelecendo o múltiplo diálogo com as crianças, com a sensibilidade e o conhecimento necessário para fazer provocações diferentes a cada minuto e direcionadas a cada uma, diversificando o apoio pedagógico sem discriminar, rotular, desrespeitar o tempo e o jeito da criança, ou seja, uma avaliação mediadora.

A avaliação mediadora parte do pressuposto, o que faz toda a diferença em avaliar é a postura mediadora do professor. Sem a promoção de desafios a partir daquilo que observou, refletiu, é pouco provável que a criança venha a construir os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, sem que ocorra uma ação pedagógica mediadora e desafiadora.

Como embasamento teórico, toma-se por base as teorias construtivistas e sociointeracionistas que alertam sobre a importância de interferências mediadoras para que a criança tenha melhores oportunidades de desenvolvimento intelectual e moral.

De acordo com Piaget, a criança aprende construindo e reconstruindo o seu pensamento, através da assimilação e acomodação das suas estruturas. Sua teoria tem como objetivo central a necessidade de estudar a gênese dos processos mentais, ou seja, como esses processos são construídos ao longo da vida do indivíduo. O conhecimento resultaria de interações que produzem entre o sujeito e o objeto. A troca inicial entre sujeito e objeto se daria a partir da ação do sujeito.

A teoria de Piaget destaca a proposta de entender como que as crianças constroem os seus conhecimentos/ suas aprendizagens para que as práticas pedagógicas possam ser adequadas aos níveis de desenvolvimento das mesmas. Dessa forma ele estruturou um modelo de desenvolvimento que se caracteriza por processos de equilíbrios sucessivas, onde o desenvolvimento psíquico inicia no nascimento e vai evoluindo até a maturidade, sendo comparada com o crescimento orgânico, que se fundamenta em encontrar o equilíbrio.

Todo esse conhecimento é uma construção que vai sendo elaborado desde a infância, por meio de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou do mundo cultural. O conhecimento resulta de uma inter-relação do sujeito que conhece com objeto a ser conhecido. Assim, cabe aos adultos mediar a aquisição de ferramentas culturais das crianças de forma a levá-las a refletir sobre as suas experiências, articulando ideias e construindo compreensões cada vez mais rica acerca da realidade. O professor mediador oportuniza e favorece processos de reflexão da criança sobre suas próprias ações.

Vygotsky fez uma grande contribuição em termos de avaliação de aprendizagem com sua teoria sociointeracionista onde a ação da criança é o ponto essencial para o seu desenvolvimento. A criança aprende pela interação com os elementos de sua cultura e do seu meio social e não apenas pelos estímulos do meio ambiente. Todas as crianças têm possibilidades de se desenvolver e, assim, deve se procurar analisar o seu potencial e não determinar suas capacidades em algum momento para simplesmente apontá-las/julgá-las como se observa nas práticas tradicionais da avaliação. Um professor desafiador/mediador tem papel crucial de levar a criança a avançar nas suas concepções de

mundo tomando como ponto o conhecimento que já está consolidado, provocando avanços que não aconteceriam de forma espontânea.

Pode se perceber, que, em termos de mediação, tanto Piaget quanto Vygotsky fundamentam o papel do professor em termos de processos favorecedores à construção do conhecimento e defendem a importância da interação adulto/criança e criança/criança para o seu pleno desenvolvimento no plano moral e intelectual, assim como também sugerem a ação pedagógica como prática do professor mediador.

A prática avaliativa mediadora, em Educação Infantil tem por base os pressupostos teóricos até então enunciados. Partindo do princípio de que cada momento da vida da criança representa uma etapa altamente significativa e precedente às suas próximas conquistas, que a Educação Infantil é essencial para a sua vida futura, mas que, para tanto, o ambiente pedagógico precisa respeitá-la e valorizá-la em seu próprio tempo. Avaliar é construir estratégias de acompanhamento da história que cada criança vai construindo ao longo de sua vivência na escola e fora dela.

Dessa maneira, compreende-se também que não se pode propor às crianças desafios que estejam além de suas possibilidades em certo momento, correndo-se o risco de causar-lhes inseguranças e pressões

desnecessárias. Se respeitadas e desafiadas, adequadamente, a realizar novas descobertas, a pensar sobre as coisas e a expressar suas ideias, irão, naturalmente, se desenvolver até onde for possível em termos de sua etapa de crescimento. Mas como deve-se avaliar o processo de construção do conhecimento na educação infantil na concepção da avaliação mediadora?

O primeiro passo é o professor entender que o processo avaliativo deve ser reflexivo por natureza, sendo à base de uma prática pedagógica consciente, dando abertura para que o mesmo possa entender as crianças com quem convive. Analisando quais pressupostos teóricos nutrem as suas curiosidades e, através de uma postura mediadora, provocativa e desafiadora desencadear a construção do conhecimento significativa, no caso, para ambos.

Quando o professor passa a “ver a criança como ela é” ele busca entender o embasamento de suas ações e pensamentos. Para isso, tal como Piaget propunha que o professor não deve seguir um roteiro com perguntas prontas, recheadas de intencionalidades e julgamentos, mas sim, observar, pontuar e registrar, gradativamente, os desafios, as hipóteses e os resultados da lógica do pensamento da criança, traçando a linha da construção do seu pensamento, da sua evolução. Mesmo que o professor tende encaixar as crianças em um padrão, se depararão com

situações surpreendentes e inesperadas reações para cada criança numa mesma sala de aula, demonstrando sua singularidade.

As ações educativas dentro das instituições de Educação Infantil devem partir da observação e do diálogo entre os profissionais que diretamente e indiretamente participam do cotidiano das crianças. Nas primeiras semanas do ano letivo, os profissionais devem analisar as manifestações das crianças, suas atitudes, seus interesses, para conhecê-las nas suas individualidades e a partir daí articular o planejamento inicial de seu fazer pedagógico.

É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. (...) por isso é que, em última análise, as propostas de trabalho nascem delas e de mim como professora. Não é de estranhar, pois, que as crianças se encontrem nas suas atividades e as percebam como algo delas, ao mesmo tempo em que vão entendendo o meu papel de organizador, e não de “dona de suas atividades” (FREIRE, 1989, p.21).

Muitos profissionais confundem o ato de “observar para desafiar” defendido pela concepção mediadora, com “observar para julgar”. Não é raro, professores observarem as crianças para constatar se elas gostaram ou não da atividade, se alcançaram ou não os resultados a fim de analisar se a prática pedagógica teve seus objetivos alcançados ou não. Essa observação é meramente para julgamento e não

observação como ponto de partida para os próximos desafios, para dar continuidade ao planejamento.

Numa sala de ensino infantil, as crianças devem interagir com um ambiente livre de limitações e proibições; os professores devem estar interessados e brincar junto com elas para oportunizar vivências enriquecedoras e desafiadoras.

A criança não pode se sentir integrada a uma escola que lhe proporciona uma situação constante de prova, de teste, onde a tensão se mantém e onde a criança e sua família são prejudgadas e responsabilizadas pelo fracasso (...). São crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam em muros e árvores. Que não tem discriminação auditiva e reconhecem cantos de pássaros (MACEDO, 1988, p. 48-51).

Conforme Macedo aponta, muitas instituições de Educação Infantil contrariam a finalidade de suas práticas avaliativas, reforçando tensões, resultando em “negações” como:

- Avaliação, na maioria das vezes, não é exercida em benefício das crianças: os processos avaliativos ocorrem, apenas, no sentido de observar as crianças durante um período de tempo, registrar em alguns momentos o que se observa e preencher instrumentais de avaliação correspondente ao desempenho observado. Esses instrumentais não têm como finalidade

subsidiar a prática educativa dos professores, mas sim informar/registrar o trabalho desenvolvido na escola para os pais, diretores e secretaria da educação.

- Não há uma análise sobre as possibilidades das crianças realizarem as propostas pedagógicas as quais estão sendo avaliada: em muitos relatórios de avaliação vê – se registrado que a criança não realizou a atividade, a criança não se interessou, não tem atenção, não conseguem concentrar, entre outros. Essa criança pode estar sendo julgada por não participar de uma atividade que não condiz com seus interesses, ou a sua idade, até mesmo, por má condução do professor durante a atividade. Muitas ações de natureza curricular ou didática podem estar relacionadas à falta de embasamento teórico ao planejá-la e da falta de atenção às próprias crianças quanto às suas curiosidades e interesses.
- Os relatórios finais nem sempre contemplam a totalidade do desenvolvimento infantil: nota-se nos relatórios individuais a predominância de relatos superficiais do desenvolvimento da criança. Uma criança de 3 anos pode não conseguir se equilibrar em um muro, bater e decorar músicas, mas é excelente em combinar cores, peças e conhece vários animais e os sons que

emitem. Isso nos leva a crer que tais atividades descritas com rendimento insatisfatório no relatório apenas não lhe despertavam interesse, já que estava em um nível muito mais avançado em outras áreas do conhecimento.

Segundo Hoffmann (2012), para superarmos essas práticas que desconsideram as crianças como foco principal da avaliação, é necessário refletirmos com profundidade em duas direções: quanto aos interesses e possibilidades das crianças nas diferentes etapas de desenvolvimento e quanto aos propósitos educativos das práticas docentes.

A autora propõe aos professores que realizem um exercício de reflexão sobre cada criança com a qual convive da seguinte maneira:

1. Observe a criança;
2. Reflita sobre tudo que sabe sobre ela (idade, características, família, preferências, brincadeiras, perguntas, etc);
3. Recorde fatos do seu cotidiano, como de que forma brinca com determinado brinquedo, como ela questiona sobre uma história contada, como ela se comporta ao chegar a escola, ao se alimentar;
4. Pense em alguma reação curiosa dessa criança;
5. Reflita sobre suas conversas com ela, suas brincadeiras e cuidados necessários (HOFFMANN, 2012, p.63).

Esse exercício vem como ponto de partida para uma avaliação mediadora efetiva na Educação Infantil. Ao desenvolvê-lo, o professor estará prestando atenção nas crianças, individualmente, exercitando um olhar investigativo e curioso sobre cada uma. Esse “olhar” não é baseado em nenhum roteiro de comportamentos pré-definidos e não tem intenção de comprovar a comunidade escolar o que elas fazem, mas sim descobrir como a criança é de fato, respeitando sua espontaneidade.

Outro instrumento de avaliação utilizado na Educação Infantil é o dossiê. Dossiê, de acordo com o dicionário informal, “é uma coleção de documentos ou um pequeno arquivo que contém papéis relativos a determinado assunto, processo, negócio, fato ou pessoa”. O professor ao documentar as atividades realizadas pelas crianças deve se perceber partícipe desse processo, responsável pela história, pelos conhecimentos construídos por ela assim, a amostra das suas produções terão significado pedagógico e serão representativos do acompanhamento do seu desenvolvimento.

Nas instituições, normalmente esses “dossiês” são as tradicionais “pastas de trabalhos” das crianças que costumam ser entregues no final do no letivo em reuniões de pais. Professores escolhem desenhos, pinturas, fotos de atividades sem terem uma

intencionalidade, seguindo um padrão, ou, muitas vezes, classificando as atividades “mais bonitas” realizadas pelos alunos.

Essa coleta aleatória das produções das crianças não tem significado dentro da avaliação mediadora por não revelarem o processo evolutivo das crianças das suas descobertas, das suas vivências, das linguagens e expressões artísticas, da sua oralidade, das interações com os outros, no desenvolvimento motor, entre muitos outros.

Relatórios e dossiês vão muito além da observação e da representação das produções de trabalho, como se refere Madalena Freire (1989):

A observação é uma ação estudiosa da realidade. Estudo quando tenho uma pauta, quando eu direciono o meu olhar. Quando observo, ordeno, seleciono, diagnostico significados, classifico questões. É uma ação altamente reflexiva. É diferente do que registrar mecanicamente tudo o que se vê ou se está ali olhando (FREIRE, 1989, p.3).

Os relatórios de avaliação, tanto quanto os dossiês, se fundamentam por anotações frequentes do cotidiano da criança, de maneira que venha subsidiar o trabalho junto a ela, revelando o caminho que o professor deve seguir ao planejar melhores estratégias de aprendizagem. Tais registros devem ser considerados sempre como

provisórios, referentes apenas a um momento da criança, em vez de ter como finalidade apontar resultados alcançados por ela. Um relatório de avaliação/dossiês nesses moldes busca substanciar o processo de desenvolvimento percorrido pela criança em seu permanente anseio de superação, conquistas e descobertas.

Dessa maneira, o professor, ao planejar sua ação pedagógica, deve analisar os componentes curriculares que norteiam o processo avaliativo da educação para que possa articular as áreas do conhecimento que deve permear o cotidiano de sua sala de aula. Mas o que compõe o planejamento na Educação Infantil?

O planejamento na Educação Infantil deve ser composto pelas áreas do desenvolvimento infantil (desenvolvimento motor, conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático, conhecimento social e representações, desenvolvimento socioafetivo); pelas áreas do conhecimento (língua portuguesa e literatura, matemática, história, geografia, ciências naturais, música, dança, teatro, desenho, pintura, escultura, religião, educação física, informática e outras ciências); pelas atividades práticas e projetos pedagógicos (ouvir, contar e representar histórias, conversar sobre fatos do cotidiano, brincar de faz de conta, jogar, observar e cuidar das plantas e animais, desenhar, pintar, rasgar, amassar, etc).

Todos esses componentes curriculares articulam-se no sentido de constituir referências ao planejamento da ação pedagógica, cuja finalidade primordial é alcançar os objetivos cognitivos e socioafetivos, fundamentados na concepção de criança como sujeito social, interativo, produtor do seu conhecimento a partir de suas vivências no cotidiano dentro da escola e também fora dela.

Outro ponto significativo para embasar a prática pedagógica é a criação de espaços para conversas durante o ano letivo, onde todas as pessoas que convivem com elas possam conversar sobre diferentes aspectos do seu desenvolvimento. Professores, educadores, supervisores, diretores, auxiliares, pais, devem estar disponíveis para refletir sobre os interesses, as necessidades e as conquistas das crianças para que possam respeitá-las e compreendê-las em sua singularidade. E em relação às crianças, por que esses relatórios de avaliação/dossiês são importantes?

Segundo Hoffmann (2012), os relatórios de avaliação e dossiês são importantes para as crianças porque são constituídos da história do seu processo de construção do conhecimento, assegurando a sua individualidade no contexto escolar, garantindo o olhar reflexivo do professor sobre suas conquistas, descobertas, interesses, possibilidades e limites de cada criança. Ele se torna um partícipe significativo de suas

vivências, contextualizando o seu processo educativo, socializando esse processo para a família e também para os outros profissionais que também trabalharão com ela nos anos seguintes.

Esse conjunto de instrumentos avaliativos na Educação Infantil favorece o acompanhamento individual ao longo de toda a escolarização. O professor do ano seguinte precisa conhecer o que se passou com a criança no ano anterior para dar continuidade nesse processo educativo, por isso as cópias dos relatórios e algumas produções das crianças devem ficar arquivadas na escola para documentar o desenvolvimento das crianças.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar afundo concepções sobre avaliação dentro de uma instituição as discussões apontam para a necessidade de mudanças na estrutura escolar, no formato pedagógico, no lidar com a formação do conhecimento e isso desestabiliza os diretores, coordenadores, professores, funcionários, pais e até mesmo as crianças. Existe o medo de os profissionais assumirem o compromisso da mudança que implicará na desestabilização de práticas adotadas há décadas e já consolidadas e no final não conseguirem atingir resultados satisfatórios.

A adoção dessa prática avaliativa não interfere somente na relação professor/criança, mas em todas as relações que acontecem dentro de uma ação educativa. Discutir amplamente as relações de vida, suas crenças e sentimentos dos profissionais são essenciais para a reconstrução de um processo avaliativo mediador na Educação Infantil e isso não é nada fácil.

Avaliar é muito mais que apontar o que a criança sabe ou não, o que consegue ou não, encaixa-la dentro de um roteiro padronizado que pouco tem a ver com o que a criança adquiriu de conhecimento e as descobertas que teve. Dessa forma, o professor tem que estar disposto a mudar e a procurar estratégias para propor intervenções pedagógicas significativas para que seus alunos, de forma individualizada, possam construir o conhecimento e, aos poucos, ir desconstruindo a cultura de que o único culpado pelo fracasso do aluno é ele próprio. Assim, a avaliação tornou-se uma ferida que não deve ser mexida para não atrapalhar o andamento burocrático e pedagógico dentro da escola. Sempre foi assim e sempre deu certo.

No entanto, se levarmos o sentido da palavra avaliação para os nossos atos diários, como avaliação da situação financeira, por exemplo, que significa para cada um de nós refletir sobre a situação atual, para melhorar nossas vidas, ela passa a ter significado palpável e

estimulador. Todos os dias traçamos metas, trilhamos os caminhos que devemos percorrer e focamos no objetivo que queremos atingir. Planejamos as melhores soluções e amadurecemos os erros e as tentativas frustradas.

Assim, como ocorre à avaliação em nossas vidas, também deve ocorrer à avaliação dentro das escolas. Se a avaliação na vida possui um gosto de recomeçar, organizar para melhorar, por que na escola ela se mantém com significado seletivo, de constatações, de julgamentos, de fracassos, articulada por períodos e datas rígidas.

O professor de Educação Infantil, no seu dia a dia, tem muitas tarefas a cumprir, além tentar conseguir adaptar o seu planejamento à rotina de uma sala de aula com alunos de 2 à 5 anos não é uma tarefa fácil. A prática avaliativa mediadora insere-se nesse cenário como um instrumento de reflexão auxiliando o professor a identificar as mudanças necessárias no processo avaliativo, como também direcionar e permear sua prática, tornando-se um aprendiz que reflete sobre o seu fazer pedagógico e protagonista do seu próprio aperfeiçoamento. Assim, há a necessidade de os profissionais mudarem sua postura diante da avaliação, mas, muito, além disso, há a necessidade de uma mudança em suas posturas na vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3.

DICIONÁRIO INFORMAL – avaliar. Disponível em:
<<http://www.dicionarioinformal.com.br/dossiê/>>, acesso em 15/10/15.

DICIONÁRIO INFORMAL – dossiê. Disponível em
<<http://www.dicionarioinformal.com.br/dossiê/>>, acesso em 26/12/15.

FREIRE, M. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre: SME, 1989.

HOFFMANN, J. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
MACEDO, L. A perspectiva de Jean Piaget. Ideias n 2. A pré-escola e a criança, hoje, São Paulo/ Secretaria de Educação, 1988, 48-51

AValiação: NOTAS E MÉTODOS DE AValiação NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Damiana Correia MARTINS*

Douglas Carvalho De MENEZES**

Resumo: Este trabalho visa descrever como é a avaliação escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, observando os métodos e práticas que possibilitam avaliar o estudante de forma satisfatória, sem desmotivá-lo. Além disso, refletir sobre as formas de avaliar para posteriormente distribuir as notas ou conceitos. Neste aspecto, entender a importância das notas e como ela se deve dar para que faça sentido no processo ensino-aprendizagem. Refletir sobre a avaliação de modo geral, entender as diversas formas de avaliar dos professores é buscar qual a melhor forma de avaliação olhando para a realidade do aluno e rever o processo de aprendizagem como algo que se deve estar articulado com toda a escola. O professor é um formador que deve entender a avaliação, refletir sobre suas práticas para moldá-las de acordo com as necessidades da sala de aula, buscando uma aprendizagem significativa e contínua, que priorize o desenvolvimento do estudante em todos os aspectos.

* Licenciatura plena em Pedagogia. Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia - UNIPAC. dami_martins@hotmail.com

** Mestre em educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da universidade federal de Uberlândia UFU. douglasmatufu@yahoo.com.br

Palavras-chave: Avaliação educacional; Ensino-aprendizagem; Aluno; Professor.

Abstract: This paper aims to describe how the school evaluation is in the initial grades of elementary school, observing the methods and practices that make it possible to evaluate the student in a satisfactory way, without demotivating him. In addition, reflect on the ways to evaluate and later distribute the notes or concepts. In this aspect, understand the importance of grades and how it should be given to make sense in the teaching-learning process. To reflect on the evaluation in general, to understand the different ways teachers evaluate is to seek the best form of evaluation looking at the reality of the student and review the learning process as something that should be articulated with the whole school. The teacher is a trainer who must understand the evaluation, reflect on its practices to shape them according to the needs of the classroom, seeking a meaningful and continuous learning that prioritize student development in all aspects.

Palavras-chave: Educational evaluation; Teaching-learning; Student; Teacher

1 INTRODUÇÃO

Avaliar é observar, diagnosticar uma vivência, com o objetivo de obter o melhor resultado, sendo assim ela não pode ser classificatória, pois ela é utilizada para verificação do que se quer alcançar visando uma melhoria contínua, através de coleta de informações e observações que são analisadas. Essas análises partem de um padrão de qualidade estabelecido de acordo com o que se é avaliado, e assim define se deve manter, melhorar ou mudar algo.

A avaliação educacional, em geral, e a avaliação de aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins, em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 2000, p. 28).

Pensando nisso devemos olhar a avaliação na realidade educacional em que se encontra com a sensibilidade de perceber, em todos os aspectos, o educando com trabalhos pedagógicos diferenciados em que busque a transformação. O professor deve estar disposto a conhecer a realidade do aluno e a partir disso propor novos caminhos, novas aprendizagens que possam ser construídas juntos.

Como um dos pontos que busca a qualidade da educação, a avaliação nos mostra informações relevantes sobre o processo de

formação do indivíduo e com isso cada dia mais temos estudos sobre avaliação na educação, porém ainda há muito que se discutir sobre o assunto já que na maioria das vezes essas avaliações parecem se basear nas concepções de cada docente. Para avaliar um aluno é preciso diagnosticar o que ele já conhece sobre o conteúdo estudado.

E daí, a partir do conhecimento do aluno, é que se deve introduzir o estudo e conseqüentemente avalia-lo, para isso deve-se ter bem definido o objetivo a ser alcançado, demarcando as possibilidades de melhoria para a aprendizagem, pois assim a avaliação fará sentido no processo de construção da educação.

O presente artigo trata dos resultados de uma pesquisa sobre os métodos utilizados de avaliação dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Essa pesquisa foi norteada pela busca das respostas da seguinte indagação: Quais os métodos existentes de avaliação que contribuem para a aprendizagem do aluno?

Diante desta questão, pretendeu-se com o estudo realizado, pesquisar sobre os métodos utilizados de avaliação dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I para entender se estes contribuem para a aprendizagem dos alunos e esclarecer o sentido dos conceitos (notas) aplicados aos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, também se buscou de forma específica, pesquisar a importância da avaliação escolar, se os métodos de avaliação utilizados pelo professor

são eficazes a aprendizagem do aluno, bem como examinar e refletir sobre o objetivo dos conceitos (notas) para os alunos dos anos iniciais.

O estudo dos métodos de avaliação surgiu da necessidade de entender como é o "olhar" dos professores perante o aluno para avaliá-lo. O que é observado para classificar os alunos dos anos iniciais como A, B ou C? Quais os objetivos destes conceitos e dos métodos de avaliação? Portanto, primeiramente é preciso entender os conceitos de avaliação, diante de alguns autores. Refletir o sentido de avaliação, entender o processo como uma forma de diagnosticar e incluir os alunos, servindo como apoio ao professor sem que o mesmo se sinta excluído.

Para obter respostas ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos será feita uma pesquisa bibliográfica de vários autores (Luckesi, Sordi e Hoffmann) sobre avaliação para analisar os métodos e práticas que podem ser utilizadas para avaliar o aluno, como também estudo sobre o papel dos professores no processo de avaliação, para entender como eles avaliam o seu estudante. Refletir sobre as práticas da avaliação, e qual o objetivo de dar notas, conceituar o aluno. Nesse sentido, pesquisaremos a avaliação no processo da educação, como elemento fundamental para a aprendizagem dos estudantes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A importância da avaliação escolar

Quando falamos de educação pensamos no futuro das pessoas, do país, nas perspectivas de uma vida melhor e do crescimento das pessoas enquanto cidadãos críticos e reflexivos. Desta forma, estamos preocupados com o ensino-aprendizagem, com uma educação de qualidade.

No processo de ensino-aprendizagem o fator mais importante são os objetivos alcançados pelos alunos, e através destes resultados fazer uma reflexão crítica da aprendizagem dos mesmos. A avaliação do estudante tem a função de auxiliar na construção da aprendizagem, pois através dela os processos e práticas pedagógicas são também automaticamente avaliados e repensados.

Entendo que a avaliação deve ser usada no processo de construção do desenvolvimento do estudante, deixando de lado o autoritarismo dos processos rígidos e aplicados sem quaisquer preocupações com a realidade do aluno, partimos então de uma avaliação que tenha característica diagnóstica e possa intermediar as vivências dos alunos com as práticas realizadas em sala de aula. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indica que:

Necessária à disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções, e experimentar novos caminhos, de maneira diferente da aprendizagem mecânica, no qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais (BRASIL, 1997, p.99).

O professor deve ser mediador da aprendizagem, construir a aprendizagem juntamente com o estudante, valorizando seus conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola. Para essa busca de soluções e novos experimentos é preciso repensar as práticas pedagógicas como também as formas de avaliação, pois a aprendizagem é contínua.

O sistema de ensino ficou de certa forma automático, o aluno estuda para passar de série, visto como uma promoção ao estudante que saiu bem nas provas, teve bom comportamento e fez as atividades de forma satisfatória, ou seja, ele cumpriu com suas obrigações escolares e isso fez com que ele fosse aprovado. Os pais também veem desta forma, deixando de observar a aprendizagem. A avaliação escrita, principalmente, é vista como um exame para aprovação do estudante. O aluno deve ser avaliado de forma a valorizar seus conhecimentos já adquiridos, suas competências e habilidades, para que ele veja sentido no que está aprendendo.

Dessa forma, Luckesi (2002) fala sobre o tipo de avaliação que leva em consideração a promoção através das notas sem priorizar a aprendizagem.

Pais, sistema de ensino, profissionais de educação, professores e alunos, todos tem suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 2002, p. 18).

O ensino ainda é avaliado separando o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu, deixando de observar as formas de aprendizagem, assim como também o estudante que aprendeu e o que estudante que não aprendeu. A avaliação serve para rever as práticas e buscar alternativas para os objetivos a serem alcançados, não deve ser classificatória, mas sim inclusiva e diagnóstica, servindo de suporte em suas diversas formas de avaliar. Dessa maneira, para Luckesi (1990),

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 1990, p. 76).

A escola no Brasil em geral mostra que é utilizado à verificação e não a avaliação, obtendo então a aprovação ou reprovação do aluno.

2.2 Métodos de avaliação

O aluno faz parte do processo da avaliação escolar, porém não é somente ele avaliado, pois a partir de uma avaliação contínua com foco nos objetivos a ser alcançada, a escola como todo o processo de ensino-aprendizagem e os envolvidos neste processo automaticamente estão sendo avaliados. Muitas vezes ouvimos que o estudante não atingiu o conceito ou nota necessária para um bom resultado, mas não podemos esquecer que avaliação serve também para ver o que a escola e equipe pedagógica pode fazer para melhorar os resultados de aprendizagem. Assim, percebemos como são importantes os métodos de avaliação, pois eles dependem das finalidades e objetivos pretendidos.

Ao falar em métodos de avaliação automaticamente nós nos deparamos ou pensamos nas avaliações escritas, que em alguns casos valem nota, não podemos nos esquecer da principal construção da aprendizagem, o cotidiano com o aluno. As práticas no dia a dia da sala de aula, onde o professor valoriza as vivências com o estudante, fazendo assim as intervenções para uma aprendizagem espontânea, principalmente que devem ser avaliadas.

O professor constrói conhecimentos e sentidos à avaliação com base em suas observações e conhecimentos. Neste contexto, Sordi (2001, p.173) afirma que “uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.” O educador utiliza de seus conhecimentos, muitas vezes de experiências vividas enquanto eram alunos, para a avaliação enquanto professor. O docente traz suas experiências arraigadas para suas práticas, deixando prevalecer a avaliação somativa, materializando-se totalmente pela nota do aluno. Conforme os estudos feitos por Perrenoud (1999), as práticas de avaliação podem ser formativa e somativa.

Dessa maneira, Sordi (2001) fala o seguinte sobre a somativa:

Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo

e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento (SORDI, 2001, p.173).

Está bem explícito que essa avaliação somativa é resultado de atividades avaliativas determinadas pelo professor obtendo-se a nota, sendo classificatória. Já na avaliação formativa, ela está preocupada com o processo de formação do aluno enquanto cidadão na busca de conhecimento através de seus conhecimentos prévios, com objetivo de se inserir no processo de formação de sua aprendizagem, sendo qualitativa. Essa avaliação poderá ser por meio de atividades diversas como: debates, trabalhos individuais e em grupos, pesquisas, atividades escritas e orais, participação do aluno, dentre outras que serão planejadas de acordo com o perfil dos estudantes.

2.3 Objetivo dos conceitos (notas)

A avaliação escolar poderá se dar por meio de diversas atividades. E o resultado dessas avaliações nas séries iniciais são os conceitos: A, B ou C. Para analisarmos o objetivo desses conceitos primeiramente destacamos que na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação - LDB (Lei n. 9.394/96) estabelece o seguinte sobre a verificação da avaliação:

A verificação do rendimento escolar observará seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, art. 24).

Segundo a LDB a avaliação deve ser pensada como uma ferramenta para auxiliar o professor no desempenho do aluno, prevalecendo à qualidade da aprendizagem no lugar dos conceitos atribuídos às atividades. Vale também destacar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) estabelece que a avaliação deva buscar o sucesso e do aluno como também orientar as práticas pedagógicas.

A avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno, através de notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a orientação pedagógica (BRASIL, 1997, p.55).

A avaliação pode se dar de forma espontânea, a critério do professor, ficou como algo "perdido", pois cada professor aplica suas

observações e avaliações da forma que aprendeu ou que julga mais ideal, assim Hoffmann (2000) diz que:

Percebo, em contato com os professores que o “fenômeno avaliação” é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Estabelecem uma relação direta entre tais procedimentos e avaliação, com uma grande dificuldade em compreender tal equívoco. Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas, denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, vários significados são atribuídos ao termo: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do “todo” do aluno. Quando questiono diretamente o significado da palavra avaliação recebo, por vezes, tantas definições quantos são os professores presentes os encontros (HOFFMANN, 2000, p. 13).

São muitas as discussões sobre avaliação, mas chegamos sempre numa mesma linha de prioridade, a nota do aluno. Os pais também querem que seu filho obtenha a maior nota possível e seguir para o próximo ano escolar. Neste sentido, sabemos que o professor deve repensar suas formas de avaliar, refletir sobre o objetivo final, deixando de ter como prioridade apenas a nota do aluno. O professor não é mais o dono do saber, o responsável por ensinar, ele é mediador em que deve estimular o estudante a pensar e estabelecer uma conexão entre os conteúdos e a sua vivência.

A avaliação nas séries iniciais é um processo bem mais minucioso, pois estamos lidando com crianças que vieram da educação infantil e não entendem esse processo. Além do mais deve ser algo prazeroso, que estimule a criança a se desenvolver e criar seus conhecimentos. Deve-se ter como princípio a avaliação processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica, com práticas e instrumentos de avaliação diversos. Em relação ao Ensino Fundamental, destacamos na LDB (Lei n. 9.394/96):

Do Ensino Fundamental. Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Com a LDB percebemos que a avaliação deve estar mais ligada ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, compreendendo o meio em que vive enquanto sociedade, formando seus valores, direitos e deveres, do que avaliar o conteúdo estudado nas disciplinas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é um processo amplo o qual se dá vários estudos e reflexões, como também é de suma importância para aprendizagem dos alunos, mas depende da forma com que ela é aplicada. Diante deste artigo vimos que se deve ter uma visão crítica e reflexiva das práticas aplicadas na avaliação escolar, para entender a realidade da escola e dos alunos, e assim buscar uma avaliação que faça parte da construção do indivíduo. Para isso a avaliação deve fazer sentido na vida do estudante, assim como a aprendizagem, dessa maneira o professor deve partir sempre dos conhecimentos e vivências do aluno, sendo mediador neste processo.

As avaliações ficaram automatizadas, de forma que o aluno estuda para passar de série, com isso percebemos que o professor juntamente com toda equipe escolar deve planejar, ter um novo olhar para a avaliação e para o estudante, entendendo que o conhecimento, o desenvolvimento do estudante enquanto cidadão, é mais importante do que as notas e mais do que passar para uma nova série. A escola, ao começar a mudar essa visão consequentemente estará contribuindo para uma educação que visa o conhecimento e valoriza o que o estudante já conhece.

Quando avaliamos o aluno, a escola toda estará sendo avaliada. As práticas de ensino, o trabalho em conjunto com toda equipe pedagógica, as estratégias de intervenções, os projetos, dentre outros. Para que isso ocorra de forma satisfatória a escola e a equipe devem estar alinhadas aos objetivos que querem alcançar e preocuparem-se com a formação do aluno, sem deixar que a nota seja o objetivo final.

Assim a avaliação deve ser vista como um diagnóstico, um apoio para observar o que pode ser mudado na escola, na sala de aula, e como trabalhar com o aluno de acordo com sua realidade. É importante lembrar que a avaliação é contínua, não podendo ser considerada apenas a avaliação escrita, pois esta é só mais uma ferramenta de diagnóstico.

O aluno é o principal objetivo da escola e da educação, sendo que a escola está à disposição dele para ajudá-lo a se desenvolver enquanto cidadão. Muitas vezes deixamos de vê-lo como o principal agente nesse processo, sendo que é ele o construtor de seu próprio conhecimento, e o professor apenas um mediador.

Nas séries iniciais a criança ainda não está preparada nem para entender o que é avaliação, por isso ela deve acontecer naturalmente, sem necessidade de falar que a criança está sendo avaliada e através de observações do seu desenvolvimento diário. A avaliação serve para

buscar o sucesso do aluno, através de uma reorganização das práticas pedagógicas de acordo com suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e Desafio. Uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2000.

LUCKESI, C.C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? A construção do professor de ensino e avaliação.** *Ideias*, n. 8, p. 71-80. São Paulo: FDE, 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez 2002.

SORDI, M. R. L. **Alternativas propositivas no campo da avaliação: Por que não?** In S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.). *Temas e*

textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

PERRENOUD, P. Avaliação da excelência: a regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Art Méd, 1999.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES EM DESENVOLVER UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Maria das Graças Carvalho VILELA *

Thaís Coutinho de Souza SILVA**

Resumo: O presente artigo trata das dificuldades que o professor regente encontra em desenvolver uma prática pedagógica diária voltada para a inclusão escolar. Assim sendo, teve-se como principal objetivo analisar o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, de ordem, física, intelectual e psicológica. De modo específico este estudo buscou ainda, descrever o processo histórico de inclusão escolar e a falta de formação adequada por parte do professor para receber o aluno com deficiência em sala de aula. Sem dúvida, a inclusão escolar é um dos maiores desafios que o professor se depara no desempenho de sua função, pois envolve não só o aluno com alguma necessidade educacional, física, intelectual ou psicológica especiais, como também envolve a escola, a família, a sociedade. Por essa razão, pesquisar sobre o processo de inclusão escolar é algo imprescindível e bastante justificável, tendo em vista que não basta inserir o aluno na sala de aula regular, é necessário se preocupar principalmente com o seu desenvolvimento e ter um acompanhamento cotidiano de sua aprendizagem, uma elaboração pedagógica

*Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia.
mgraca_carvalho@hotmail.com

**Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.
thaiscoutinhoss@yahoo.com.br

satisfatória, no intuito de valorizar suas potencialidades e propiciar sua interação os demais alunos. Para desenvolver essas reflexões foram utilizados os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e documental, que permitiram uma apreciação analítica dos textos, esboços, leis, decretos e portarias. A partir das análises é possível concluir que as dificuldades pedagógicas surgem como resultado da ausência de uma reflexão rigorosa por parte do professor sobre suas práticas e sobre a sua necessidade de formação.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Prática Pedagógica. Educação Básica.

Abstract: This article deals with the difficulties that the regent teacher finds in developing a daily pedagogical practice focused on school inclusion. Thus, the main objective was to analyze the process of school inclusion of students with special educational needs, of order, physical, intellectual and psychological. Specifically, this study also sought to describe the historical process of school inclusion and the lack of adequate training by the teacher to receive the student with disabilities in the classroom. Undoubtedly, school inclusion is one of the greatest challenges that the teacher faces in the performance of his or her function, as it involves not only the student with some special educational, physical, intellectual or psychological needs, but also involves the school, family, society. For this reason, research on the process of school inclusion is an essential and quite justifiable thing, since it is not enough to insert the student in the regular classroom, it is necessary to be concerned mainly with their development and to have a daily monitoring of their learning , a satisfactory pedagogical elaboration, in order to valorize their potentialities and provide their

interaction with the other students. To develop these reflections were used the technical procedures of bibliographical and documentary research, which allowed an analytical appreciation of texts, sketches, laws, decrees and ordinances. From the analyzes it is possible to conclude that the pedagogical difficulties arise as a result of the absence of a rigorous reflection on the part of the teacher about their practices and about their need for training.

Keywords: School Inclusion. Pedagogical Practice. Basic education.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com alguma necessidade especial à sociedade é um fato historicamente recente e que se apresenta a partir de uma série de tratados, leis e medidas públicas que têm sido aplicadas a fim de torná-la efetiva.

Nesse contexto, este artigo apresenta um estudo sobre as dificuldades encontradas pelos professores ao exercer uma prática pedagógica de inclusão escolar. Para nortear esta pesquisa buscou-se responder a seguinte pergunta: Quais os entraves que alguns docentes enfrentam para desenvolver uma metodologia e uma prática pedagógica voltada para a inclusão escolar?

A partir desta questão, o estudo objetivou identificar e analisar os entraves que os docentes enfrentam no exercício de sua prática, para efetivar o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, tendo ainda, como objetivo específico, descrever o processo histórico pelo qual perpassa a inclusão escolar e a deficitária formação por parte do professor para receber o aluno com deficiência em sala de aula.

Sendo assim, este estudo apresenta grande relevância ao propiciar uma reflexão sobre as práticas docentes perante a inclusão escolar obrigatória, quanto ao papel do professor acerca da inclusão, ocorrências (ou inoocorrência) de suporte pedagógico, de treinamento específico e apoio financeiro. Tudo isso, visando a educação inclusiva constituinte de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Assim, a inclusão vai se tornando um processo incidente na realidade educacional, fazendo-se necessário efetivar um estudo mais

aprofundado dessa temática com a preocupação de oferecer uma inclusão escolar de qualidade para os alunos com deficiência na sala de aula regular de ensino.

Para desenvolver este estudo escolheu-se o tipo pesquisa bibliográfica, buscando em autores renomados na área, contribuições para uma discussão significativa de modo a construir um embasamento teórico que permitisse analisar, sobre diversos aspectos, o tema proposto e identificar os possíveis caminhos e soluções aos problemas encontrados. Para a análise das Leis, Decretos e Portarias, foram utilizados os procedimentos da pesquisa documental que permitiram uma maior compreensão do conteúdo estudado.

Dentre os trabalhos pesquisados é possível destacar alguns autores de maior relevância para a construção dos dados, tais como, Glat (2007), Mantoan (2005), Monteiro (2003) e Paulon (2005).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A origem do processo de Inclusão Escolar

Não é necessário ir muito longe na história para perceber que os problemas sociais enfrentados pelas pessoas com necessidades especiais acompanham a humanidade desde a origem da civilização. É

possível, como afirmam Souza (2010), Diáz et al. (2009), comprovar através de registros históricos a nítida resistência da sociedade ao processo de aceitação de pessoas com necessidades especiais. Estes documentos podem demonstrar, inclusive, como a vida de uma pessoa com deficiência e algum tipo de necessidade especial era, sobretudo, ameaçada.

De acordo com Bernardes (2010) e Marconcin (2013), até o século XVI não havia na sociedade a preocupação em oferecer atendimento educacional às pessoas consideradas “diferentes” das demais.

Ainda, segundo os mesmos autores, durante toda a história, pessoas com alguma doença mental, dificuldade em falar, ou alguma deformidade física, foram excluídas dos processos de aprendizagem formal ou acadêmica, e, sobretudo, da participação ativa em sociedade unicamente ou especificamente em virtude das diferenças que apresentavam. Tudo isto, atribuído ao fato de não se enquadrar em um padrão específico principalmente físico e comportamental que, articulado inicialmente por necessidades físicas, de sobrevivência ou de seleção natural, passou a tornar-se um motivo para a classificação pejorativa de uma classe supostamente considerada subumana por não ter utilidade para a vida em sociedade.

Entre os romanos, na Grécia Antiga e também na Idade Média, a deficiência era concebida como obra de maus espíritos e as pessoas com necessidades especiais eram tratadas como “animais” sendo aprisionadas, e até mesmo condenadas à morte.

Como explicam Silva et al. (2006),

[...] nas sociedades escravistas, grega e romana, verificou-se a supervalorização do corpo perfeito, da beleza e da força física, pois estas dedicavam-se predominantemente à guerra, que tinha a finalidade de conquistar escravos e manter a ordem vigente. Nessas sociedades, amparados em leis e em costumes, se uma criança apresentasse, ao nascer, algum "defeito" que viesse a se contrapor de alguma forma ao ideal proposto era eliminada ou abandonada sem que isso fosse considerado crime (SILVA et al., 2006, p. 4).

Os autores ainda afirmam que a justificativa para a época era embasada no imaginário social onde tais pessoas eram consideradas como improdutivas, inúteis e incapazes, sendo tomadas como um fardo pesado ou uma cruz a ser carregada pela família e pela sociedade. Silva et al., (2006, p. 1) ainda afirmam que “este modelo de se ver, compreender e tratar as pessoas com deficiência não é próprio de uma classe da sociedade e nem de seu setor menos esclarecido”.

A naturalidade em aceitar e sustentar este tipo de tratamento, segundo esses autores, está no fato de que, na maioria dos casos, a:

[...] característica principal das sociedades primitivas era o baixíssimo nível de desenvolvimento das forças produtivas, o que obrigava os homens a viverem no nomadismo, onde suas condições de existência estavam totalmente na dependência do que a natureza lhes proporcionava, ou seja, a coleta de frutos, a caça e a pesca, no que se refere à alimentação, e as cavernas no tocante a abrigos (SILVA et al., 2006, p. 5)

Conforme as mudanças ocorridas nas sociedades, tanto em suas formas de produção, quanto em suas concepções religiosas, a forma de visualizar pessoas com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência passou a transformar-se também.

Como mostram Silva et al., (2006, p. 5), ao final da Idade Média, uma pessoa que apresentasse algum tipo de deficiência era vista somente sob o aspecto místico. Assim, sua deficiência poderia ser atribuída ao resultado da ação de forças demoníacas, ao castigo para pagamento de seus pecados ou de seus ancestrais, e ainda, a um instrumento para que se manifestassem as obras de Deus.

É no século XVIII que se situa a criação das primeiras instituições filantrópicas destinadas a atender cegos e surdos, como afirmam Pacheco e Costas (2005). Ainda segundo os mesmos autores, apenas no século XX, as instituições motivadas por lutas sociais em torno dos direitos humanos ampliaram o atendimento especializado a diversos grupos excluídos. Sincronicamente, é possível afirmar que este processo reflete cada vez mais a alternância de concepções atribuídas às pessoas com necessidades educacionais especiais, que gradativamente passam a ser preocupação da sociedade atribuída tanto pelos preceitos morais quanto religiosos dos grupos sociais.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que é o atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e do Instituto dos Surdos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e, em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi como podemos ver na Portaria n.º 555/2007 (Brasil, 2007).

De acordo com a Lei n.º 4024/1961, na década de 1960, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de acordo com a Lei n.º 4.024/61 o direito dos excepcionais à educação. Em 1973, foi criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil.

Em seguida, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente surge a Lei n.º 8.069/90 que, em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que pais ou responsáveis tenham a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede pública de ensino regular.

Ainda nesta década, surgem documentos importantes para a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, principalmente através da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, em 1994, que formulam as políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

Com o desenrolar de tratados e convenções, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) afirma em seu artigo Art. 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Podendo, desta forma, assegurar o resultado dos que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Acompanhando o processo de mudanças, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Art. 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Já o Decreto nº 6.094/2007 estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso “Todos pela Educação”, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e ao atendimento às necessidades especiais de alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas.

Mesmo com a aplicação de todas estas medidas, alguns autores como, por exemplo, Dantas (2007) afirmam existir uma grande parte da população brasileira que sofre com a fragilidade das políticas públicas as quais não têm demonstrado eficiência e eficácia quanto ao acesso

desta população à saúde, educação, habitação e assistência social e, desse modo, com relação à educação inclusiva a situação não seria diferente.

Segundo Brasil (2008,p.10), o entendimento de que a educação especial deve ser organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino perdurou por muito tempo. Desta forma, exerceu impacto duradouro na história da educação especial, o que resultou em práticas que enfatizam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica. Assim, o desenvolvimento de estudos no campo de educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial.

Assim sendo, percebe-se que há um processo de transformação nas escolas, entretanto, o que tem sido feito a fim de modificar as concepções internas das instituições que envolvam principalmente as práticas pedagógicas dos professores? A transformação da escola, conforme o documento elaborado pelo Ministério Público (2004), não é “uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência

e/ou dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência”.

Entretanto, dentro das escolas, surgem dúvidas frequentes com relação à forma de abordagem, tratamento (diferenciado ou não) e forma de avaliação que devem ser dispensados aos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim como afirma Monteiro (2003), até a forma de classificação e nivelamento dos alunos gera conflito, sendo comum presenciar professores especializados se referindo aos seus alunos como “as crianças” ou desenvolvendo propostas com objetivos e interesses relacionados à educação infantil, ainda que se trate de jovens e adultos entre dezessete e vinte anos de idade, ou até, maior idade. Este tipo de inclusão seria baseado na idade mental.

Segundo o mesmo autor, realizar a inclusão escolar baseada na idade mental como critério para a decisão sobre a escolha da turma a ser “incluído” o aluno com deficiência, pode acarretar o assentamento das desigualdades em situações de interação que se estabelecem, o que provoca um abismo maior entre os interesses e a necessidades do aluno com deficiência intelectual. O aluno com necessidades educacionais especiais, na maioria dos casos, passa a ser visto como o desordenado

da turma, culpado de todos os conflitos, com comportamentos inadequados e causador de problemas que possam vir a acontecer em decorrência dessas incompatibilidades.

Assim como estabelecido pelo Documento Subsidiário à Inclusão (Brasil, 2005), o processo de inclusão educacional deve levar em conta o ser humano em diversos aspectos ao definir uma proposta educacional. Neste ponto, a importância do planejamento, do trabalho em equipe, da gestão escolar e das práticas pedagógicas fica evidente.

Tal proposta permite refletir sobre o posicionamento que a escola assume acerca do assunto e impossibilita que o fato seja ignorado, visto que as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual estão diretamente relacionadas com o processo educacional e com o meio social.

Com relação a este processo, Mantoan (1999), analisa o papel das escolas no processo de inclusão e nos afirma que ele:

[...] só poderá ter êxito quando as escolas passarem a diminuir os obstáculos que sempre existiram à inclusão de alunos com deficiência intelectual, em decorrência de os currículos adotados se basearem em práticas homogêneas, em avaliações classificatórias, em aulas pouco criativas e sem espaço para o trabalho em

cooperação, entre outros aspectos (MANTOAN, 1999, p.99).

A mesma autora ainda nos mostra em seu livro *“Inclusão Escolar. O que é? Porque? Como se faz?”*(2003), a construção de práticas pedagógicas como alternativas de inclusão escolar e traz como prioridade a competência intelectual sob a afirmação de que alunos com necessidades educacionais especiais têm o direito de viver para desenvolver suas capacidades. Outros pontos essenciais para este desenvolvimento são: a conquista da autonomia, trazendo sobre si o direito de decidir e escolher segundo suas necessidades e motivações; e o direito de se desenvolver como as demais pessoas, em ambientes que não discriminem, mas valorizem as diferenças, isto consumado através do meio social no processo interativo de produção.

Paulon, Freitas e Pinho (2005) afirmam, entretanto, que os desafios da inclusão são notórios quando se referem à alternância na forma de realização da educação regular e especial, através das mudanças curriculares. O importante é lembrar que todas as mudanças realizadas no currículo que incluem a educação especial, assim como qualquer outra mudança, possuem como intuito a efetivação do conhecimento por parte do aluno nos níveis mais próximos possíveis dos objetivos, conteúdos e critérios propostos aos demais. Então,

caberia a todas as instâncias garantir a efetividade na aplicação das mudanças curriculares que abordam a inclusão escolar.

Com relação ao professor e às suas práticas docentes relacionadas à inclusão escolar que busque efetivar o ensino e a aprendizagem, procuramos apontar alguns caminhos que poderiam sugerir práticas pedagógicas voltadas a alunos que apresentem alguma dificuldade intelectual. Nesse contexto, Rodrigues (1999) sugere,

Adotar metodologias de ensino diversificadas, que contemplem estilos de aprendizagem variados; Solicitar informações ou atuações com ordens claras e sequenciais, em lugar de instruções gerais, explicações muito longas e pouco precisas; Favorecer, sempre que possível a experiência direta, acompanhada de demonstração e mediação de um professor mais experiente; Desenvolver práticas que favoreçam a mediação do professor e dos colegas; Priorizar atividades e solicitar tarefas de duração breve. Com objetivos distintos; Estimular a demonstração de habilidades e talentos individuais que a o conhecimento formal em tarefas que exijam trabalhos e ajuda mútua; Mudar a rotina de sala de aula em relação a organização do espaço físico; Avaliar o progresso diário do aluno, sua aprendizagem utilizando suas próprias produções como parâmetro, evitando comparações com os demais (RODRIGUES, 1999, p. 99).

Ainda, segundo o mesmo autor, caberia ao professor o papel de estimulador do desenvolvimento das várias formas de comunicação e

interação que oportunizariam ao aluno a maior possibilidade de estabelecer suas habilidades e expressões. Entretanto, a partir das discussões deste capítulo, é possível chegar à seguinte indagação: será que o professor, principalmente da educação básica da rede pública de ensino, possui meios para que isto aconteça com efetividade conforme é incumbido?

2.2 Dificuldades na prática pedagógica

Em 2006 foi estabelecido que todos os estados brasileiros devessem garantir a existência de um “sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2008). Desta forma, garantindo que pessoas com alguma deficiência não sejam excluídas do sistema educacional, também foi instituída a garantia às pessoas com necessidades específicas o acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Conforme afirma Sousa (2010), a educação inclusiva vive, atualmente, uma dinâmica de transformação, principalmente no que se

refere à concepção e às diretrizes, e trazem um contexto de afirmação “do compromisso de estabelecer um plano de ação político pedagógico para área, que envolva a perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência” (SOUSA, 2010). Dessa forma, percebe-se a dualidade de concepções com relação à inclusão. De um lado, a existência e a permanência de centros especializados para pessoas com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência. De outro, a escola de educação básica regular que passa a trazer, incumbida em suas obrigações, o acolhimento aos alunos com deficiência e a garantia de sua formação regular, além, de manter o mesmo ritmo na formação de alunos que não possuem necessidades educacionais especiais.

Uma vez que as escolas públicas devem incluir os alunos com deficiência juntamente com os alunos que não as possuem, os investimentos em tecnologias, aperfeiçoamento de profissionais, infraestrutura, material adequado, tornam-se indispensáveis. Desta forma, para que o processo de inclusão ocorra com efetividade é preciso que haja investimentos e segundo Ribeiro, Lima e Santos (2009) se torna,

[...] imprescindível que as instituições de ensino que atuam com alunos com NEE [Necessidades Especiais

Específicas] adaptem-se fisicamente para a inserção dos mesmos e tenham seu quadro docente formado por profissionais aptos a trabalhar com os respectivos alunos, de modo que possam atender as diferenças individuais e o desenvolvimento de suas potencialidades, criando condições concretas de aprendizagem e capacitando-as para sua inserção ao mercado de trabalho (RIBEIRO; LIMA; SANTOS, 2009, p. 94).

Ribeiro, Lima e Santos (2009) ainda afirmam que:

[...] a escola inclusiva precisa possuir um bom projeto pedagógico, diante do qual, toda a equipe escolar irá discutir tentar entender, promover transformações em sua organização e funcionamento, visando atender aos diversos tipos de necessidades. É fundamental também, que os professores desenvolvam o domínio teórico-prático sobre as concepções de ensino e aprendizagem, buscando sempre o aperfeiçoamento de sua prática, mediante observação sistemática dos avanços e necessidades/dificuldades dos alunos (RIBEIRO, LIMA E SANTOS, 2009, pg. 94-95)

Assim, os resultados do processo de aprendizagem e o rendimento dos alunos acabam incumbidos não somente à instituição de ensino, mas principalmente aos professores e às suas práticas pedagógicas. Com isso acaba-se tornando fundamental que “o professor seja um estudioso e um investigador dos resultados de sua atuação, a fim de aperfeiçoar sua prática” (RIBEIRO; LIMA; SANTOS, 2009, p. 95). Neste sentido, a atitude e o caráter de ensino do docente durante a

abordagem educacional representam fatores primordiais para assegurar o êxito de todos.

Logo, uma nova abordagem educacional pressupõe “pensar o ensino a partir de uma atitude aberta, flexível e, sobretudo, reflexiva em relação à própria prática educacional” (RIBEIRO, LIMA E SANTOS 2009, p. 95). Uma vez que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (CARVALHO, 1997, p. 22).

Contudo, essa não é uma tarefa fácil, além de medidas externas, Perrenoud (2000) aponta a administração da formação contínua como a competência mais importante dos docentes, uma vez que ela condiciona o desenvolvimento de todas as outras. Desta forma, torna-se imprescindível o desenvolvimento do domínio teórico-prático sobre as concepções de ensino e aprendizagem por parte dos professores e a permanência da formação continuada.

Logo, como afirmam Ribeiro, Lima e Santos (2009), para que haja uma nova abordagem educacional, principalmente no que tange ao processo de inclusão, é necessário repensar o ensino. Através de pesquisas feitas por estes autores, é possível constatar alguns aspectos importantes para essa temática como a existência inquestionável de

dificuldades vividas pelos alunos com alguma necessidade especial no processo de aprendizagem. Na tentativa de evitar este problema, eles destacam que,

[...] em 2004, a Unesco publicou o material voltado para a formação de professores denominado *Mudando as práticas de ensino: usando diferenciação curricular para responder a diversidade na sala de aula*, cujo conteúdo, pode ser válido para contribuir com a prática docente já que o mesmo explicita como o professor pode diferenciar a apresentação, a maneira de promover as atividades e a avaliação do conteúdo curricular no sentido de ajudar todos os alunos a aprenderem e participarem mais ativamente em sala de aula (RIBEIRO, LIMA E SANTOS, 2009, p. 97, GRIFO DO AUTOR).

A partir desta publicação surgem as seguintes indagações: Será que um material de práticas prontas seria a solução adequada a todos os problemas relacionados à inclusão nas escolas? A simples adaptação de um material genérico distribuído para todo o país seria a solução? As práticas pedagógicas poderiam ser genericamente afetadas por materiais publicados? Como garantir a educação inclusiva?

Para tanto, é possível identificar que as dúvidas e obstáculos acerca do processo de inclusão são inúmeros. No que se refere às dificuldades que o docente enfrenta, Monteiro (2003) afirma que durante o processo de inclusão podem surgir diversas situações em que

as decisões do professor sobre a didática que será aplicada ao aluno, são expressas pela sua responsabilidade de ensinar e evitar que este aluno que está sendo incluído caia em fracasso escolar. Tal atitude pode demonstrar que o professor visualiza a necessidade de maior empenho na sua ação. Porém, este interesse pode cair em vias de tornar-se seletivo e contraditório uma vez que o professor corre o risco de centrar sua preocupação em incluir e ao mesmo tempo findar em excluir os outros alunos das atividades desenvolvidas em sala de aula. Esta atitude pode levar ao êxito do aluno incluído, porém pode levar também ao ócio do restante da turma enquanto espera o professor auxiliá-lo. Em muitos casos, pode ocasionar desordem na sala de aula e até mesmo se tornar um processo cíclico durante todas as aulas.

Este tipo de abordagem docente requer maior planejamento e sistematização de seu trabalho, a fim de acolher a todos os alunos, além de um preparo mais cuidadoso das atividades a serem desenvolvidas, o que não é uma tarefa fácil, visto que o professor é obrigado a sair da sua zona de conforto e despende muito tempo em planejamento e realização dos mínimos detalhes das aulas.

Sobre diversas perspectivas, a realização deste tipo de atividade pode tornar-se um processo exaustivo, que levaria o professor a se desgastar de forma física e psicológica para conseguir atingir seus

objetivos em sala de aula. Isto poderia ser consequência do que Rodrigues (2006) afirma ser a confirmação da legislação e do discurso a fim de tornarem a escola rapidamente “inclusiva” enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais “integrativas”.

O mesmo autor ainda afirma que com relação à inclusão, o discurso está muito longe das práticas. Isso porque, a escola está mais próxima da concepção Integrativa que:

[...] separava os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. Para os alunos “normais” era mantida a sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes” selecionava condições especiais de apoio ainda que os aspectos centrais do currículo continuassem inalterados. A escola Integrativa “via” a diferença só quando ela assumia o carácter de uma deficiência e neste aspecto encontrava-se bem longe de uma concepção inclusiva (RODRIGUES, 2006, p. 9).

Segundo Ribeiro, Lima e Santos (2009), formação continuada se desenvolve na busca pelo “aperfeiçoamento de suas práticas, mediante observação sistemática dos avanços e necessidades/dificuldades dos alunos”. Sendo assim, deve partir de uma iniciativa tanto do professor, quanto das instituições.

Com relação ao processo de inclusão nas escolas de educação básica, uma série de medidas e iniciativas públicas entre cursos,

cartilhas, reciclagens foram tomadas a fim de capacitar os professores. Entretanto, somente estas atitudes não são suficientes para tornar efetivo o processo de inclusão. Rodrigues (2006) aponta duas questões ligadas a este processo: a primeira, relacionada à complexidade de ser professor e a segunda, relacionada ao que é feito com o conhecimento. Em suas palavras ou autor aponta que,

Um professor não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas relativamente normalizadas e previamente conhecidas) nem é um funcionário (isto é, uma pessoa que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica perfeitamente definida). [...] professor exige uma grande versatilidade [...] e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. [...] Não podemos esquecer quais foram os interesses que esse conhecimento serviu [...]. O conhecimento da diferença não é sempre positivo; podemos conhecer para melhor segregar (RODRIGUES, 2006, p. 6).

Regressando ao domínio da educação, Monteiro (2003) e Rodrigues (2006) afirmam que em cursos de formação de professores para a prática inclusiva, a ênfase deve ser dada a conhecer as diferenças a fim de articular a inclusão e não a justificar a segregação.

Conhecer as diferenças mais comuns que são certamente as mais numerosas. Enfim não dar a conhecer a diferença como se se tratasse de uma situação médica mas fazer

acompanhar cada caracterização de indicações pedagógicas que contribuam para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar o seu processo de pesquisa (RODRIGUES, 2006, p. 7).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propôs-se, com este estudo, refletir sobre as dificuldades dos professores diante da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, visto que, é essencial que o professor busque inovar-se, produzir sempre mais conhecimento, pois todo o conhecimento que vier a construir no dia a dia, no contexto da educação inclusiva em sala de aula, no atendimento a essas crianças, será sempre pouco porque todos os dias estará reciclando e adquirindo novos conhecimentos.

Para se configurar uma educação inclusiva em uma instituição de ensino, toda a comunidade escolar deve estar envolvida além, é claro, da construção do projeto político pedagógico da escola. Abranger claramente a abordagem que deve ser feita quanto à inclusão visando atingir diferentes estilos de aprendizagem e diversos tipos de necessidades e pluralidade cultural dos alunos, segundo afirmam Ribeiro, Lima e Santos (2009) e Rodrigues (2006).

O ato de incluir um aluno com alguma deficiência passa a ter o sentido de trazer o aluno à realidade da escola e a escola deve se adaptar às necessidades do aluno. Para que isto aconteça, uma série de medidas públicas vem sendo tomadas. Entretanto, como afirmam Rodrigues (2006) e Ribeiro, Lima e Santos (2009), somente o planejamento e a sistematização não são suficientes.

O processo de inclusão é visto, na maioria das vezes, como um desafio imposto, que deve ser enfrentado pela instituição de ensino e principalmente pelo professor. Este último se depara com a necessidade de se capacitar e atualizar suas práticas de ensino. Entretanto, não há uma receita pronta para o processo de inclusão. Como resultado, os professores podem vir a sentir-se despreparados ou frustrados e, sobretudo, desamparados diante deste desafio.

Tais dificuldades são muitas vezes derivadas da maneira como o professor organiza suas atividades, da ausência de metodologias diferenciadas e de recursos didáticos específicos, além de critérios de avaliação que não respondem de modo satisfatório aos alunos com necessidades especiais.

Assim, conclui-se que o processo de ensino-aprendizagem de alunos com ou sem deficiência ocorre num processo de respeito, diálogo e trocas de vivências. Se o educador conseguir propiciar a seu

educando um ambiente saudável, estimulante e facilitador da aprendizagem, não haverá deficiências no ambiente escolar e, nem mesmo, diferenças de tratamento, mas haverá uma prática pedagógica diferenciada para cada necessidade. Por isso, é importante a formação do professor de maneira continuada para que se tenha um embasamento teórico que modifique práticas pedagógicas retrógradas, a fim de reconstruir o ato de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, A. O. **Da integração à inclusão, novo paradigma.** 2010. Disponível em:
<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>
>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>.
Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2004. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004>. Acesso em: 15 jan. 2016.

DANTAS, M. **Construção de Políticas Públicas para População em Situação de Rua no Município do Rio de Janeiro: Limites, Avanços e Desafios.** 2007. Disponível em: <<http://www.arca.fiocruz.br/xmlui/bitstream/handle/icict/5015/900.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

DIÁZ, F. et al. **Educação inclusiva, Deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ acessibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

EDLER C. R. **Educação inclusiva com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1976.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Inclusão Escolar. O que é? Porque? Como se faz?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada: inclusão.** Revista da Educação Especial: Brasília, v. 1, n.1, 2005, p.24-28.

MARCONCIN, L. I. R. P. et al. **O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior.** 2013. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/n5/ARTIGO-RISCILA.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MONTEIRO, A. T. M. **Educação inclusiva: um olhar sobre o professor.** 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85VK7H/1000000517.pdf?sequence=1>>. Acesso em 18 jan. 2016.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. **O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria.** 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a12.htm>>. Acesso em 18 jan. 2016.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008. 2005. 48p. *Online.* Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>.
Acesso em: 19 jan. 2016.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIBEIRO, G. F.; LIMA, T. S.; SANTOS, M. C. Inclusão escolar em Feira de Santana: caracterização da prática pedagógica In: RIBEIRO, G. F.; LIMA, T. S.; SANTOS, M. C. **Educação inclusiva, Deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em:
<<http://www.ufjf.br/acesibilidade/files/2009/07/Educacao-Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. 2006. Disponível em:
<http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_47.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

SAVIANI, N. **Currículo: um grande desafio para o professor**. São Paulo: Revista de educação, n 16, 2003, p. 35-38.

SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOUSA, R. F. **Inclusão no Ensino Regular**. 2010. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/ensinoregular/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

RIBEIRO, G. F.; LIMA, T. S.; SANTOS, M. C. **Inclusão escolar em Feira de Santana**: caracterização da prática pedagógica. In: DÍAZ, F. et al. (orgs). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 91-98.

A FILOSOFIA COMO PROPOSTA DE REFLEXÃO NA AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Paula de Morais PEREIRA*

Walteno Martins Parreira JÚNIOR**

Resumo: Neste trabalho encontra-se uma proposta para uso da Filosofia como diretriz no trabalho do supervisor pedagógico. Essa proposta se baseia em artigos / livros lidos sobre a importância da Filosofia como reflexão contínua e diária de pensamentos e ações. É sabido que a Filosofia é de suma importância para um bom processo de ensino-aprendizagem, fundamental na vida prática e também como diretriz para o pedagogo que orienta docentes. O trabalho do coordenador pedagógico é diário e rotineiro. Muitas vezes impregnado de tarefas, metas e padrões que engessam, de certa maneira, a forma como será conduzido o trabalho de orientação dos professores. Os coordenadores diante dos manuais que os orientam em seu trabalho promovem mais um repasse de modelos de ações e condutas do que uma construção coletiva e participativa com os professores na práxis pedagógica. O professor, conforme orientação do coordenador assume uma atitude passiva no momento de construção das ações pedagógicas que norteiam sua prática pedagógica. Ou seja, ele não participa e nem reflete na ação de produção de conhecimento. O presente estudo pretende verificar essa situação de passividade do professor e coordenador. Como essa situação limita as possibilidades de reflexão e construção coletiva da ação pedagógica e a possibilidade de uma orientação reflexiva quando no uso da Filosofia ou suas imprescindíveis características.

* Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: aluapmorais@yahoo.com.br.

**Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.
waltenomartins@yahoo.com.

Palavras-chave: Filosofia, Supervisor, Orientação, Coordenação pedagógica.

Abstract: In this work we present a proposal for the use of Philosophy as guideline in the work of the pedagogical supervisor. This proposal is based on articles / books read about the importance of Philosophy as a continuous and daily reflection of thoughts and actions. It is well-known that Philosophy is of paramount importance for a good teaching-learning process, fundamental in practical life and also as a guideline for the teacher who guides teachers. The work of the pedagogical coordinator is daily and routine. Often impregnated with tasks, goals and standards that, in a certain way, shape the way in which teacher orientation work will be conducted. The coordinators before the manuals that guide them in their work promote a more pass-through of models of actions and behaviors than a collective and participatory construction with the teachers in the pedagogical praxis. The teacher, according to the orientation of the coordinator takes a passive attitude at the moment of construction of the pedagogical actions that guide his pedagogical practice. That is, it does not participate and does not reflect in the action of knowledge production. The present study intends to verify this situation of passivity of the teacher and coordinator. How this situation limits the possibilities of reflection and collective construction of the pedagogical action and the possibility of a reflexive orientation when in the use of the Philosophy or its essential characteristics.

Keywords: Philosophy, Supervisor, Guidance, Pedagogical coordination.

INTRODUÇÃO

A Filosofia é uma das mais antigas propostas de conhecimento do processo educacional. Desde seu surgimento na polis da Grécia antiga, vem contribuindo significativamente para produção de um conhecimento crítico e autônomo. Essa criticidade, rigor, autonomia podem ser essenciais para o bom trabalho do supervisor pedagógico, promovendo orientação crítica, fundamentada e incentivando o professor a elaborar um trabalho docente com essas características fundamentais.

Nas relações entre filosofia e educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e opaca o existente na cultura da vida do dia-a-dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência. [...] Filosofia e educação, pois, estão vinculadas no tempo e no espaço. Não há como fugir dessa ‘fatalidade’ da nossa existência. Assim sendo, parece-nos ser mais válido e mais rico, para nós e para a vida humana, fazer esta junção de uma maneira consciente, como bem cabe a qualquer ser humano [...] (LUCKESI, 1995, p.32-33).

É o que também é discutido por Saviani (1973), a Filosofia apresenta várias características fundamentais ao educador, mas uma em

especial, a reflexão, é essencial aos agentes educadores em suas atividades educacionais. Essa reflexão tem como objetivo central a análise crítica dos problemas da realidade vivida. Ela proporciona ao supervisor uma orientação substantiva ao docente. Possibilita demonstrar ao docente o caminho para solução de problemas e alcance do sucesso na relação ensino-aprendizagem. O supervisor não é mero reproduzidor de esquemas educacionais a serem seguidos e testados pelos docentes. Para Saviani, os agentes educacionais devem exercer uma reflexão sobre a problemática educacional:

Portanto, o que conhecemos normalmente pelo nome de filosofia da educação não o é propriamente, mas identifica-se (de acordo com a terminologia proposta) ora com a "filosofia de vida", ora com a "ideologia". Acreditamos, porém, que a filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do educador; se ela for encarada, tal como estamos propondo, como uma REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA. (SAVIANI, 1975, p. 12, grifo nosso).

Inicia-se a investigação refletindo a afirmação de Saviani (SAVIANI, 1975, p. 12, grifo nosso) “*Acreditamos, porém, que a filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do educador; se ela for encarada, tal como estamos propondo, como uma REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS*

PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA”, principalmente pela expressão, “se ela for encarada [...] como uma reflexão sobre os problemas que a realidade educacional apresenta [...]”. A primeira constatação é a necessidade de se verificar a maneira como é passada a orientação supervisor-professor. Existe reflexão nesse momento? Essa orientação é unilateral? Existe reflexão das propostas discutidas nesse momento? O supervisor reflete sobre as propostas e orientações que serão feitas? A partir das respostas às essas indagações pode-se então verificar se as características da Filosofia e essenciais à educação estão presentes não só nos processos de ensino-aprendizagem, mas também no momento impar que é a orientação ou construção coletiva da reflexão sobre a práxis pedagógica em si e seus produtos.

DESENVOLVIMENTO

Iniciam-se as reflexões sobre o momento único e importantíssimo da orientação do coordenador com uma constatação histórica na Filosofia, a importância do diálogo na produção do conhecimento. Essa constatação é presente em diversos filósofos principalmente em Sócrates:

"Sócrates: - O maior inconveniente da escrita parece-se, caro Fedro, se bem julgo, com a Pintura. As figuras pintadas têm atitudes de seres vivos, mas se alguém as interrogar, manter-se-ão silenciosas, o mesmo acontecendo com os discursos: falem das coisas como se estas estivessem vivas, mas, se alguém os interroga, no intuito de obter um esclarecimento, limitam-se a repetir sempre a mesma coisa". (PLATÃO, 275.7 apud PESSANHA, 1980).

Nesse trecho Sócrates argumenta com Fedro de se manter os pensamentos na escrita, a importância de mantê-los escritos ou não. Ele responde a Fedro que o pensamento na escrita se torna inerte, tal como o diálogo sem esclarecimento ou o monólogo. O diálogo sem interação, sem esclarecimento não produz conhecimentos e como disse Sócrates "limitam-se a repetir sempre a mesma coisa". O diálogo também é citado no artigo "As interfaces da atuação do coordenador pedagógico: contribuições aos docentes" de Andrade e Anjos como ferramenta essencial no trabalho do coordenador pedagógico, a saber:

Porém, para que cada uma dessas interfaces ocorra é necessária a existência de um espaço dialógico e a criação de novos tempos e espaços para que as trocas aconteçam efetivamente. Somente com diálogo é que professores coordenadores pedagógicos e gestores conseguirão se aproximar, assumindo assim, cada qual, a sua parcela de contribuição para o sucesso do trabalho educativo. (ANDRADE; ANJOS, p. 4024).

O que se percebe atualmente no espaço escolar é pouco ou nenhum momento para desenvolvimentos de diálogos que permitam desde participações corriqueiras da vida escolar à gestão democrática ou o importantíssimo momento da construção coletiva da práxis pedagógica, dos elementos essenciais a serem desenvolvidos em sala de aula. Nesse momento de construção coletiva da práxis pedagógica tem-se a junção dos profissionais responsáveis por ela o coordenador pedagógico e o professor. Esse momento deveria ser do diálogo, da análise crítica, da construção coletiva. Entretanto se torna diversas vezes um repasse de modelos curriculares prontos, seja pelo coordenador que assim age ou pelo professor que recebe a orientação e não questiona, não analisa, não propõe. O diálogo se torna um monólogo.

Outra problemática que interfere no diálogo entre coordenador e professor e também no espaço escolar é resistência a multiplicidade de opiniões e posições contrárias em diversos assuntos. Os membros da comunidade escolar percebem os conflitos de opiniões e posições como algo negativo. Aliás, esse fato é comum na sociedade. As pessoas, em sua maioria, consideram a diversidade como um fator negativo e resistem às adversidades. Estão anestesiadas nos diálogos e na realidade

vivida, consideram-na estática. Não consideram o dinamismo dos diálogos e da realidade.

Nas escolas pesquisadas, ainda que as interfaces ocorram, constataram-se as dificuldades, a qualidade e a intensidade dos encontros pedagógicos entre estes atores, sendo que muitas vezes os encontros e trocas são realizados de forma improvisada nos corredores da escola. Outro aspecto desvelado é a pouca iniciativa dos professores e coordenadores de reivindicar e propor propostas de formação em serviço, garantido por sua vez esses tempos e espaços de encontros com maior qualidade e intensidade. (ANDRADE; ANJOS, p. 4024).

Dificuldades a parte, a questão central, aqui em discussão, está na ausência de diálogo, a qualidade desse diálogo e a percepção da realidade escolar como estática, não existência de uma dinâmica no ensino-aprendizagem e, por conseguinte nas interações entre professor e coordenador:

Neste sentido, concordamos com Freire (1987) quando afirma que a educação não deve ser apenas uma fonte transmissora de conhecimentos para formar um sujeito intelectualmente competente. Educadores e educandos devem, juntos, construir e reconstruir os conhecimentos, baseados numa visão da totalidade. Isto nos remete a uma educação que leva em conta a palavra do homem. “Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. [...] A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo

histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana” (GASPARIN; SILVA, p. 12).

Essa ausência de percepção da dinâmica escolar, de sua totalidade, interfere por sua vez no processo da dialética reflexiva, do diálogo esclarecido como propunha Sócrates. O diálogo se torna excluído da dinâmica escolar e social. Torna-se um fazer por fazer, uma reprodução de arquétipos a serem aplicados no processo de ensino-aprendizagem. Como afirmava Hegel (NOVELLI, 2005) a realidade é um movimento dialético, um devir contínuo, um momento prepara o outro ao mesmo tempo em que um se desfaz para surgimento do outro, assim como a totalidade almejada na dinâmica escolar ou fora dela, surge não somente das concordâncias, mas das diversas fases, inclusive da adversidade, da oposição:

Hegel pensa, sobretudo na vida mais viva, a que não tolera a fixação, o endurecimento, nem a repetição monótona: a vida das relações humanas, a vida social, a vida do espírito e de suas obras, a História. (D'HONDT, 1984).

A ausência do diálogo reflexivo, da percepção da dinâmica no espaço escolar e nas relações didático-pedagógicas entre professores e coordenadores tornam o ensino-aprendizagem uma “repetição

monótona” o oposto do que pensava Hegel sobre a realidade do espírito (razão) na sociedade, na vida humana. Da mesma forma que para ele a vida deveria ser mais viva, ou seja, é natural das relações humanas a dinâmica da mudança, da oposição. Enquanto que a resistência à dinâmica e ao diálogo nas relações interpessoais na escola permite uma constância de metodologias e sistemas e impede a inovação, a mudança deveria ser uma dialética natural e contínua.

Além da problemática da ausência ou qualidade do diálogo, da resistência à dinâmica natural da vida, o professor e coordenador escolar carecem de vontade de mudança, da análise crítica de sua situação vivida, das propostas que lhe são feitas. Estão acostumados com o pré-estabelecido, com as atividades corriqueiras com o domínio velado de sua razão crítica:

Uma vontade que jamais se decide sobre coisa alguma não é uma vontade efetiva, real; de igual modo o homem sem caráter nunca chega a decisão alguma. A razão da indecisão pode residir no fato de que a escolha significa uma limitação, um envolvimento com o finito que nega o infinito. Muito embora tal disposição seja bela, ela é, contudo, morta. (HEGEL, 2000, p. 64).

Entretanto, toda a problemática vivida pelo professor e coordenador escolar não contém a solução em si. A preocupação maior seria sim a maneira como eles resolvem ou não a problemática vivida.

Eles conseguem perceber a problemática vivida? Percebem-se, conseguem produzir análise sobre ela e elaborar raciocínio crítico capaz de conduzi-los a uma vontade, a uma decisão? Conseguem produzir diálogo reflexivo sobre a problemática vivida e sobre as metodologias estabelecidas ou propostas a eles? Percebem que a realidade escolar é dinâmica e exige reflexão sobre essa dinamicidade?

O que afirma Andrade e Anjos no seu artigo “As interfaces da atuação do coordenador pedagógico” é que os envolvidos não conseguem fazer tais análises, nem mesmo o diálogo que possibilitaria tais reflexões:

No entanto, as respostas da maioria levam a constatação de duas situações preocupantes: tanto professores quanto coordenadores pedagógicos precisam de mais aproximação, mais diálogo e cooperação mútua, pois, em alguns casos expostos na pesquisa, um fica esperando que o outro o procure e ao fim, reclamam da falta de iniciativa um do outro. (ANDRADE; ANJOS, 2007).

Além dos problemas acima citados, o coordenador também perde sua autonomia, poder de decisão e diálogo com o professor quando tem que repassar ao mesmo normas pré-estabelecidas sem possibilidade de análise e crítica. Ou seja, a possibilidade de reflexão sobre os planejamentos e ideias discutidas entre coordenador e professor são limitadas pela imposição de modelos que engessam as

possibilidades de discussões. Um depoimento retirado do relatório “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.”, pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita de junho de 2011:

Ao analisar a influência da legislação na ação do CP, três delas dizem que interfere muito e de forma negativa: “Interfere muito, tira a autonomia de todos, não temos poder de decisão, pois as coisas vêm de cima para baixo” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, grifo do autor.).

Sendo o coordenador um articulador, um mediador de conhecimento, de estratégias de organização e produção do ensino-aprendizagem, de possibilidade de reflexão sobre atos e ações desse certame, como proporcionar diálogo e reflexão se é privado de sua autonomia, de seu poder de decisão? Como desenvolver diálogos crítico-reflexivos com os professores se existem limitadores dessa prática?

Uma proposta para o desenvolvimento dos diálogos crítico-reflexivos seria despertar nos partícipes o interesse e a importância deles para a construção coletiva de conhecimento, de que o pensamento racional deles permitiria uma variedade de possibilidades criativas e construtivas. Do consenso dessa pluralidade se obteria um conhecimento de qualidade e construído pelos partícipes. Esse

consenso não se dá ao acaso. Ele é obtido da variedade de proposições ocorridas no diálogo.

Aparece, então, a dimensão formativa no trabalho do CP, tanto em relação a sua própria formação quanto à formação dos professores. Essa dimensão, que entendemos como um dos eixos que estruturam e sustentam a função do CP, não aparece quando estabelecem relações entre as características de seu trabalho e as da docência (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Habermas, filósofo contemporâneo, tem em sua filosofia propõe uma “ação comunicativa”, ela considera o diálogo e o consenso como ferramentas essenciais ao ser humano e sua vida social. Para este filósofo essas ferramentas são tão importantes que seriam fundamentais na construção da ética que norteia os princípios básicos de convivência social. Elas seriam capazes também de desfazer as relações de poder que inibiriam o diálogo e o consenso e as formas autoritárias de proposições que se efetivariam parcialmente:

Chamo *ação comunicativa* àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extra verbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um

mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa. (HABERMAS, 1997; p.418, grifo do autor).

Em sua Teoria da Ação Comunicativa, Habermas apresenta vários argumentos para sustentar a importância do diálogo e da construção coletiva do consenso sobre as várias questões da vida humana e também na educação. A comunicação, o diálogo é fundamental na educação, através dela se prossegue a construção do conhecimento:

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, é obrigados a agir comunicativamente (HABERMAS, 1993; p.105).

Habermas destaca também a importância da participação dos sujeitos envolvidos no diálogo, não é simplesmente no dialogar, mas como possibilitadores e elaboradores de decisões. São responsáveis pelo diálogo e pelas decisões consensuais dele:

Os intérpretes renunciam à superioridade da posição privilegiada do observador, porque eles próprios se vêem envolvidos nas negociações sobre o sentido e a validade dos proferimentos. Ao tomarem parte em ações

comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo-virtual ou actual- não há nada que permita decidir *a priori* quem tem de aprender de quem (HABERMAS, 1989; p.43).

Assim, Habermas destaca em sua filosofia da Teoria da Ação Comunicativa as ações fundamentais do diálogo e do consenso para vida humana e para a educação. Sua teoria se aplica principalmente aos sujeitos que constroem as diretrizes da práxis educacional, portanto, também aos coordenadores e professores com função primordial de através da comunicação promover conhecimento de qualidade e fruto da coletividade de raciocínios criativos e reflexivos.

Além da coletividade, dos diálogos reflexivos a limitação provocada pelas legislações educacionais impostas sem reflexão é passível de questionamento quando o próprio coordenador as questiona. Ele identifica a limitação, a questiona e a torna em um objeto de reflexão sua e da coletividade ao qual é responsável. Dessa reflexão imerge a necessidade de mudança:

A questão do “controle” é aqui retomada sob o ponto de vista do profissional, agora não ligado somente ao “exercer o controle sobre”, mas também “sendo controlado por”. É o que alerta Sabrina, ao se discutir o

controle como atribuição tanto do supervisor quanto do orientador posto pelas legislações até 1998. (FRANCO, 2006).

Diálogos retirados do artigo “Coordenador Pedagógico: identidade em questão” de Denise Vieira Franco ilustra com clareza a questão da legislação imposta e a postura do supervisor perante essa situação:

Sabrina: Você ia às escolas, você via como as coisas estavam acontecendo, está entendendo? Então praver como é que as coisas estavam acontecendo, se elas estavam realmente trabalhando, se elas estavam presentes, se realmente elas iam... tinha todo esse lado mesmo. E nós também éramos. Então quer dizer, a gente fazia a função e a gente também era controlada nesse sentido, né? [...] Eu como professora vivi isso muito no Estado, era tudo fruto de uma época mesmo. (FRANCO, 2006).

Neste relato de Sabrina está nítida a influência do “controle” do sistema educacional sobre a identidade do coordenador através das ações que lhes são impostas, seja na função de controlar as ações do professor ou através de documentos, diretrizes, que ao invés de serem construídos coletivamente e mediante da realidade de cada escola são impostos como orientações a serem seguidas. Muitos coordenadores, quando ausentes de capacidade reflexiva, aceitam passivamente essas imposições e conduzem seus professores para a mesma posição.

Ainda buscando relacionar o aspecto legal à construção da identidade, algumas coordenadoras expuseram o seguinte:

Dara: Não, eu acho que a identidade teria que partir de baixo, não vir uma coisa de cima, igual coloca assim as atribuições, é. ouvir mais as pessoas que estão trabalhando nisso pra se construir alguma coisa. [...] Tem que escutar a classe, exatamente. Pra ela colocar fielmente o que se propõe (FRANCO, 2006).

Quando Dara se posiciona com relação à identidade não vir de cima ela está praticando um pensamento crítico-reflexivo, como proposto nas diretrizes filosóficas. Todo conhecimento exercido através dessas diretrizes, além do rigor, da autenticidade deve seguir imprescindivelmente a autonomia. Na fala de Dara essa autonomia se estende à coletividade quando ela afirma que as pessoas constroem alguma coisa. Essa construção pressupõe a autonomia do pensamento, o refletir, o fazer por si mesmo sem imposições externas.

Mariana: Mexe com a nossa identidade? Mexe, a partir do momento que a legislação quando chega na escola de forma imposta. São pacotes que são jogados na escola, que muitas vezes ignoram o contexto social, as especificidades de cada escola e aí o quê? Mexe com a nossa identidade. Por quê? Esse pacote ele vem num momento que interessa a quem, a quem? A alguém lá de cima do sistema, algum burocrata da educação que quer que, naquele momento as coisas aconteçam daquela forma. (FRANCO, 2006).

Nessa fala da coordenadora Mariana está presente a indignação sobre a legislação imposta, e as suas influências negativas que tem destaque na interferência da identidade do coordenador, não considerar a realidade da escola e interferir na relação entre coordenador e professor. Tanto coordenadores quanto professores necessitam de imediato repensar a sua práxis pedagógica, questionar as dimensões do seu conhecimento, sua maneira de pensar e olhar a totalidade envolta. Os depoimentos acima descritos retirados da dissertação de Franco nos exemplificam um momento ímpar de reflexão sobre algo que lhes é imposto.

A reflexão, o diálogo não se deve somente quanto à legislação imposta como acima citado, mais nos diversos aspectos da vivência desses participantes do sistema educacional (coordenadores e professores). Eles precisam vivenciar uma prática reflexiva. O coordenador, como orientador, se torna um agente transformador a partir do momento que transforma a si mesmo e provoca essa reflexão / mudança nos seus orientandos. Essa mudança é possível através da reflexão de suas próprias ações. Essa reflexão é possível através das diversas áreas do conhecimento, principalmente pela Filosofia como citada nesse

trabalho em diversas situações, nos mais ilustres filósofos e em destaque no segundo parágrafo da introdução do mesmo.

Tal qual a legislação imposta existem literaturas propostas aos coordenadores que não permitem sua reflexão, apenas apreensão de um conhecimento sem questionamento. Essa problemática foi descrita no artigo “O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico” de Miziara, Ribeiro e Bezerra:

Nesse sentido, a literatura apropriada, muitas vezes, não é de caráter científico, [...] mas com abordagem pragmática, do tipo manual, que se encontra facilmente disponível na internet ou revistas. Tal situação contribui para que a orientação do trabalho pedagógico na educação resvale no pragmatismo e os profissionais acabem reduzindo seu papel à execução de 'projetos' elaborados por outrem. (ALVES, 2007 apud MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014).

Um exemplo de manual imposto pelo sistema educacional, principalmente o sistema estadual, são os Conteúdo Básico Comum (CBC). Documento extenso com propostas curriculares a serem seguidas por professores e coordenadores no momento da elaboração dos planejamentos bimestrais/anuais para as diversas etapas/ciclos e disciplinas. Se o coordenador não possuir uma visão crítico-reflexiva sobre esse documento, por exemplo, tornará suas diretrizes uma obrigação a ser seguida sem questionamento pelos professores na sua

extensão sem refletir sobre os conteúdos que poderiam ser aplicados à realidade dos alunos e da comunidade ao qual ele advém. Tal como o CBC, vários manuais ou literaturas, que não possuem uma orientação reflexiva sobre seus conteúdos conduzem seus leitores a uma passividade de reflexão quanto ao que está lendo ou que pretende elaborar.

A falência das orientações "enlatadas" aos coordenadores reforça o discurso de que a teoria não soluciona os problemas educacionais, sendo, portanto, desnecessária. Em outras palavras, o coordenador pedagógico tende a considerar que sua formação continuada pode prescindir de um referencial teórico sólido. Nessa perspectiva, a prática é vista com maior "prestígio". As contribuições de Alves (2007) validam essa tese ao elucidarem que a aprendizagem da função ocorre com base na experiência e com os desafios cotidianos. A pesquisa revela, com nitidez, o perigoso hiato entre a teoria e a prática, "[...] indicando um distanciamento entre os conteúdos aprendidos na formação acadêmica e os saberes requisitados no trabalho cotidiano" (ALVES, 2007, p. 228-229 apud MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014, grifo do autor).

Logo, pode-se destacar a singularidade da Filosofia em detrimentos de outras literaturas. Ela exige um rigor científico. Intrínseco a este, outras características fundamentais: a problematização, a reflexão, a dinamicidade, autenticidade e principalmente a necessidade de autonomia do ser que pensa.

“Saviani (2008) sublinha a importância da reflexão filosófica, pois esta possibilita ao coordenador pedagógico superar sua compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma simples, fragmentada, desarticulada, incoerente, orientada pelo senso comum. Diante disso, fica claro que a reflexão filosófica é fundamental para se garantir um direcionamento emancipador e crítico em relação às ações dos coordenadores pedagógicos. Para tanto, faz-se necessário retomar a prática, avaliando suas possibilidades com as reais necessidades dos professores e dos alunos.” (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014).

Nessa expressão “direcionamento emancipador”, de Saviani está contida uma das características imprescindíveis do pensamento filosófico, a autonomia do pensamento, o momento do ser que pensa e questionam seus pensamentos, suas ações. No caso do coordenador pedagógico, momento em que ele reflete e que conduz o outro à reflexão sobre suas ações e pensamentos. Essa reflexão de atos, de atitudes pode ser proporcionada pela Filosofia. O que ela pretende? Um pensamento crítico-reflexivo, uma análise de suas ações, de sua realidade. Filosofia não é só teoria. Ela é uma teoria que pretende o questionamento em si. Depois dele, a reflexão sobre o que foi questionado. Filosofia é o pensamento em si, a maneira como ele é construído ou direcionado. O coordenador que pratica as características

propostas pela Filosofia na construção do pensamentos conduz seus professores à uma reflexão contínua de ações e pensamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho nos deparamos com várias situações nas quais a orientação do coordenador ao professor é passível de análises críticas e suscetíveis de mudança. O coordenador é constantemente influenciado pelas normas pré-estabelecidas, pelo engessamento de ideias, pela leitura acrítica. Mas então, qual é o caminho a se percorrer para proporcionar a mudança nessa maneira de orientar o professor, de exercer uma coordenação pedagógica crítica coletiva e reflexiva? O que o coordenador deve usar como diretriz nesse caminho?

A proposta desse trabalho a estas indagações é a Filosofia. Não um a Filosofia pragmática, conteudista e de uso disciplinar. Mas sim, as características impares dela que estão presentes nos mais variados filósofos e suas obras em forma de teoria. Teoria como diretriz de reflexão e não conteúdo repassado como história a ser lembrada. Aqui se fala de características e diretrizes de construção pensamento. A

saber, o diálogo, a autonomia, a elaboração e a reflexão crítica do pensamento, que se faz continuamente.

Saviani em suas obras já havia notado essas características da Filosofia que se apresentam fundamentais ao educador, mas uma em especial, a reflexão, seria essencial aos agentes educadores em suas atividades educacionais. Essa reflexão tem como objetivo central a análise crítica dos problemas da realidade vivida. Ela proporcionaria ao supervisor a capacidade de uma orientação substantiva ao docente. Possibilitar-nos-ia demonstrar ao docente o caminho crítico-reflexivo de solução de problemas e alcance do sucesso na relação ensino-aprendizagem. O supervisor não seria mero reproduzidor de esquemas educacionais a serem seguidos e testados pelos docentes. Para Saviani, os agentes educacionais deveriam exercer uma reflexão sobre a problemática educacional.

A Filosofia é importante por suas características fundamentais: criticidade, autonomia, reflexão, não somente para o aluno em formação educacional, mas também para o educador, supervisor e demais agentes da relação ensino-aprendizagem. A percepção com abordagem filosófica permitiria uma análise objetiva e uma solução serena e prática da problemática vivida. Essa abordagem filosófica proporcionaria um novo olhar sobre as relações entre supervisor e

professor e, por conseguinte às demais vivências desses agentes educacionais.

Filosofia é o próprio pensamento, sua construção. O que é Filosofia? É o próprio pensar já dito por Sócrates, Kant, Hegel e vários outros nomeados filósofos. Mas, é qualquer pensar? Não. O que foi aqui exposto em diversas partes desse trabalho é principalmente a características desse pensamento emancipador. Pensamento, que considera diretrizes fundamentais a criticidade, o questionamento a autenticidade e fundamentação racional para sua prevalência. Um pensamento não basta por si mesmo, ele tem que ser construído e aceito coletivamente não sendo de outra maneira racional. Na relação coordenador – professor esse pensamento solidifica as pretensões de uma qualidade educacional em todas as suas fases.

Enfim, a Filosofia, através de suas teorias filosóficas, seus textos proporcionaria a reflexão tão aclamada nesse trabalho. Uma reflexão que vai além da literatura habitualmente acessada pelo supervisor, com ênfase no pensamento problematizador, crítico, reflexivo. O pensamento autônomo, autêntico, dinâmico, totalizante. Esse pensamento proporcionado pela Filosofia seria uma excelente diretriz de orientação das ações do supervisor e suas relações com o professor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. R. S.; ANJOS, R. D. **As interfaces da atuação do coordenador pedagógico: contribuições aos docentes.** Disponível em <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-488-04.pdf>>, acesso em 19 out. 2015.

BECKER, J. **Filosofia na pedagogia e ação escolar.** Disponível em <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/006e3.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

DA SILVA, Márcia Cristina Amaral; GASPARIN, João Luiz. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e suas influências sobre a educação escolar.** Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20CA%20Silva%20e%20Joao%20L%20Gasparin1.pdf>. Acesso em: 29 out. 2015.

D'HONDT, Jacques. **Hegel.** Lisboa: Edições 70, 1984.

FRANCO, Denise Vieira. **Coordenador Pedagógico: Identidade em questão.** 2006. Disponível em <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2009/07/denise.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

GALLO, ASPIS. Renata Lima, Silvio Gallo. **Ensinar Filosofia**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1997.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

MIZIARA, L.A.S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G.F. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 95 n. 241. Brasília, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>>. Acesso em jan. 2016.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido. **O Ensino da Filosofia segundo Hegel**: Contribuições para a atualidade. Trans/Form/Ação, São Paulo, n. 28 v. 2: p. 129-148, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n2/29419.pdf>>. Acesso em 31 out. 2015.

PESSANHA, José Américo Motta (org.). **Sócrates**. São Paulo: Abril Cultural, 1980

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: FVC, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/coordenador-pedagogico-cp-formacao-professores.shtml>>. Acesso em 31 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia na formação do educador**. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7298667/Demerval-Saviani-Do-Senso-Comum-Cons-Ciencia-Filosofica>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

IDENTIDADE DE GÊNERO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA REFLEXÃO SOBRE O LIVRO “TUDA: UMA HISTÓRIA DE IDENTIDADE”

Sayonara Naider Bonfim NOGUEIRA*

Thaís Coutinho de Souza SILVA**

Resumo: O presente artigo apresenta discussões sobre a identidade de gênero no âmbito escolar tendo como objetivo principal descrever uma prática pedagógica autobiográfica desenvolvida no Ensino Fundamental através do livro “Tuda: uma história de identidade” do autor Flávio Brebis, de modo a verificar as contribuições desta prática para uma reflexão sobre as questões de gênero na educação. Especificamente, o estudo buscou também discutir os temas relativos ao preconceito, discriminação, diversidade e padrões de comportamento na escola no que tange às manifestações de sexualidade. A relevância desta pesquisa se justifica pelo fato de que a escola, em sua função social, assinala-se como um espaço democrático que deve oportunizar o debate de questões sociais e permitir o desenvolvimento do pensamento crítico. O universo escolar é analisado como um dos principais espaços de constituição dos saberes da criança, abrangendo as construções das identidades e, por conseguinte, das diferenças. Portanto, debater as relações de gênero a partir do protagonismo de uma professora transexual é fundamental na legitimação dos debates sobre a diversidade sexual nas instituições de

* Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia. sayonaratv@hotmail.com

**Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. thaiscoutinhoss@yahoo.com.br

ensino. Para tanto, na construção do embasamento teórico foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental. E, para descrever uma prática pedagógica desenvolvida em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental valeu-se dos procedimentos técnicos da pesquisa autobiográfica.

Palavras-chave: Identidade de Gênero. Prática Pedagógica. Sexualidade.

Abstract: This article presents discussions about gender identity in the school context, with the main objective of describing an autobiographical pedagogical practice developed in Elementary School through the book "Tuda: a history of identity" author Flávio Brebis, in order to verify the contributions from this practice to a reflection on gender issues in education. Specifically, the study also sought to discuss issues related to prejudice, discrimination, diversity and behavior patterns in school regarding manifestations of sexuality. The relevance of this research is justified by the fact that the school, in its social function, marks itself as a democratic space that should facilitate the debate of social issues and allow the development of critical thinking. The school universe is analyzed as one of the main spaces of constitution of the knowledge of the child, covering the constructions of identities and, therefore, of the differences. Therefore, discussing gender relations based on the role of a transsexual teacher is fundamental in legitimizing debates about sexual diversity in educational institutions. For that, in the construction of the theoretical basis, bibliographical and documentary research were used. And, to describe a pedagogical practice developed in the classroom with students of Elementary School made use of the technical procedures of the autobiographical research.

Keywords: Gender Identity. Pedagogical Practice. Sexuality.

INTRODUÇÃO

Trabalhar a questão de Gênero e Diversidade Sexual na escola é o tema proposto neste artigo, a partir de reflexões sobre o livro “Tuda: uma história de identidade”. O gênero faz referência à identidade com a qual uma pessoa se identifica ou se autodetermina; independe do sexo e está ligado ao papel que a pessoa apresenta na sociedade e como ele se reconhece. Assim sendo, questiona-se: como o livro “Tuda: uma história de identidade” pode colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e metodológicas que promovam uma educação livre de atitudes e pensamentos preconceituosos?

Sendo a escola corresponsável pela compreensão das relações de gênero na sociedade, teve-se como objetivo geral nesse artigo descrever uma prática pedagógica autobiográfica desenvolvida no Ensino Fundamental através do livro “Tuda: uma história de identidade” do autor Flávio Brebis, de modo a verificar as contribuições desta prática para uma reflexão sobre as questões de gênero na educação. A partir desse objetivo buscou-se também de maneira específica apresentar o Livro “Tuda: uma história de identidade”; discutir as questões relacionadas à discriminação e preconceito, diversidade e identidade de gênero e padrões de comportamento na escola, bem como, analisar o papel da escola na promoção dos direitos

sexuais dos indivíduos, se tornando um ambiente acolhedor às diferentes manifestações da sexualidade.

Discutir e pesquisar o as relações de gênero a partir do protagonismo de uma professora transexual¹ é importante e apropriado, pois ajuda a legitimar os debates sobre a diversidade sexual nas instituições de ensino. O livro “Tuda: uma história de identidade” demonstra por meio de suas ilustrações e de uma forma bastante poética e simbólica, conceitos básicos de identidade de gênero, direitos humanos, a importância dos direitos e respeito às diferenças, conteúdos estes que, na maioria das vezes, são pouco trabalhados em sala de aula. Nesse contexto, a escola, em sua função social, assinala-se como um espaço democrático que deve oportunizar o debate de questões sociais e permitir o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para embasar as discussões e reflexões trazidas e construídas nesse artigo, inicialmente foram utilizadas as metodologias de pesquisa bibliográfica e documental. E, posteriormente, foi empregada a pesquisa autobiográfica. O estudo de natureza bibliográfica abrangeu alguns dos diversos teóricos que discutem a temática. Após isso, a partir

¹ Refere-se à condição do indivíduo que possui uma identidade de gênero diferente da designada ao nascimento e apresenta uma sensação de desconforto ou impropriedade em relação ao seu sexo anatômico, manifestando o desejo de viver e ser aceito como sendo do sexo oposto.

de leitura e fichamento foi possível construir o texto de forma analítica e reflexiva. Na pesquisa autobiográfica, descreveu-se uma prática pedagógica desenvolvida em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental.

Segundo Abrahão (2006), as narrativas autobiográficas podem ser entendidas em seu tríplice aspecto: como fenômeno, como método de investigação e, ainda, como processo de auto formação e de intervenção. Percebe-se que, por meio dessa abordagem, produzimos conhecimentos sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o cotidiano, uma vez que apresentamos as nossas experiências, trazendo-as à luz de teóricos e discussões no sentido de descobrir melhores respostas aos problemas levantados.

Dentre os autores estudados, podem-se destacar os trabalhos realizados por Brebis (2014), Butler (2003), Junqueira (2009), entre outros que apresentam a importância de se trabalhar as questões de gêneros, bem como suas identidades no universo escolar.

DESENVOLVIMENTO

Diversidade sexual e gênero na escola

Para Brebis (2014), o livro “Tuda: uma história de identidade” apresenta uma história de identidade que nasceu do encantamento pela

vida, uma vez que a personagem é um ser que deseja se transformar e se reconhece na sua condição, entretanto, terá que enfrentar grandes desafios durante a sua jornada.

O conceito de gênero significa uma diferenciação, uma vez que a lógica ocidental clássica funciona como uma divisão binária, ou seja, que se decompõe em dois opostos: o masculino e o feminino ou o homem e a mulher. As identidades são particularidades fundamentais da experiência humana, pois permite aos seres humanos a sua construção como sujeitos no mundo social.

Segundo Guimarães (2010), o termo orientação sexual faz referência a como a pessoa se sente em relação à afetividade e sexualidade. Já a identidade de gênero faz menção a como cada um se reconhece dentro dos padrões de gênero constituídos socialmente. De tal modo, não são apenas as características biológicas que definem a construção da identidade de gênero.

Ainda para a autora citada acima, o espaço escolar é analisado como um dos principais ambientes de constituição dos saberes, incluindo as construções das identidades e, por conseguinte, das diferenças. Portanto, a ideia de incorporar o tema às práticas pedagógicas visa propiciar uma discussão para reduzir o preconceito nas escolas e na sala de aula.

Para isso, conforme Guimarães (2010), faz-se imprescindível

que professores tragam informações e contextualize-as, além de cooperar, oferecendo caminhos para que o educando adquira mais conhecimentos. É também um ambiente de sociabilidade, o que ocasiona na difusão sociocultural, incluindo as relações de gênero.

Discutir sobre gênero está relacionado com a construção de uma cultura que aceita, respeita e incorpora as diferenças sexuais, sejam elas de gênero ou orientação sexual, estabelecendo condições de igual cidadania para todos. Falar sobre gênero e das suas diversas identidades é lutar por uma sociedade onde as oportunidades sejam iguais, reduzindo deste modo as opressões e esse é o papel da educação, para estabelecer um diálogo com a experiência dos educandos.

Refletir sobre gênero é apresentar dados que demonstrem a diferença salarial entre homens e mulheres; entre homens e mulheres de diferentes etnias; de quantas mulheres sofrem violência pela ideia de que os homens podem ser superiores não somente em questão de força, porém economicamente e psicologicamente também; das pessoas travestis e transexuais que não tem espaço em determinados trabalhos e a educação, estando vulneráveis assim a outras violências além das que costuma sofrer no cotidiano. Portanto, essa identidade seria um fenômeno social, e não biológico.

Segundo Junqueira (2009), a escola é um campo de disputas e conflitos importantes, pois se torna o espaço onde se concebe as

pluralidades de identidades sociais, determinadas e questionadas por diversos movimentos como os feministas, de libertação nacional, os étnico-raciais, os gays, lésbicos e de travestis e transexuais; e todos estes grupos se fazem representar no ambiente escolar e nos currículos que nele se desenvolvem.

Ainda para Junqueira (2009), as transformações no modelo educacional acontecem devido a história, à pressão dos grupos feministas e dos grupos LGBTs que apontaram a invisibilidade e o silenciamento de suas representações de mundo nos currículos escolares. Segundo Braga (2006),

Interrogar a prática pedagógica do professor referente à temática do gênero e sexualidade remete-se ao processo e conjuntura histórica social que desenvolveu a construção de gênero e que se tornou embasamento para repensar a percepção atualizada de sexualidade. Nesse sentido o gênero vai além das visões biológicas, genéticas e morfológicas. A diferença biológica é somente o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher (BRAGA, 2006, p.214).

De acordo com Junqueira (2009), a escola brasileira organizou-se a partir de um conjunto de valores, preceitos e crenças responsáveis por diminuir à figura do “outro” todos aqueles que não se ajustassem com as referências localizadas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, cristão, física e mentalmente “normal”.

Desse modo, Junqueira (2009) aponta que a escola tornou-se um ambiente onde habitualmente circulam preconceitos que põem em movimento discriminações de classe, cor, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, crença, capacidade físico-mental etc. Destarte, classicismo, racismo, sexismo e homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte do cotidiano escolar como algo diariamente cultivado na escola e que determina efeitos sobre todos os sujeitos sociais.

A escola é um espaço de reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade², a qual está no núcleo das concepções curriculares de uma escola comprometida em garantir o sucesso dos processos de heterossexualização obrigatória e de agrupamento das normas de gênero (BUTLER, 2003).

Para Butler (2003), a sociedade constrói mitos, tabus, crenças, preconceitos e representações sobre a sexualidade. Neste contexto, o papel da escola é trazer os conhecimentos que ajudem o jovem a entender e enfrentar os desafios da vida, além de se consubstanciar

² No sentido etimológico da palavra, “hetero” que em Grego quer dizer “diferente” e “norma” que em Latim quer dizer “esquadro”, constituem a formação da palavra heteronormatividade, ou seja, um conjunto de ações, relações e situações praticadas entre pessoas de sexos opostos. Assim, toda uma gama de sexo, sexualidade e identidade de gênero deveriam se esquadrar dentro dos moldes da heteronormatividade, sendo esta a única orientação sexual considerada “normal”.

como agente precípua no desenvolvimento da sexualidade nos jovens. É necessário focar a sexualidade e a afetividade em uma visão positiva, levando o aluno a perceber que é preciso buscar a qualidade nos relacionamentos afetivos, porém uma busca que ressalte atitudes responsáveis e seguras, que não venham a ferir princípios e valores, o que leva ao respeito ao outro e a si mesmo.

Para Junqueira (2009), a diversidade é pedagógica, e todos têm o direito a uma educação não-sexista, não-homofóbica, não-transfóbica, não-racista e não-classista. Contudo, uma escola que admite e desenvolve preconceitos e que ensina a discriminar não tem como apresentar uma educação inclusiva. Uma escola que reconhece a diversidade e vê como real a expressão da diferença sexual, de gênero e de raça é uma escola melhor para todas as pessoas.

Segundo o autor supracitado, a escola deve propor a condução de um trabalho numa perspectiva capaz de despertar a compreensão de que a sexualidade envolve aspectos que perpassam a questão corporal e considera também a afetividade, as emoções, os sentimentos, as atitudes, as crenças, os valores, e o respeito à diversidade.

A escola e, em especial, a sala de aula, é um espaço distinto para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos referentes às diferenças. Daí, a importância de se debater a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e

problematizadora, discutir relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a conservar (SILVA, 1996).

E mais se devem criar condições para discussão de pontos de vistas diversos, desenvolver a capacidade de criticar e pensar do aluno, erradicar preconceitos, mostrar a sexualidade como algo natural e incentivar nos jovens o respeito pelo corpo e pelos sentimentos. A proposta mencionada é referendada, sobretudo pela necessidade de se trabalhar o protagonismo juvenil, que é um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o jovem é sempre o ator principal.

A inclusão de pessoas travestis e transexuais na escola

Com o desenvolvimento da educação básica no Brasil a partir do princípio da inclusão social, além da atenção oferecida pelos coletivos e organizações sociais LGBT, o tema da exclusão de pessoas transexuais e travestis nas escolas brasileiras principiam nas últimas décadas a tomar contornos, respeitáveis na investigação e na prática educacional.

Progressos importantes na educação e no movimento de travestis e transexuais foram conquistados. Na educação, em esfera nacional, ocorreu a conquista de importantes espaços no que diz respeito ao reconhecimento e ao direito de usar o nome social desse segmento tão marginalizado; no entanto, ainda procura atenuar os elevados índices de abandono e evasão dessa população nas escolas, devido ao preconceito e a discriminação (REIDEL, 2012, p. 03).

É necessário garantir o acesso e permanência nos bancos escolares, bem como, o respeito imprescindível às diferenças. Ainda deve-se pensar com urgência em uma maneira de vencer a demanda da ausência de escolarização que compromete outras questões de ordem social, como, por exemplo, o trabalho formal.

Percebem-se alguns avanços e encaminhamentos no que tange a inclusão deste segmento no campo educacional. No entanto, até agora, pouco se concretizou na forma de políticas públicas. Para Reidel (2012), existem travestis e transexuais em outros contextos como é o caso de professoras trans, e que, constituíram-se como profissionais da educação no espaço escolar, mesmo diante das inúmeras dificuldades que a profissão apresenta, conseguiram vencer o preconceito gerado pelos colegas professores e por direções de escola.

Conforme Seffner (2005), quando as professoras transexuais e travestis vão para frente de uma turma de alunos, dois aspectos importantes ficam demonstrados: primeiro, que elas são professoras,

com disciplinas e conteúdos específicos; e segundo que elas são adultos de referência. Independente do fato de ser professora de matemática, artes ou geografia, por exemplo, existem alunos que gostam ou não gostam e que aproveitam para debater as mais diversas questões. Também quanto mais estas professoras assumem e militam, fica claro que ela tem gênero, sexo e uma vida de relações normais e, por isso, se habilitam como adultos de referência na relação ensino aprendizagem. Adultos de referência para todos, incluindo alunos gays e lésbicas. São adultos de referência com uma identidade marcada pela sexualidade, neste caso vista como aquela do enfrentamento, da luta, da conquista de espaços e territórios, como trans, educadora e adulta.

Segundo Junqueira (2009), para que as pessoas travestis ou transexuais apresentem seus direitos de cidadania garantidos, é imprescindível garantir-lhes o direito de serem tratadas em consonância com suas identidades de gênero. O reconhecimento da legitimidade da transgeneridade é categórico para assegurar-lhes autodeterminação de gênero e de dignidade humana. E o que normalmente passa despercebido é que a transfobia, em todas as suas manifestações, ao renunciar a humanidade das travestis e das transexuais, restringe a humanidade de todos, aprisiona a dignidade de cada pessoa e, na educação, impede o acesso e a permanência das travestis e das transexuais representando um verdadeiro empecilho à consolidação da

dignidade humana na sua totalidade.

A inclusão de travestis e transexuais dentro do ambiente escolar pode alterar a visão que a sociedade tem desse segmento social, historicamente marginalizado. É o dia a dia que vai fazer a escola transformar e inserir essas pessoas, são tratando-as como sujeitos de direitos, cumpridoras de seus deveres fundamentais para a humanidade e que devem ter o direito de permanecer na sala de aula, como educadoras ou educandas, vivendo um mundo onde o outro e o eu, respeitando as diferenças, sejam capazes de conviver harmonicamente.

O protagonismo de uma professora transexual e sua prática pedagógica a partir do livro: “Tuda: uma história de identidade”

É importante explicar que a escola não é a principal, nem a única instituição a discorrer sobre sexualidade e debater as questões de gêneros, os meios de comunicação também desempenham uma pressão muito intensa na construção de gêneros, na exibição do corpo e no conhecimento da sexualidade. Imagens dúbias são expostas a todo o momento, desde o consumismo, a valorização da estética e do erotismo, são expostos, para todos os públicos, desde as crianças até os adultos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, volume 9, “a orientação sexual deve ter início na infância à idade

adulta, e sempre existirão perguntas sobre ela, em virtude de estar sempre em construção no gênero”. Ou seja, debater os temas transversais no espaço escolar traz um caráter obrigatório e emergencial, sobretudo, para colocar o respeito à identidade de gênero, à orientação e diversidade sexual, bem como a promoção desse respeito no ambiente escolar.

Na escola onde foi desenvolvida a prática pedagógica em questão, existem vários alunos/as em processo de transição acerca de seus respectivos gêneros, o que gera comentários taxativos por parte de outros educandos. Assim, a proposta da condução do trabalho é numa perspectiva capaz de despertar a compreensão de que gênero envolve aspectos que perpassam a questão corporal, levando em consideração também a afetividade, as emoções, os sentimentos, as atitudes, as crenças, os valores, e o respeito à diversidade.

Várias oficinas pedagógicas foram realizadas, partindo do protagonismo de uma professora transexual da rede pública estadual, o que torna importante e apropriado, pois ajuda a legitimar os debates sobre a diversidade sexual e o combate a transfobia nas instituições de ensino.

O livro “Tuda: uma história de identidade”, do autor Flavio Brebis, possui vinte páginas ilustradas, bilíngue (português-inglês), que articula o lúdico a uma crítica da sociedade, propondo o debate sobre a

diversidade e o respeito às diferenças. A personagem principal não se enquadra nos modelos de gênero e que assevera a diferença, o respeito, a possibilidade de ser feliz sendo você mesmo.

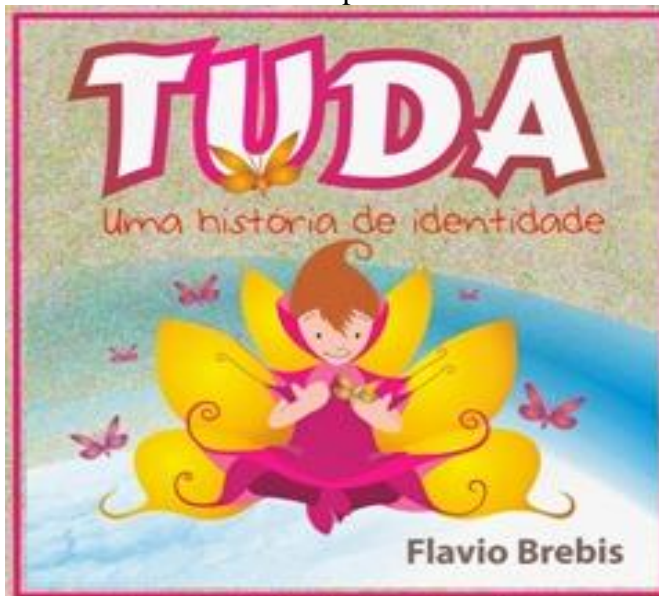
O livro em geral ensina a crianças e jovens, por meio de suas ilustrações e de uma forma bastante poética e simbólica, conceitos básicos de identidade de gênero, direitos humanos, reconhecimento de direitos e respeito às diferenças, conteúdo que tem sido constantemente ignorado nas salas de aula.

Segundo Brebis (2014, p.01), está é “uma história de identidade que nasceu do encantamento pela vida. Tuda é um ser que deseja se transformar e se reconhece na sua condição, mas terá de enfrentar grandes desafios, durante a sua jornada”.

É imprescindível a discussão das identidades de gênero em sala de aula para que as crianças construam um ambiente que mais valorize a diferença e reforce menos estereótipos. “Tuda” é um libelo contra o tradicionalismo e a perpetuação de valores tão retrógrados e que promovem a desvalorização das diferenças de gênero, etnia e culturas.

Flavio Brebis (2014) na obra, ainda brinca com os nomes dos personagens. “Uns e Outros” - são facilmente influenciáveis - e “Nenhum” é um - sacerdote de uma seita religiosa fundamentalista -, ele desaprova “Tuda”. E “Algun” – é o amigo de Tuda - que está com ela nos bons e nos maus momentos.

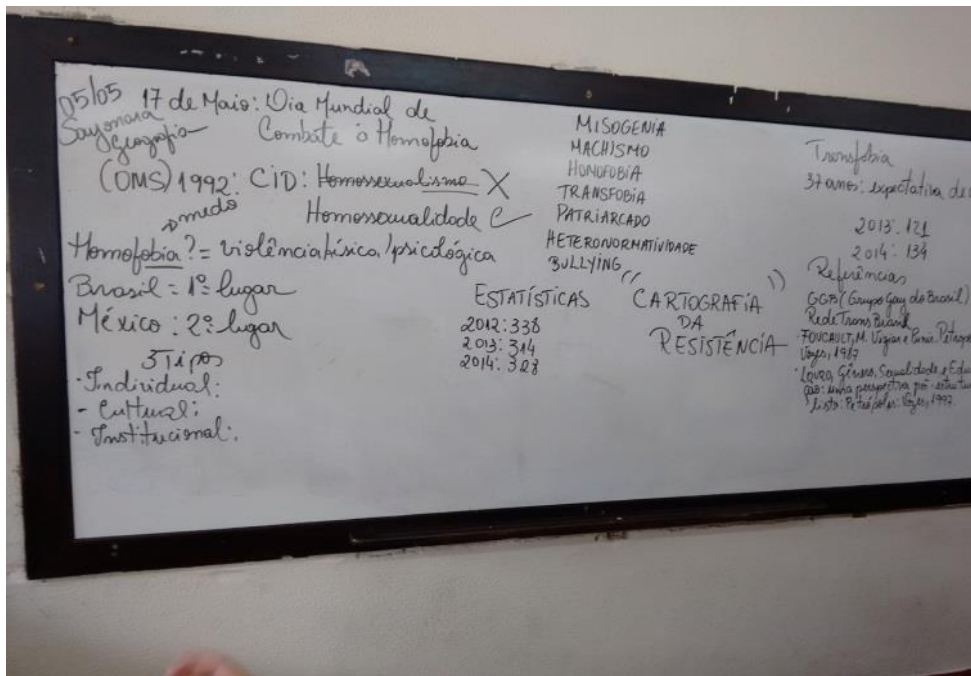
Foto 1 – Capa do livro



Fonte: Nogueira, Sayonara N. B. (2015).

As oficinas iniciaram-se a partir de uma roda de conversa sobre o conhecimento que os alunos traziam de suas experiências acerca das questões de identidade de gênero e orientação sexual, onde a professora realizou anotações no quadro e explicou alguns conceitos difundidos na sociedade.

Foto 2 – Anotações sobre a roda de conversa



Fonte: Nogueira, Sayonara N. B. (2015).

Posteriormente as essas anotações, as aulas seguiram com a leitura da obra analisada de forma individual e coletiva e seguida de interpretações e transcrição das partes mais importantes ou que chamavam mais atenção dos alunos, e deste modo foram elaborados painéis e apresentados para toda a escola.

Foto 3 – Desenvolvimento das atividades



Fonte: Nogueira, Sayonara N. B. (2015)

Posteriormente ao trabalho com a obra literária, introduziu-se uma atividade baseada na cartografia escolar que compreende conhecimentos e práticas para o ensino de conteúdos gerados da própria cartografia, contudo com conceitos de diferentes áreas.

De acordo com os PCNs (1997), os produtos cartográficos são todos os tipos de documentos: mapas, cartas e plantas em papel ou digital. Esses documentos representam graficamente a superfície da Terra (toda ou parte) e são de grande importância por permitir o entendimento do homem em relação ao espaço geográfico, contudo para tal, é necessária uma alfabetização cartográfica, aprendizado que deve ser possibilitado aos alunos desde as séries iniciais.

O Brasil vive ultimamente um movimento paradigmático em relação aos direitos humanos da população de transexuais, travestis, lésbicas, bissexuais e gays (LGBT). Se por um lado conquistam-se direitos historicamente protegidos, pela grande parcela da população heteronormativa, e se aprofunda o debate público sobre a existência de outras formas de ser e se relacionar afetiva e sexualmente, por outro lado se assiste a aterradora reação dessa mesma parcela heteronormativa em sua vontade de perpetuar o alijamento desses sujeitos e seus afetos (BRASIL, 2012).

O Brasil lidera o ranking de violência transfóbica e no mundo é o país onde ocorrem mais assassinatos de travestis e transexuais. O

número de travestis e transexuais que são assassinadas pode ser ainda maior, pois de acordo com o Grupo Gay da Bahia (GGB), que há três décadas realiza o levantamento desse tipo de crime no país, os crimes contra pessoas trans são subnotificados. Em geral, são contabilizados como mortes de homossexuais, inviabilizando políticas públicas e visibilidade social (NOGUEIRA, 2015).

Entre 2011 e 2014, a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos recebeu 7.694 denúncias de violência contra a população LGBT. Destas, cerca de 20% foram de ocorrências contra travestis e transexuais. Entre os tipos de violações, a discriminação e a violência psicológica estão entre as mais frequentes em 2014, com 85% dos casos denunciados (NOGUEIRA, 2015).

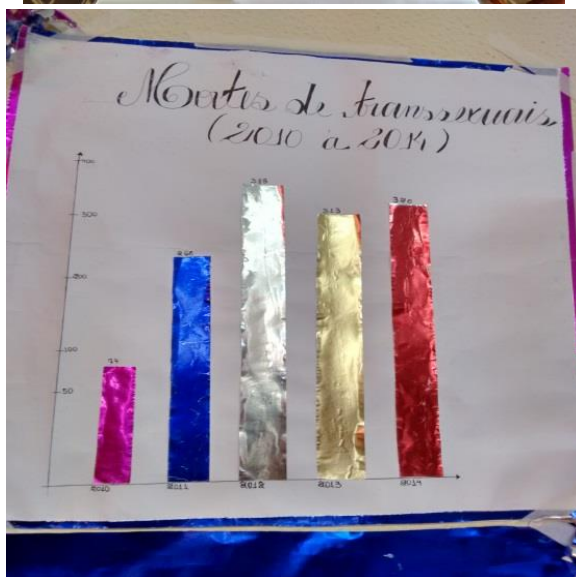
Em 2013 no Brasil foram 121 pessoas trans assassinadas (dados noticiados e confirmados), onze pessoas não confirmadas (o que elevaria para 132 pessoas trans assassinadas). Sabendo-se que existem muitos casos não noticiados ou informados erroneamente como “homem” ou “homossexual”, esses números aqui mostrados ainda não correspondem à realidade que pode ser e é bem pior. Em 2014 foram contabilizados 134 assassinatos de pessoas trans no Brasil (GGB, 2014 apud NOGUEIRA, 2015).

E mais, a expectativa de vida de uma travesti e transexual brasileira gira em torno dos 37 anos, enquanto que, em média, a

expectativa de vida de um brasileiro é 74,6 anos de idade, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A partir dessas informações os alunos construíram gráficos e mapas demonstrando de forma estatística o índice de violência que as pessoas travestis e transexuais são acometidas no país.

Houve uma grande dificuldade na busca de artigos e sobretudo, matérias relacionadas ao universo da transexualidade e da travestilidade, segundo os alunos, pois muitas pesquisas acadêmicas ainda se referem a construção dos corpos dessa população, a questão da vulnerabilidade do HIV/AIDS, a prostituição e recentemente alguns estudos sobre o trabalho de professores/as travestis e transexuais no campo escolar.

Foto 4 – Desenvolvimento das atividades



Fonte: Nogueira, Sayonara N. B. (2015).

Foto 6 – Painel com as atividades desenvolvidas



Fonte: Nogueira, Sayonara N. B. (2015).

Como conclusão do trabalho, os alunos chegaram a seguinte reflexão, de que hoje a maioria esmagadora das pessoas travestis e transexuais que se encontram nas ruas, em condição de prostituição, devem-se ao fato da exclusão social que esses sujeitos sofrem, onde a família e a sociedade expulsa e marginaliza, e a escola, por sua vez, torna-se um motor de exclusão. Os alunos concluíram ainda, que falta no país uma política de identidade de gênero e de políticas públicas de mercado de trabalho e geração de renda para essa população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Carta Magna brasileira, promulgada em 1988, em seu artigo 6, institui que a educação é um direito de todas e todos e, ainda, que condições para o acesso e permanência escolar devem ser garantidas pelo Estado. Contudo, pesquisas científicas vindas dos mais diferentes campos disciplinares evidenciam que grupos específicos da população são sucessivamente afastados da escola.

A extensa gama de diversidade cultural, sexual, social, étnico-racial, entre outras, está presente no ambiente escolar e necessita descobrir maneiras de lidar com as diferenças sem que elas se transformem em motivos de preconceito ou discriminação. Pessoas de

orientações sexuais e identidades de gênero diferentes frequentam a escola e precisam trazer sua sexualidade e suas identidades respeitadas, uma vez que torna-se um exercício de cidadania.

Se os educadores não lançarem mão de suas competências pedagógicas e didáticas para lidar com esta questão, a escola e seus profissionais continuarão legitimando o preconceito, a discriminação, as hierarquias de gênero e a violência transfóbica nas escolas.

O universo escolar é analisado como um dos principais espaços de constituição dos saberes da criança, abrangendo as construções das identidades e, por conseguinte, das diferenças. Portanto, a ideia de coligar o tema ao Projeto Político-Pedagógico da escola objetiva propiciar um debate para atenuar o preconceito nas escolas, além de dispor as instituições de ensino para combater a discriminação de identidade de gênero.

Faz-se imprescindível introduzir propostas pedagógicas com conteúdos sobre sexualidade, diversidade quanto à orientação sexual, relações e identidade de gênero, pela necessidade de constituir formas de impedir a evasão escolar determinada pela identidade de gênero. Somente por meio da educação de qualidade, da transformação e flexibilidade dos currículos escolares, nesse caso, a introdução dos diálogos sobre gênero e diversidade sexual, é que teremos no futuro uma sociedade menos preconceituosa e mais tolerante.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

BRAGA, E. R. M. A Questão do gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Elaine e ROSIN, Sheila Maria. **Infância e práticas educativas**. Maringá-Pr: EDUEM, 2007. p. 211-220.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>>. Acesso em 21 out. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília, MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BREVIS, Flávio. **Tuda: uma história de identidade**. Brasília, 2014.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GUIMARÃES, Letícia de Castro. **Relações de gênero e sexualidade: estudo sobre as relações de gênero e as contribuições da prática docente para a desmistificação de diferenças e preconceitos em relação ao sexo (sexismo) em sala de aula**. Monografia (Graduação), Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Faculdade de Pedagogia, São Luís, 2010.

JUNQUEIRA, R. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, 2009.

NOGUEIRA, Sayonara N. B. Cine Debate: Transexualidade e Travestilidade no Mercado de Trabalho. **Programa 'Enactus'**, Instituto de Economia (IEUFU) da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

REIDEL, Marina. Educadoras Travestis e Transexuais na Escola Pública Brasileira: nem tias, mães, ou professorinhas, mas adultos de referência. In. **Anais VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero**, Salvador, 2012.

SEFFNER, F. Identidades Culturais. In: **Revista do professor**, Rio Pardo/RS, v. 21, n. 83, p. 20-24, 2005. Disponível em: <<http://www.viavale.com.br/cpoec>>. Acesso em 10 ago. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.