

GILMAR MACHADO

**PARADIGMAS ESCOLARES -
PROCESSOS CONCEITUAIS
DA EDUCAÇÃO**

2011

Autor: Gilmar Machado



GRADUAÇÃO: Pedagogia

APOSTILAMENTO: Séries Iniciais

**PÓS - GRADUAÇÃO: Educação, Comunicação e
Tecnologias em Interfaces Digitais**

PÓS - GRADUAÇÃO: Mídias na Educação

Dados referenciais:

Machado, Gilmar

Paradigmas escolares - Processos Conceituais
da Educação /Gilmar Machado. Ariquemes, RO:
2011.

1ª edição - 2011

Dedico este Livro a minha amada esposa e filhos e meus familiares que me deram forças para seguir em frente e chegar ao final desta caminhada.

Gilmar Machado

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter nos iluminado e proporcionado conhecimento e garra, força de vontade e persistência em concluir mais esta etapa de nossas vidas e por ele ser a razão de termos chegado até aqui.

Aos meus familiares pela paciência, confiança e motivação.

Aos profissionais que participaram e apoiaram a concessão de informações importantes para a realização deste estudo, em especial a Maria Silva de Araújo, que contribuiu para a elaboração do capítulo V, sobre os Conceitos e Características do Autismo.

A todos que, de algum modo, colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

Obrigada a todos!

O conhecimento
é adquirido a todo o
momento em nossa vida.
A transmissão epistemológica
faz parte do dia-a-dia do ser humano.
Observar e socializar nos proporciona
a auto-aprendizagem.

Assim estamos sempre aprendendo...

GILMAR MACHADO

SUMÁRIO

Apresentação	8
1 TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	10
1.1 A EDUCAÇÃO RELIGIOSA	11
1.2 RUPTURAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO	13
1.3 A EDUCAÇÃO NO BRASIL	15
1.4 NOVO RUMO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL	19
2 A EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM REGIME DE PROGRESSÃO	28
2.1 SITUAÇÃO ESCOLAR – CONCEITUANDO O SISTEMA	34
2.2 RELAÇÕES PROFESSOR ALUNO NA SALA DE AULA	43
3 PROCESSOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO	48
3.1 TRANSTORNO DE FORMAÇÃO	48
3.2 TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	59
3.3 DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO	67
3.4 PEDAGOGIA DE PROJETOS - TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	71

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIMENSÃO SOCIOCULTURAL E POLÍTICA	82
4.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA INCLUSIVA	88
5 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO	94
5.1 INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS	102
6 CONCEITO DE DIÁLOGO	113
6.1 O DIÁLOGO COMO BENEFÍCIO PARA A EDUCAÇÃO	116
7 A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA SALA DE AULA	122
7.1 O DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DO PROFESSOR	125
7.2 O DIÁLOGO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	129
7.3 O DIÁLOGO COMO CONTROLE DA INDISCIPLINA	132
8 A FAMÍLIA E A VIOLÊNCIA	136
8.1 PROBLEMAS NA FAMÍLIA	136
8.2 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA	142
9 DEPENDÊNCIAS VIRTUAIS – JOGOS DE AÇÃO	147
9.1 INFORMATIZAÇÃO - ESCOLARIZAÇÃO	150

Apresentação

A partir dos pressupostos teóricos de vários autores nasceu a sede de conhecimento, de desvendar os novos paradigmas escolares. Este livro tem como objetivo discutir, através dos pressupostos teóricos os principais fatores e paradoxos do sistema educacional que envolve o aluno, e a escola. Com estes postulados vamos viajar nos conceitos de teóricos do século VX e XX. Conhecer e dialogar sobre as transformações da educação através dos fatores que envolvem o processo de ensino aprendizagens, que neste livro chamaremos de paradigmas escolares como: **Trajetória da Educação; A Educação do Ensino Fundamental em Regime de Progressão; Processos Conceituais da Educação; Educação Inclusiva - Dimensão Sociocultural e Política; Conceitos e Características do Autismo; Conceito de Diálogo; A Importância do Diálogo na Sala de Aula; A Família e a Violência; Dependências Virtuais – Jogos de Ação.**

O livro paradigma escolares vem apresentar problemáticas e desafios que norteiam o sistema educacional para tratar das mudanças, as expectativas, ansiedade, envolvimento da família, falta de métodos e

intervenção na estrutura pedagógica, efetividade do diagnóstico de rendimento escolar e a preparação dos alunos para transição. No decorrer deste livro e dos estudos bibliográficos dos pressupostos aqui acometidos, tem o intuito de instigar alguns aspectos que ficaram muito evidentes que servem também como sugestão para tema de trabalhos acadêmicos como monografia ou artigos como: a importância da organização curricular, planejamentos de ensino alienados da realidade social e a prática que conduz a motivação dos alunos. No entanto, como os grandes educadores e pedagogos, deveríamos ir muito além, formando “conceitos humanísticos” que superam dialeticamente o individual e o social para fazer surgir o ser humano integral , dando ao educando condições de adaptação em qualquer tipo de sociedade no tempo e no espaço.

1 TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Para postular sobre os paradigmas escolares não podemos deixar de fazer um breve resumo da história da educação, que não é uma história difícil de ser estudada e compreendida. Ela evolui em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas.

O processo do instinto é uma característica encontrada também no homem, e não apenas em outros animais, como o inseto, por exemplo. Uma das diferenças entre o homem e os outros animais é o fato de grande parte do comportamento humano a ser conduzido pela capacidade de aprendizagem do indivíduo, conforme:

Incapaz de responder às indagações que atordoavam sua mente, o homem primitivo resolveu recorrer à religião e à magia, daí emanando uma série de cerimônias, de rituais e conhecimentos sagrados que integraram um novo gênero de educação, o qual, “não nasce daquilo que o homem sabe, mas daquilo que ele desconhece” (WALKER, 2001, p.15).

Durante o período Paleolítico a educação foi conduzida de uma forma extremamente espontânea. Então, o adulto ensinava ao mais jovem como fabricar um machado de pedra, na medida em que sentisse

necessidade de fazer o seu. Pode-se dizer que era uma espécie de educação por imitação.

No período seguinte, o Neolítico, aconteceu uma verdadeira revolução cultural para a época: o homem primitivo deixou de ser um mero coletor de frutos e caçador, transformando-se em semeador de plantas e pastor de animais. Tudo isso somado, só poderia trazer um sensível aumento no “conteúdo” do ensino. E uma nova “matéria” terminou sendo inevitável: a arte de guerrear, gerando, como conseqüência, o que se convencionou chamar de educação bélica ou educação para a guerra. Nessa educação, era comum o ensino da fabricação e uso de armas, como arco e flecha, verdadeiros mísseis para aquela época.

1.1 A EDUCAÇÃO RELIGIOSA

O aparecimento do cristianismo promoveu uma profunda revolução cultural no mundo antigo, possivelmente a mais profunda que o mundo ocidental tenha conhecido na sua história. Foi com essa mudança que se delineou igualmente uma mudança radical na educação. No período compreendido entre a morte de Cristo e a época constantiniana, a Igreja vai organizando

suas práticas pedagógicas, insuflada principalmente pela cultura helenística e pela evolução das comunidades cristãs. Dentro do campo estritamente educativo-escolar, dois grandes aspectos vêm caracterizar os primeiros séculos do cristianismo, ou seja, a imitação da figura nuclear de Cristo e a adoção, na formação do cristão, da cultura clássica, literário-retórica e filosófica. Muitos nomes se destacam na educação cristã, entre os quais Santo Agostinho, um dos mais brilhantes padres da Igreja; São Tomás de Aquino, o Doutor Angélico, o mais influente pensador da Idade Média; e Santo Inácio de Loyola, que fez da educação uma das principais preocupações dos seus discípulos. Lutero, a maior figura do protestantismo, percebeu logo cedo que a educação seria o instrumento principal de difusão de suas idéias religiosas então desgarradas do cristianismo católico romano, daí o sentido educacional que procurou emprestar à sua tarefa revolucionária.

Nasce um novo modelo de sociedade inspirada e sustentada pelos valores do Evangelho e que encontra na Igreja o seu ideal-guia e o seu instrumento de atuação, já que se afirma como uma sociedade baseada em relações de fraternidade e de civilidade, além de igualdade, e como o motor de todo o processo de renovação da vida social (WALKER, 2001, p.27).

Por causa disso, a ação educacional da Igreja Católica teve de redirecionar seus objetivos formais na

tentativa de impedir a rápida difusão das idéias protestantes, recomendadas principalmente por Lutero e seus seguidores. A influência educacional de Lutero foi importante para transformar as idéias educacionais da Idade Média, na qual o setor educacional era controlado quase que exclusivamente pela Igreja Católica. O pastor checo da ordem dos Irmãos Morávios, o grande educador do século XVII, João Amós Comenius, figura basilar na História da Educação, é um dos grandes nomes da educação da corrente protestante.

1.2 RUPTURAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO

Segundo Saviani (2001), nas sociedades antigas (modo de produção escravista) e medievais (modo de produção feudal) com a apropriação privada da terra surge então o principal meio de produção, e também uma classe ociosa (que vive do trabalho alheio). E, em consequência disso se desenvolve um tipo de educação diferenciada e destinada aos grupos dominantes cuja função é preencher o tempo livre de “forma digna” isto é,

aquilo que na idade média foi traduzido pela expressão latina *otium cum dignitate*¹.

O surgimento da escola se dá através da origem da palavra escola em que em grego significa lazer, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem em lazer e estudo.

No século XIX surge a educação publicional², efetivamente, é nesse século que se constituem (ou se consolidam) os Estados Nacionais que vão se colocar os problemas e a organização dos respectivos sistemas nacionais de educação, e que começa a efetivar no final do mencionado século.

Considera o século XX corresponde ao advento “da educação pública democrática”. É, com efeito, nesse século que se busca a democratizar a educação, seja quantitativamente da universalização e prolongamento da escola fundamental, seja quantitativamente através da difusão dos movimentos de renovação pedagógica (SAVIANI, 2001, p.4).

¹ Expressão “*otium cum dignitate*” do latim que significa “ocupação dos homens que dispõem em lazer e estudo” e deu origem a palavra escola.

² Expressão “educação publicional” utilizada por (LUZURIAGA, 1959 apud SAVIANI, 2001) para destacar os adventos da educação e as organizações dos respectivos sistemas nacionais de educação.

O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde à exigência da generalização da escola. Assim não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolaridade universal obrigatória. Com efeito, a vida urbana, cuja base é a indústria, rege-se por normas que ultrapassam o direito natural, sendo unificadas no chamado “direito positivo” que, dado o seu caráter convencional, formalizado, se expressa em termos escritos.

1.3 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

No o período colonial a Educação no Brasil espelha uma qualidade de ensino que responde aos interesses dos grupos políticos dominantes. Com a chegada dos portugueses ao território do Novo Mundo, não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de Educação, próprio da Europa, e isso não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação.

Ali, todos os que convivem aprendem, aprendem, aprendem da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo, o saber que torna todos e cada um pessoalmente aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor (BRANDÃO, 1995, p.20).

E convém ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu.

Então, o que parece inacreditável faz parte da própria lógica do modo como a educação existe na sociedade desigual. Quando pensada como uma “filosofia” ou uma “política de educação”, ela se apresenta juridicamente como um bem de todos, de que o estado assume a responsabilidade de distribuição em nome de todos. Mas sequer as pessoas a quem a educação serve, em princípio, são de algum modo consultadas sobre como ela deveria ser (BRANDÃO, 1995, p.94).

Podemos dizer que a Educação Brasileira tem um princípio, meio e fim, bem demarcado e facilmente observável. Quando os jesuítas chegaram por aqui não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também os métodos pedagógicos. Para Romanelli (2003), os métodos jesuíticos funcionaram absolutamente durante 210 Anos, de 1549 a 1759, quando uma nova ruptura marca a História da Educação

no Brasil: a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal.

Após Proclamação da República tentaram-se várias reformas que pudessem dar uma nova guinada na estrutura de Educação, mas se observarmos bem, a Educação Brasileira não sofreu um processo de evolução que pudesse ser considerado marcante ou significativo em termos de modelo. Até os dias de hoje muito se tem mexido no planejamento educacional, mas a educação continua a ter a mesma característica imposta em todos os países do mundo, que é a de manter o "*status quo*" (estado em que se encontra), para aqueles que freqüentam os bancos escolares.

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho. [...] As atividades de produção não exigiam preparo, nem administrativos, nem de mão-de-obra. O ensino foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (ROMANELLI, 2003, p. 34).

Se existia alguma coisa muito bem estruturada, a partir daí, o que se viu foi a mais absoluta desordem. Tentaram-se as aulas régias, o subsídio literário, mas o

caos continuou até que a Família Real, fugindo de Napoleão na Europa, resolve transferir o Reino para o Novo Mundo.

Na verdade não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estada no Brasil D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real.

A educação, no entanto, continuou a ter uma importância secundária, ou seja, colocada em segundo plano nas ações de desenvolvimento das terras brasileiras, por volta de 1930 no período do regime militar.

Segundo Romanelli (2003, p.156),” um dos deveres do ensino secundário estava em acentuar e elevar a consciência patriótica e humanística dos jovens, facilitada pelos conteúdos enciclopédicos que voltavam a episódios heróicos da história do Brasil”. Com o fim do regime militar, a discussão sobre as questões educacionais já haviam perdido o seu sentido pedagógico e assumido um caráter político. Para isso contribuiu a participação mais ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento que passaram a falar de educação num sentido mais amplo do que as questões pertinentes à

escola, a sala de aula, a didática e a dinâmica escolar em si mesma. Profissionais da área de sociologia, filosofia, antropologia, história, psicologia, entre outras, passaram a assumir postos na área da educação e a concretizar discursos em nome da educação.

1.4 NOVO RUMO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Para buscar compreensão do novo rumo da educação e sua trajetória, utilizaram-se vários documentos e cartilhas do ministério da educação, como a, cartilha da Avaliação da Educação Básica (SAEB); Lei Nº 11.274/2006, dispondo sobre a duração de 9 (nove) Anos para o ensino fundamental; Projeto de Lei Nº 3627/2004, Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências; Lei 10.172/2001, Plano Nacional de Educação; Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais; Revista de Estudos e Avaliação Educacional: Avaliação da Aprendizagem e Progressão

Continuada -Bases para a Construção de uma Nova Escola.

No Ano de 1994, a história do Brasil tem um novo rumo em sua trajetória, A Medida Provisória de 18 de outubro de 1994 extingue o Conselho Federal de Educação e cria o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Segundo Saviani (1996), esta mudança torna o Conselho menos burocrático e mais político. O Projeto de Lei nova LDB, foi encaminhado à Câmara Federal, e foram dezesseis Anos de luta contra a opressão educacional. A reforma educacional veio através da nova Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que proporcionará a organização do sistema de educação, tanto no âmbito de investimentos financeiros, como na organização do Ensino.

Sistema, neste caso, significa, precisamente, sistema administrativo. Sistema de ensino é aí a organização do serviço público constituída pelas atividades e instituições educativas de cada Estado ou do Distrito Federal. A constituição quer que, em cada unidade federativa, exista e funcione consoante as exigências locais de educação e cultura, um adequado sistema de repartições e estabelecimentos de ensino, sob a gestão, o controle ou assistência do respectivo governo (SAVIANI, 2001, p.11).

Para muitos educadores, só a partir de 1990, o Brasil tinha sido descoberto para a educação. Uma grande transformação começa.

O Governo Federal envia ao Congresso vários projetos e Emendas constitucionais. Entre esses programas podemos destacar: Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do professor (FUNDEF); Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Exame Nacional de Cursos (ENC); Ministério da Educação (institui – Telefone: 0800-616161).

No período de 1996 a 2001 acontecem mudanças que prevêm a busca de qualidade na educação. É instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O Conselho Nacional de Educação cria e institui a Secretaria de Educação Básica (SEB), estabelece que o Ensino Fundamental e Ensino Médio, também serão avaliados através de “provão” que cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que proporciona o (IDEB), é o índice de desenvolvimento da educação básica. É ele que avalia o ensino por escola, Municipal ou Estadual, tem notas 0 a 10 e leva em conta o desempenho dos alunos no SAEB e

na Provinha Brasil e Prova Brasil, bem como as taxas de repetências e evasão escolar.

Ainda é instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para ser aplicado aos alunos concluintes deste nível de ensino, assim proporcionando demanda de oportunidade através do (PROUNI) - Programa Universidade para Todos, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação. Também neste período começa a discussão sobre a mudança do Ensino Fundamental conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), a determinação legal (Lei nº 10.172/2001), Ensino Fundamental de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove Anos, pela inclusão das crianças de seis Anos de idade, com duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove Anos, com a inclusão das crianças de seis Anos,

deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 Anos. Esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Sendo estabelecido através do item “2.3 Objetivos e Metas” do (PNE).

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco Anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário, programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.
2. Ampliar para nove Anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis Anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 Anos.
3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco Anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem (PNE, 2001).

Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito Anos.

O Ministério da Educação através da LEI Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, modifica a educação básica que altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) Anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) Anos de idade. O art. 23 da LDB 9394/96, incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da educação básica, portanto, do Ensino Fundamental: A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A referida lei, no art. 32, determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação 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.

Conforme art. 23 da LDB nº 9.394/96, sugere-se que o Ensino Fundamental seja assim mencionado:

Estrutura do Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos

Ensino Fundamental	
Anos Iniciais	Anos Finais
1º Ano, 2º Ano, 3º Ano, 4º Ano, 5º Ano	6º Ano, 7º Ano, 8º Ano, 9º Ano

FONTE: Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê acompanhamento Ensino Fundamental de nove Anos e avaliação de seus indicadores, para contextualizar seus parâmetros mediante ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que indicará normas e resoluções conforme sua necessidade. Ainda neste período de 2005 a 2008 começa a se concretizar a educação à distância, e o governo institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). É um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e possui como prioridade a capacitação de

professores da Educação Básica. Esta foi uma pequena viagem na história da educação, que está em freqüentes mudanças e cada vez se adequando à globalização e aos refluxos da sociedade.

Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB é um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/07. O (FUNDEB) substituiu o (FUNDEF) que se destinavam a financiar a Ensino Fundamental através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. No (FUNDEB) amplia-se para beneficiar Educação Básica, como creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, é um Fundo de natureza contábil, instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo Ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e

6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente. A implantação do (FUNDEB) foi iniciada em 1º de janeiro de 2007 e está sendo realizada de forma gradual, alcançando a plenitude em 2009, quando o Fundo estará funcionando com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial e os percentuais de receitas que o compõem terão alcançado o patamar de 20% de contribuição. Os recursos do (FUNDEB) são distribuídos de forma automática (sem necessidade de autorização ou convênios para esse fim) e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e municipal. A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme art. 211 da Constituição Federal. Ou seja, os municípios recebem os recursos do (FUNDEB) com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base no número de alunos do Ensino Fundamental e médio.

2 A EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM REGIME DE PROGRESSÃO

Nos últimos Anos, medidas governamentais têm sido tomadas para reverter os problemas atribuídos ao sistema educacional, bem como: a progressão continuada, no Ensino Fundamental. Durante décadas a política educacional brasileira recaiu sobre a expansão das oportunidades de escolarização. Segundo Oliveira (1998), em relação ao ensino fundamental, houve um aumento expressivo no acesso à escola básica. O regime de progressão continuada pede avaliação contínua (formativa e somativa, sendo levada em consideração todas às atividades desenvolvidas em sala de aula e extraclasse, proposta pela escola), do processo de aprendizagem dos alunos assim como recuperação contínua (aulas de reforço, paralela e em período oposto à aula normal). Além disto recomenda modalidades alternativas de adaptação, reclassificação, avanço, aproveitamento escolar, controle de frequência dos alunos e dispositivos regimentais. Com essas alternativas e tendo o progresso como alavanca propulsora da aprendizagem, pretende-se beneficiar os alunos favorecendo o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.

Exigindo novas atitudes do aluno, da família e, inclusive, da escola. Não se coloca assim a aprovação sem critério, sem um diagnóstico pedagógico, sem um sério plano de trabalho a ser vencido nos Anos posteriores, mera promoção automática (OLIVEIRA, 1998, p.10).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) a avaliação subsidia o educador com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho. Para os alunos, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

O Plano Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, assim como o Projeto Nordeste, deve garantir os recursos para a correção dessas desigualdades. É preciso que a União continue atenta a este problema, priorizando o auxílio técnico e financeiro para as regiões que apresentem maiores deficiências. Mas a solução definitiva depende, mais do que tudo, de uma vontade política da população e dos governantes destas regiões para efetuar a questão educacional (Brasil, 1998).

É importante ainda observar ao longo dos últimos Anos a posição do governo quanto ao Ensino

Fundamental. Os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) apontam orientações de tratamento didático. A conquista dos objetivos propostos para o Ensino Fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Contudo, há muita diversidade sobre as questões que envolvem política educacional. Por exemplo, há os que dizem, como Gadotti (2000, p. 50), que “não se pode implantar a democracia por decreto. Um projeto democrático de escola pressupõe uma metodologia também democrática”.

Isso tem a ver com os objetivos deste trabalho por se tratar da realidade educacional brasileira que, a partir da denúncia dos índices insatisfatórios de escolaridade da maioria dos trabalhadores da atualidade, na razão para que não se despreze esse tempo de escolaridade. Principalmente porque corresponde ao momento, da transição do (5º Ano e sua passagem, ou não, para o 6º Ano do ensino fundamental de nove Anos).

Não se espera que a escola, como na visão iluminista, promova o fim das desigualdades sociais. Entendendo que essas desigualdades derivam das relações sociais de produção, e sendo elas de natureza econômica, só poderão deixar de existir mediante a transformação da base econômica (infra-estrutura ou base material) sobre a qual se funda a organização da sociedade (LADEIA, 1995, p.32).

Por outro lado, segundo esta visão, o aprendizado escolar representa uma possibilidade de apropriação tanto dos conhecimentos científicos e técnicos que permitiriam uma inserção mais favorável e ativa no mundo do trabalho, quanto dos conhecimentos que poderiam garantir uma compreensão crítica da realidade e favorecer uma inserção mais ativa na vida social.

Outras situações observadas segundo Ladeia (1995) é que os sistemas educacionais devem ter um quadro de professores permanentes, diminuindo, assim, o número de profissionais contratados em regime temporário, de forma a minimizar tanto a falta de docentes quanto a descontinuidade do trabalho pedagógico decorrente das constantes substituições ao longo de um Ano letivo.

Neste período se caracteriza por profundas transformações na política, economia, saúde, segurança, enfim a sociedade como um todo, e a educação não fica

longe disso, há dificuldades em acompanhar estas modificações, ou seja, passa por um momento em que está descontextualizada tanto do desejo, do querer como do que ensinar para seus educandos, as atividades e momentos para eles oferecidos não tem sentido.

Uma boa escola caracteriza-se por umas séries de fatores que podem ser evidenciados a partir das informações coletadas e analisadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) junto a alunos, professores e diretores. Esses fatores distribuem-se em dois eixos centrais. O primeiro diz respeito às condições de vida dos alunos, de suas famílias e de seu contexto social, cultural e econômico. O segundo refere-se à própria escola e pode ser descrito por meio dos professores, diretores, projeto pedagógico, insumos, instalações, estrutura institucional, “clima” da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar (SAEB, 2005, apud ARAÚJO, 2005, p. 60).

Os professores em busca da efetiva aprendizagem de seus alunos trabalham com conteúdos significativos, mas nem sempre esta tentativa dá conta das singularidades presentes no espaço da sala de aula.

Segundo Demo (1993) iniciou-se a busca de um diferencial com o paradigma da modernidade, com significativa influência das ciências tecnológicas. Para tanto, ser moderno pressupõe ser capaz de dialogar com a realidade, inserindo-se nela como sujeito criativo e

contextualizado, diferentemente do paradigma cartesiano³ que está diretamente ligado à transmissão do conhecimento e a passividade dos sujeitos envolvidos, características que este novo momento não comporta, pois não acompanha as mudanças da atualidade.

Faz parte da realidade, hoje, dose crescente da presença tecnológica que precisa ser compreendida e comandada. Ignorar isto é antimoderno⁴, não porque seja antitecnológico, mas por que é irreal. Enquanto modernidade permanecer estereótipo técnico, tende ao fetiche e faz predominar... a lógica instrumental (DEMO,1993, p.22).

O paradigma cartesiano caracteriza-se partir do professor, detentor do conhecimento, transmissor de conteúdos e do aluno passivo que recebe a tudo que este professor lhe dá. Estes conteúdos que na maioria das vezes devem ser memorizados e decorados serão medidos em uma avaliação, prova, que classifica quem é bom e quem é ruim.

Segundo Demo (1993, p.23), a “situação mais

³ Palavra “cartesiano” do Adjetivo relativo ao cartesianismo, ou à filosofia de (René Descartes), expressão que contextualizam os paradigmas de transmissão de conhecimento no eixo positivo ou negativo de aprendizagem do sujeito.

⁴ As Expressões “antimoderno e antitecnológico” utilizada por Demo (1993), que envolvem o sujeito que estagnado aos conhecimentos antigos e não quer aprender nada novo.

indigna do ser humano é a ignorância produzida ou o favorecimento dela porque rouba a oportunidade de o homem fazer-se sujeito, já que o conhecimento é seu horizonte mais precioso”. O que chama atenção sobre a evasão é a interrupção da interação com toda a gama de conhecimentos e de possibilidades de desenvolvimento. Isso leva a pensar que os indivíduos que evadiram estão privados dessas possibilidades. E essa busca da progressão no Ensino Fundamental também se torna mais um paradigma para os dias atuais.

2.1 SITUAÇÃO ESCOLAR – CONCEITUANDO O SISTEMA

Por muito tempo, buscou-se a explicação para o fracasso escolar no aluno ou em sua família. A partir desse registro, passou-se progressivamente de uma explicação pelas aptidões ou pelo dom a uma explicação pelo meio cultural, admitindo que os recursos que o aluno mobiliza na escola não são a expressão de um patrimônio genético, mas dizem respeito tanto a uma forma de herança cultural quanto ao meio familiar durante os estudos. A explicação dá um passo decisivo, quando se

percebe que as diferenças e as desigualdades extra-escolares biológicas, psicológicas, econômicas, sociais e culturais não se transformam em desigualdades de aprendizagem e de êxito escolar, a não ser ao sabor de um funcionamento particular do sistema de ensino, de sua maneira de tratar as diferenças.

Em nossa sociedade, os julgamentos da escola assumiram tanto peso, que quase não sabemos mais pensar as desigualdades culturais por si mesmas. Elas nos parecem trunfos ou deficiências na competição escolar nas desigualdades sancionadas pela própria avaliação escolar ou no que resta dela na idade adulta: o diploma (PERRENOUD, 2000, p.18).

Desde início da educação escolar já se analisava o papel das diferenças nos gêneses das desigualdades de êxito escolar, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios do julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais, em outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e em deveres, o sistema escolar é levado na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da

cultura.

A igualdade formal é que regula a prática pedagógica e serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida. Hoje, depois de mais de 20 Anos de debates sobre a diferenciação possível e desejável do ensino, a maioria dos sistemas escolares ainda mantém amplamente ficção segundo a qual todas as crianças de seis Anos que entram na primeira série da escola obrigatória estariam igualmente desejosas e seriam capazes de aprender a ler e a escrever em um Ano. Todo mundo sabe que isso é falso, o que não impede que tal ficção permaneça no princípio da estrutura escolar, do tratamento das faixas etárias e da distribuição do programa em séries anuais.

A escola não pensa realmente sobre as diferenças; ela trata seus efeitos com meios rudimentares. Nos círculos “progressistas”, expressa-se, às vezes, a preocupação de falar de crianças “diferentes”, para poder melhor acusar a escola de torná-las desiguais (PERRENOUD, 2000, p.25).

Contudo, essa atitude, respeitável, corre o risco de mascarar a realidade. Quando uma criança chega ao

estágio das operações formais dois Anos antes das outras, há desigualdade de desenvolvimento, e não simples diferença qualitativa. Essa desigualdade tem sentido e efeitos fora da escola, pois ela oferece vantagem em inúmeras situações cotidianas, proporcionando um domínio maior sobre a realidade. Deve-se levar a sério as desigualdades reais de desenvolvimento e de capital cultural antes de qualquer escolarização e seu desenvolvimento à margem da escola, para compreender como desigualdades e diferenças de desenvolvimento intelectual e de capital cultural transformam-se em desigualdades de aprendizagens escolares e, mais dia menos dia, em êxitos ou fracassos, convém não cair na caricatura que segue mascarando as desigualdades e diferença de cada aluno.

Na educação as indiferenças e às diferenças jamais é absoluta. Nenhum professor trata todos seus alunos como iguais em direitos e deveres. Ele pratica, voluntariamente ou não, uma forma de diferenciação do ensino. No debate pedagógico, a diferenciação é um valor progressista, fala-se de discriminação positiva, de apoio integrado, de educação compensadora. Evidentemente, essa é a diferenciação mais confessável, porque orienta

de forma deliberada a ajuda às crianças desfavorecidas, menos confortável para encarar a existência de uma diferenciação elitista, que escolhesse deliberadamente dar ênfase aos privilégios, até mesmo desencaminhando ainda mais os maus alunos. Em cada classe, existe uma parcela significativa de diferenciação selvagem, da qual os professores tem uma vaga consciencia e a qual nao dominam. Na vida, não se pode funcionar sem diferenciar, mas essa diferenciação escapa-nos amplamente; ocorre, em parte, em nível inconsciente, através de automatismos, ao sabor das circunstâncias há, em muitas intervenções pedagógicas, uma parcela de eventualidade.

A diferenciação involuntária pode ter todo tipo de efeitos em relação ao fracasso escolar. Por vezes, espontânea e intuitivamente, o professor interessa-se pelos alunos que mais precisam dele, mesmo que não solicitem sua ajuda. Outras vezes, a diferenciação selvagem tende a aumentar as variações (PERRENOUD, 2000, p.26).

Essa declaração diferencia o fracasso ao aluno, ao passo que se refere a normas freqüentemente estranhas a seu projeto pessoal e a suas próprias exigências. Cada pessoa pode experimentar um sentimento de fracasso pessoal quando não alcança,

apesar de seus esforços para formar-se e exercitar-se, um domínio que desejava adquirir. Na escola, o julgamento acontece independentemente do projeto pessoal do aluno.

O sentimento de fracasso experimentado por um aluno não é, muitas vezes, senão a interiorização do julgamento da instituição escola; expresso pelo professor ou por um examinador do alto de seu saber. Não é importante que esse julgamento seja, ou não, aceito pelo interessado; e que seja, ou não, levado em conta pela família. Contestá-lo, negar seu fundamento ou sua legitimidade não muda em nada sua realidade institucional, nem suas consequências: reprovação, aulas de apoio, orientação para um ramo menos exigente, recusa de uma certificação, em resumo, o fracasso escolar não é a simples tradução lógica de desigualdades tão reais quanto naturais.

Conforme a definição dada, o fracasso escolar situa-se diferentemente no tabuleiro ideológico, político ou pedagógico. Sem retrair em detalhes as etapas sucessivas da teonização do fracasso escolar, convém fixar alguns pontos de referencia e prevenir certas confusões (PERRENOUD, 2000, p.18).

Em relação a reprovação e o fracasso escolar,

não se pode pura e simplesmente compará-lo a uma falta de cultura, de conhecimentos ou de competências. Essa falta é sempre relativa a uma classificação, ela própria ligada a formas e a normas de excelência escola, a programas, a níveis de exigência, a procedimentos de avaliação.

Percebe – se que faz necessario um adendo sobre o sistema avaliativo que se faz durante muito tempo, explicar o fracasso escolar fazendo abstração dos conteúdos de ensino, da natureza das normas de excelência e dos procedimentos de avaliação. Isso nao significa que as hierarquias de excelencia escolar, das quais dependem o êxito e o fracasso, sejam totalmente fabricadas. Elas refletem, em parte, a realidade das variações. Mostrar que são objeto de representações social e institucionalmente construídas não basta para que desapareçam, como que por magia.

O sistema educacional e a escola é lenta para reagir. Por medo de estigmatizar os alunos com dificuldades ou de alimentar um efeito camaleão, não se antecipa e não se mobiliza a tempo em uma lógica de resolução de problemas, pois na verdade que se questiona é a simples repetência, neste contexto são

tomadas as medidas de encaminhamento ao apoio pedagógico, este trabalho até diferencia-se um pouco, e ajuda o aluno a entender o processo de educação em que está envolvido, mas esta diferenciação nunca está à altura dos problemas de aprendizagem do aluno. Ela é sempre muito tímida, muito tardia, presa em uma organização em séries anuais e em classes que a limita terrivelmente.

Se, no final do 5º Ano do Ensino Fundamental, deseja-se verdadeiramente que ninguém passe à etapa seguinte sem saber ler, é preciso encarar isso de outra maneira, parar de dizer ao final de cada ano, esse aluno não sabe ler, mas ele apreenderá mais tarde. É preciso dar tempo a ele, isso vai acabar acontecendo. Ora, para alguns alunos, isso não acontece nunca.

A partir de 8 a 12 Anos, os alunos que ainda não sabem ler não aprenderão espontaneamente, apenas por obra do tempo. Eles só conseguirão isso se os professores, em equipe, mobilizarem-se para que esse objetivo seja atingido, utilizando todos os recursos disponíveis.

Reorganizar o trabalho de ensino significa encorajar a mobilidade das pessoas, investir as energias onde é necessário, repensar as estratégias de aprendizagem e de ensino regularmente, ao longo do Ano e durante todo o curso (PERRENOUD, 2005, p.87).

Infelizmente, as coisas não funcionam assim, por mais que, muitas vezes, o apoio pedagógico tente o impossível. Acompanham-se esses alunos em todas as aulas para descobrir, ano após ano, que não sabem ler, sem jamais tirar conseqüências decisivas disso. Pode-se comparar a atitude da escola à do planeta frente aos desastres ecológicos que nos ameaçam. Todo mundo sabe, às vezes se preocupa, mas nada acontece, ou pelo menos nada que esteja à altura dos riscos.

Não avaliamos em que medida estamos presos a rotinas, colocamos os alunos sobre trilhos, que eles seguem juntos até o momento em que já não é mais possível "corrigir o rumo". Seria melhor antecipar e prevenir o fracasso. Há alunos que desde o início da escolaridade nos fazem ver, com 9 chances em 10 de não errar, que terão sérias dificuldades de aprendizagem. Normalmente, isso os leva a serem reprovados, ou mesmo a serem encaminhados para o ensino especial (PERRENOUD, 2005, p.86).

A alternativa seria mobilizar imediatamente todas as forças e as competências disponíveis para recuperar

esses alunos. Em muitas escolas, a divisão do trabalho, a organização em séries e em programas anuais e os horários são feitos de tal maneira, que ninguém se sente verdadeiramente responsável pelos conhecimentos e pelas competências dos alunos em final de percurso. Sempre se descobre o irreparável quando já é tarde demais, e caberá ao ciclo de estudos subsequente ou ao mercado de trabalho revelar isso, embora cada ciclo demonstre uma vontade de não saber. Falha não é de alguém em particular, mas de todos nós, os profissionais do ensino em geral.

2.2 RELAÇÕES PROFESSOR ALUNO NA SALA DE AULA

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação os aspectos efetivos e profissionais as dinâmicas das manifestações na sala, fazem parte das condições organizativas do trabalho docente, ao lado de outras que se estuda.

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da situação didática, tendo

em vista alcançar os objetivos do processo de ensino, a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente as formas das aulas (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora de casa).

No processo de criação do conhecimento, o valor pedagógico da interação humana é ainda mais evidente, pois é por intermédio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno que o conhecimento vai sendo coletivamente construído.

O educador, na sua relação com o educando, estimula e ativa o interesse do aluno e orienta seu esforço individual para aprender. Assim sendo, o professor tem, basicamente, duas funções na sua relação com o aluno.

Pode-se ressaltar dois aspectos da interação professor-aluno no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito às formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio-emocional que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente.

Entendemos por cognoscitivo⁵ o processo ou movimento que transcorre no ato de ensinar e no ato de aprender, tendo em vista a transmissão e assimilação de conhecimentos. Nesse sentido, ao ministrar aulas, o professor sempre tem em vista tarefas cognoscitivas colocadas aos alunos: objetivos da aula, conteúdos, problemas, exercícios. Os alunos, por sua vez, dispõem de um grau determinado de potencialidades cognoscitivas conforme o nível de desenvolvimento mental, idade, experiências de vida, conhecimentos já assimilados (LIBÂNEO, 1994, p.250).

O trabalho docente se caracteriza por um constante vaivém entre as tarefas cognoscitivas colocadas pelo professor ao nível de preparo dos alunos para resolverem as tarefas. Não se espera que haja pleno entendimento entre professor e alunos, mesmo porque a situação pedagógica é condicionada por outros fatores. Mas as formas adequadas de comunicação concorrem positivamente para a interação professor-aluno.

Os aspectos sócio-emocionais se referem ao vínculo afetivo entre professor e alunos, conforme Libâneo (1994), como também às normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula (disciplina). Na sala de aula o professor se relaciona

⁵ Expressão “cognoscitiva” desenvolvimento de habilidades intelectuais: pensamento crítico, pensamento criativo, resolução de problemas (metacognição estudada em geral e em suas subespécies) e da tomada de decisões.

com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula. O professor autoritário não exerce autoridade a serviço do desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos. Transforma uma qualidade inerente à condição do profissional professor numa atitude tradicionalista.

A motivação dos alunos para a aprendizagem, através de conteúdos significativos e compreensíveis para eles, assim como de métodos adequados, é fator preponderante na atitude de concentração e atenção dos alunos. Se estes estiverem envolvidos nas tarefas, diminuirão as oportunidades de distração e de indisciplina (LIBÂNEO, 1994, p.253).

Contudo, para um controle da aprendizagem exige todos esses requisitos e implica também o permanente acompanhamento das ações dos alunos. O trabalho docente deve ter em vista a ajuda aos alunos nas suas tarefas. O controle sem ajuda pode provocar insegurança nos alunos, que às vezes se sentem cobrados a um desempenho para o qual não foram suficientemente preparados.

Por outro lado a ajuda sem controle não estimula

os aluno a progredir e vencer as dificuldades. A aprendizagem não é uma atividade que nasce espontaneamente dos alunos; os estudos muitas vezes não é uma tarefa que eles cumprem com prazer. Por mais que o professor consiga a motivação e o empenho dos alunos e os estimule com elogios e incentivos, freqüentemente deverá obrigá-los a fazer o que eles não querem. Nesse caso, os alunos deveram estar cientes de que o não cumprimento das exigências terá conseqüências desagradáveis.

3 PROCESSOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO

Estudos das teorias através dos teóricos: Alicia Fernández, Carlos Rodrigues Brandão, César Coll, Demerval Saviani, Jean Piaget, Lev Semyonovich Vygotsky, Moacir Gadotti, e outros que surgiram no percurso, nasceu de uma hipótese de ampliar o conhecimento e desvendar as interações que configuram a transição do 5º para o 6º Ano e suas implicações e pensando nisso, constata-se que, como ocorrem mudanças marcantes nesse período escolar para os alunos, se faz necessário trabalhar o processo de construção dos conhecimentos, na concepção da transição e seus paradigmas, expectativas emocionais, a concepção da mudança, ansiedade e a preparação do aluno para transição que merecem ser estudados.

3.1 TRANSTORNO DE FORMAÇÃO

O desenvolvimento é um processo contínuo do início ao fim da vida e envolve mais do que simplesmente

o crescimento intelectual e a aquisição de habilidades. O adulto e a criança estão em constante aprendizagem um com o outro e aí acontece o processo de sociabilização da criança, pois ela recebe influência do ambiente, assimila valores, atitudes, cumpre tarefas e por outro lado modifica seu ambiente na medida em que tem suas necessidades e reações.

Segundo Martí (apud Coll, 2004), na sua sobrevivência, nota-se que o desenvolvimento na infância é caracterizado pela dependência fundamental que após ser atendido se tornará mais seguro e apto a buscar sua autonomia. Mas para isso é necessário dispor de tempo, pois a criança deve ser observada, a mãe deve interagir com ela e compreender seus sinais. Após a sociabilização da primeira etapa, mais ou menos de um Ano e meio a três Anos, a criança irá buscar sua liberdade, separada da mãe, e isso é uma atitude normal, para que ela possa cumprir seu período de sociabilização. De três a cinco Anos, vem à etapa da comunicação verbal e também fase lúdica. Nesse período é importante que a criança tenha modelo e também que ela possa testar sua iniciativa. Na 4º etapa, dos 6 aos 8 Anos, a criança começa a viver num mundo novo, a escola, que é outra forma de sociabilização.

Nesta fase é testado o seu processo de sociabilização desenvolvido até então. É a fase em que os modelos ao invés de serem os pais passam a ser os professores e também os colegas irão trocar informações sobre os padrões de comportamento e atitudes. Nesta fase a escola irá manter ou transformar o positivo e o negativo da visão que a criança tem de si mesmo. Na quinta etapa, 8 aos 12 Anos, as transformações orgânicas são mais acentuadas e também predominam as transformações comportamentais, pois o adolescente busca a sua identidade e isso traz alterações não só no corpo mas também no humor, pois sua maturação é gradativa e seqüencial, formando assim além da composição física, a sua composição de uma consciência moral. O Ensino Fundamental é uma parte muito importante para esta criança nas transformações que irão surgir, o diálogo e a socialização são fatos importantes nesse momento.

A vertente social do autoconceito se tornará mais patente entre 8 aos 12 Anos, idade em que as relações interpessoais e as comparações com outras crianças irão tornando-se predominantes, reaparecendo o eu como espelho da imagem que obtermos de nós mesmos na vida e nas trocas sociais (HIDALGO, apud COLL, 2004, p.255).

O desenvolvimento neuropsicomotor também se acelera principalmente no setor emocional. O indivíduo ganha peso à custa do tecido adiposo, pois o desenvolvimento do tecido muscular é relativamente pequeno, do que resulta um pequeno aumento de força muscular. Há o aparecimento dos primeiros sintomas de sexualidade.

Segundo Hidalgo (apud COLL, 2004) as diferentes aproximações do estudo das características individuais dos alunos e de sua incidência na aprendizagem escolar, em boa medida, o fruto da postura adotada, de cada uma delas, com relação a quatro questões chave: o propósito e as intenções que presidem o estudo das diferenças entre os indivíduos; os pressupostos básicos relativos à natureza das diferenças individuais; a delimitação e a conceituação dos âmbitos ou das dimensões de funcionamentos psicológicos dos quais se situam os diferenciais com os alunos com maior incidência sobre a aprendizagem escolar e as fontes variabilidades individual.

Do mesmo modo, em situações de resolução de problemas, diferentes estudos assinalam que, embora possam existir situações planejadas e um processo de regulação e correção por parte das crianças mais jovens

quando são tarefas simples e familiares, essas competências são mais freqüentes a partir dos seis Anos. Por essa razão a representação que faz do universo é sempre objetiva buscando a lógica do pensamento.

Segundo Piaget (1986) a criança é um ser ativo que age espontaneamente sobre o meio e possui um modo de funcionamento intelectual próprio que a leva a se adaptar a esse meio e a organizar suas experiências. Pelo contato com objetos e pessoas, a criança irá construindo seu conhecimento do mundo. Seu desenvolvimento cognitivo se realiza por estágios, cuja seqüência é a mesma em todas as crianças. Sua teoria interacionista é conhecida pelo nome de construtivismo.

Na teoria piagetiana, a inteligência, a aprendizagem e o processo de construção do conhecimento aparecem inter-relacionados e interdependentes. Estão vinculados aos processos de assimilação e acomodação e caminham sempre na direção de uma equilibração progressiva, isto é, tendem para um reajustamento ou reorganização, o que acarreta uma mudança no indivíduo.

A teoria de Jean Piaget é à base do construtivismo interacionista, porque seu ponto central é a idéia de que as estruturas mentais (cognitivas e

afetivas) são construídas ou formadas ao longo do desenvolvimento, a partir da interação que se estabelece entre o indivíduo e o meio e do intercâmbio que decorre dessa interação. Período das operações abstratas ou formais, esta etapa começa em torno dos doze Anos e caracteriza-se pelo surgimento das operações intelectuais formais ou abstratas, que atingem um novo nível de equilíbrio por volta dos quinze Anos, aproximadamente.

No período anterior, as operações intelectuais eram unicamente concretas, referindo-se à própria realidade e, em particular, aos objetos tangíveis, suscetíveis de serem manipulados ou submetidos às experiências efetivas.

No período das operações formais, o adolescente vai progressivamente liberando-se do concreto e combinando todas as operações de que dispõe. O jovem atinge então o pensamento hipotético-dedutivo, que lhe permite raciocinar a partir de hipóteses, de proposições sem relação com o real. Ele pode, também, “operar sobre operações”, isto é, raciocinar sobre as operações mentais que elaborou, desligando-se do que é percebido ou reapresentado.

É a época em que o adolescente constrói sistemas e teorias, e reflete sobre o possível.

Do simples reflexo à inteligência mais sistemática, parece-nos haver o mesmo funcionamento que se prolonga através de todos os estádios, estabelecendo assim uma continuidade entre estruturas cada vez mais complexas. Mas esta continuidade funcional não exclui uma transformação das estruturas que vai a par com uma verdadeira imersão das perspectivas na consciência do sujeito (PIAGET, 1986, p.167).

A reversibilidade amplia-se, e o pensamento é capaz de integrar duas formas de reversibilidade que até então eram realizadas separadamente: a inversão e a reciprocidade. A inversão é uma forma de reversibilidade que ocorre com classes e consiste na combinação de representações (ações interiorizadas) seguida por sua separação ou anulação. É o ato de fazer e desfazer física ou mentalmente uma ação. A reciprocidade ou equivalência é a forma de reversibilidade que ocorre com relações e consiste na transformação dessas relações em formas equivalentes, através da compensação ou equivalência do ato físico ou mental anteriormente realizado.

Para Piaget (1986), no início, o pensamento hipotético-dedutivo faz com que o jovem apresente uma nova forma de egocentrismo, à medida que ele constrói as teorias sem se preocupar em verificar sua objetividade e sua adequação à realidade. É a fase em que os

adolescentes manifestam as tendências a fugir da realidade, e quer reformar o mundo, não se ajustando a ele. Em geral, o jovem consegue superar essa limitação quando entra no mundo do trabalho, pois é assumindo responsabilidade objetiva que ele consegue conciliar sua tendência a fugir da realidade pelo pensamento com a experiência de voltar a ela pela realização de uma tarefa efetiva. No fim desta fase, há a reconciliação entre o pensamento formal e a realidade, e o equilíbrio são atingidos.

Quanto à vida afetiva, podemos salientar a afirmação da vontade, bem como a regularização e hierarquização moral das tendências, que propiciam a organização dos valores (formação axiológica)⁶. O adolescente começa a elaborar uma escala de valores e a fazer um programa de vida. Desenvolveram-se o sentimento de cooperação e sociabilidade. Embora o jovem apresente, nesta fase, mas condições de receber informações por via verbal, a principal fonte para a descoberta dos conhecimentos continua sendo a atividade exercida reflexivamente.

É interessante lembrar, também, que embora a

⁶ Vocábulo “axiologia: S.f. Filos. 1. Estudo ou teoria de alguma espécie de valor, particularmente dos valores morais. 2. Teoria crítica dos conceitos de valor”.

concretização não seja mais uma necessidade fundamental para a aprendizagem, contínua válida e é recomendada sempre que o jovem tenha algo novo a descobrir.

Dos estudos de Piaget podemos inserir alguns pressupostos pedagógicos e diretrizes para a ações da docência no ensino aprendizagem:

1. Respeitar as características de cada etapa do desenvolvimento, e considerar os interesses da cada fase, estimulando a atividade funcional, isto é, a atividade natural do indivíduo.

2. Os estudos experimentais de Piaget permitem ao professor identificar o estágio em que uma criança está atuando e, ao mesmo tempo, lhe mostrar o que esperar dos alunos nos diferentes estágios de desenvolvimento.

3. Fazer com que o clima psicológico da sala de aula seja de liberdade e espontaneidade, o que não deve ser interpretado como um clima de *laissez-faire*⁷, de caos ou indisciplina, pois o professor deve marcar sua presença, propondo atividades desafiadoras e acompanhando os alunos no processo de construção do conhecimento. Portanto, a principal função do professor é promover a atividade dos alunos, assegurando que eles atuem física e mentalmente.

⁷ Expressão “*Laissez-faire*” vem da língua francesa e significa literalmente “deixai fazer, deixai ir, deixai passar”.

[...] a inteligência é construção de relações e não apenas identificação: a elaboração dos esquemas implica tanto uma lógica de relações como uma lógica de classes. Assim, a organização intelectual é fecunda em si mesma, visto que as relações se originam umas às outras, e esta fecundidade completa-se com a riqueza do real, uma vez que as relações não se concebem independentemente dos termos que relacionam, nem o inverso (PIAGET, 1986, p.425).

O importante é ressaltar o caráter coordenado das operações, coordenação que permite que as crianças dessa etapa possam realizar inferências e deduções muito mais complexas que as crianças menores e que possa enfocar problema de forma muito mais complexa, articulando diferentes dimensões e considerando aspectos anteriores e virtuais que as ajudem a resolver problemas mais complexos.

Alem disso, produza-se um maior excesso consciente aos mesmos (meta-conhecimento⁸), o que potencializará extraordinariamente as possibilidades do sistema cognitivo a partir dos sete aos doze Anos. O lócus⁹ (lugar ou ambiente, situação vivida) de controle pode ser do tipo interno e externo.

⁸ Expressão “meta-conhecimento” pode ser definido também como o conhecimento sobre o que nós conhecemos.

⁹ Expressão lócus (plural loci) significa “lugar” em latim. Pode se referir as manifestações do lugar ou ambiente, situações que se passam no momento

Dizemos que uma pessoa tem um *locus* de controle interno quando pensa que é ela que controla o curso da sua vida, mas as coisas que acontecem são consequência da sua própria vontade e da sua própria decisão. Ao contrário, uma pessoa de controle do tipo externo, é aquela com o *locus*, que pensa que são as forças externas (como a sorte ou o destino) mais do que a sua própria capacidade ou o esforço pessoal, os responsáveis por como vai ser delineado sua própria atividade de vida. Quando se analisa a auto-estima e o *locus* de controle, geralmente se encontra várias correlações entre ambas as variedades.

Para Hidalgo e Palácios (1990, apud COLL, 2004, p. 259), “de maneira concreta, a auto-estima positiva costuma estar relacionada com um *locus* de controle do tipo interno, enquanto a auto-estima negativa com um controle externo”. É importante ressaltar que a relação encontrada entre os conteúdos e de natureza correlacional, por isso não é possível falar de relações em que um dos aspectos sejam a causa, e o outro, o efeito.

O estudo da Psicologia Educacional não se destina a proporcionar fórmulas de comportamento ou

receitas específicas para males pedagógicos. É mais realístico esperar que ele permita melhores perspectivas sobre os processos psicológicos implicados na educação.

Segundo Hidalgo e Palácios (1990, apud COLL, 2004) a psicologia educacional proporciona ao professor um esquema de referências que lhe permitem exercer suas funções mais adequadamente. A escola participa na consolidação desta ordem social pela transmissão e incubação diferenciada de certas idéias, valores, modos de percepção, estilos de vida, em geral sintetizados na noção de ideologia. Os estudos centram-se nos mecanismos amplos de reprodução social via escola.

3.2 TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Estes estudos partirão dos pressupostos teóricos apresentados por Alicia Fernández, em seu livro: *Os Idiomas do Aprendiz* (2001) e Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934). Que visam a discutir e analisar de que forma as diferentes interações que possam ser observadas nas práticas pedagógicas em uma turma de

5º Ano e de sua passagem para o 6º Ano do ensino fundamental de nove Anos afetam o processo de ensino aprendizagem.

Segundo Fernández (2001, p.18), “é certo que, muitas vezes, o fracasso escolar pode intervir como fator desencadeante de um problema de aprendizagem que, de outro modo não teria aparecido”. Essa situação, que torna mais complexo e difícil o diagnóstico, exige uma maior responsabilidade e precisão teórica por parte da psicopedagogia. Normalmente atribui-se que o problema é uma consequência da má preparação recebida nos Anos anteriores, além do que o aluno está em processo de transição entre a infância e adolescência e ainda que ao iniciar o 6º Ano ocorre uma brusca mudança na vida escolar do aluno. Devem-se levar em conta, também, os problemas intra-escolares, como: falta de professores, sistematização do ensino, metodologia aplicada e relação professor e aluno nesse processo de adaptação.

Sabendo que tal modalidade tem uma história que é construída a partir do sujeito e do(s) grupo(s) familiar(es) escolar(es), de acordo com as experiências de aprendizagem e a como foram significadas por ele, seus pais e seus professores (FERNÁNDEZ, 2001, p.104).

Os pressupostos da problemática da aprendizagem neste período da transição do 5º para o 6º é uma realidade alienante e imobilizadora que pode apresentar-se tanto individual quanto coletivamente. Em sua produção, intervêm fatores que dizem respeito ao socioeconômico, ao educacional, ao emocional, ao intelectual, ao orgânico e ao corporal.

Um dos produtos dos processos de interação que merece destaque por sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem é o que Vygotsky (1993), chamou de ZDP - zona de desenvolvimento proximal, que é para a Psicologia e para a Educação um importante conceito sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Para Vygotsky (1993, p.145), “[...] todo conhecimento deve ser antecedido e preparado antecipadamente para cada fase de sua vida. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo”.

O desenvolvimento real é aquele que já foi consolidado pelo indivíduo, de forma a torná-lo capaz de resolver situações utilizando seu conhecimento de forma autônoma. O nível de desenvolvimento real é dinâmico, aumenta dialeticamente com os movimentos do processo que dependem da ligação familiar e escola através da sociedade em que vive.

Para Fernández (2001, p.19), “entendo que o objeto de qualquer intervenção psicopedagógica¹⁰ seja abrir espaços objetivos e subjetivos de autoria de pensamento”. O psicopedagogo aposta em que o desejo de conhecer e de saber possa sustentar-se apesar das carências nas condições econômicas, orgânicas, educativas, apesar das injustiças, dos déficits ou das lesões biológicas. A problemática da aprendizagem é uma realidade alienante e imobilizadora que pode apresentar-se tanto individual quanto coletivamente. Em sua produção, intervêm fatores que dizem respeito ao socioeconômico, ao educacional, ao emocional, ao intelectual, ao orgânico e ao corporal.

Segundo Vygotsky (1993), são resultados das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Conseqüentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar.

A base da aprendizagem para o desenvolvimento está nesse conteúdo, quer dizer, na passagem da condição de desempenho que se evidencia quando uma criança que não consegue sozinha realizar uma tarefa

¹⁰ O vocábulo "psicopedagógica" deriva da palavra "psicopedagogia" é um campo do conhecimento em Educação e Saúde que se ocupa do educando em seu processo de ensino-aprendizagem.

recebe colaboração; daí para frente passa a conseguir realizar a mesma tarefa sem auxílio. Com a ajuda, esse potencial de inteligência assume uma posição fundamental para o desenvolvimento dessa criança, já que, por esse processo de cooperação, ela se apropriou de novas formas de mediação, de novos signos. Todas as funções básicas envolvidas na aprendizagem escolar giram em torno do eixo das novas formações essenciais da idade escolar: da tomada de consciência e da arbitrariedade.

[...], esses dois momentos são os traços distintivos essenciais de todas as funções superiores que se formam nessa idade. Desse modo, poderíamos concluir que a idade escolar é o período optimal¹¹ de aprendizagem ou a fase sensível em relação a disciplinas que se apóiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrárias. Assim, a aprendizagem dessas disciplinas assegura as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento imediato (VYGOTSKY, 2000, p.337).

Na verdade, desde que foram expostos os primeiros pensamentos de Vygotsky a partir de suas investigações, seus postulados vêm ocupando um significativo espaço na formação de profissionais que

¹¹ Vocábulo “optimal” utilizado por Vygotsky (2000), palavra que expressa desenvolvimento e construção de energia para ser gasto pelo sujeito.

lidam com a Educação. E ao se pensar em Psicologia, educação e em desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é necessário observar quais são as interações que ocorrem no espaço escolar, em que elas favorecem a aquisição de novas possibilidades de operações mentais para um aluno de escola regular, o quanto elas são promotoras de aprendizagem e desenvolvimento. A liberação da inteligência aprisionada só poderá dar-se através do encontro com o prazer de aprender que foi perdido, Fernández (2001), diz que se acreditarmos que nossa principal tarefa na relação com os docentes (aos quais denomino aprendensinantes¹²) é "ajudá-los a recuperar o prazer de aprender" e, de igual modo, pretendemos, para nós mesmos, recuperar o prazer de trabalhar aprendendo e de aprender trabalhando. Entretanto, o centro das considerações destes autores e deste trabalho está na dialética das interações tanto dos produtos da sociedade e da cultura como do desenvolvimento do indivíduo através da escola.

Para Vygotsky (1993, p.8), “um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de

¹² Vocábulo “aprendensinantes” utilizado por Fernández (2001), palavra que expressa aspectos que propõem que ao mesmo tempo em que docente ensina, também aprende.

desenvolvimento intelectual”. Uma analogia interessante nos vem à mente quando pensamos em zona de desenvolvimento proximal. A exemplo da mecânica, quando regula-se o ponto de um motor a explosão, este deve ser ajustado ligeiramente à frente do momento de máxima compressão dentro do cilindro, para maximizar a potência e o desempenho.

Para isso requer que se estude e se conheçam os processos que se desenvolvem nessa relação, portanto interações, mediações e construções contínuas que determinam o desenvolvimento das capacidades mentais humanas, que vão levar os seres humanos à construção dos conhecimentos, em seu tempo e espaço, em seu contexto familiar, escolar, cultural e sócio-histórico, conforme a fase de vida em que esteja sendo considerado. Para este trabalho, escolheu-se especialmente a fase da passagem da 5^o para o 6^o Ano. E se faz necessário analisar os fatos para entender a situação do ensino fundamental, na passagem de Ano, na troca de disciplina e fatores familiares que é aplicado ao indivíduo, e alerta para os paradoxos que surgiram.

Os alunos do 5^o Ano fazem parte de uma zona de conforto, onde o seu espelho em sala de aula é um único educador, que estão ligados através da aprendizagem

emocional, e da cumplicidade e subordinação. Quando estes alunos chegam ao 6º Ano, perde sua identidade perante o corpo docente. Pois estes indivíduos não têm mais uma ligação emocional com seus educadores, assim iniciam-se suas problemáticas para armazenar e construir o conhecimento. Neste período inicia-se uma nova fase para sua reconstrução de conhecimento, onde tudo tem uma visão problemática onde se apresenta: novas disciplinas, diferentes cargas horárias, novas metodologias de ensino aprendizagem, diferentes maneiras de avaliar, a quantidade de professores. Com a passagem do 5º para o 6º Ano, a ser despertado os transtornos emocionais que se apresentam em forma de: insegurança no que já se sabe (conhecimento já adquirido), medo de não conseguir passar para próxima série, fluxo de ansiedade do primeiro bimestre e angústia da mudança.

[...] é preciso não confundir os fracassos escolares ("desnutrição de conhecimentos") com os problemas de aprendizagem ("Anorexia bulimia do conhecimento") para poder intervir antes que sejam produzidos, pois, muitas vezes, um pode derivar do outro (FERNÁNDEZ, 2001, p. 25).

O que se quer também, mais do que abrir reflexões sobre as interferências, é que este trabalho

possa ser vivido de modo especial, o de se tornar uma experiência mediadora de processos de desenvolvimento e aprendizagem para que o momento dessa passagem da 5º para o 6º Ano dentro da escola seja mais bem compreendido em suas características, seja um momento vivido com o mínimo de dificuldades e que não seja um marco de afastamento e exclusão para futuros cidadãos deste país.

3.3 DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO

Segundo Santos (2008), a partir de 8 a 12 Anos, os alunos passam por duas fases do conceito da aprendizagem. Este pressupostos teóricos são apresentados por Júlio César Furtado dos Santos, dizem respeito a primeira fase da aprendizagem das respostas múltiplas que estão mais presente do 1º ao 5º Ano do ensino Fundamental, e estão ligadas às emoções e sentimentos desenvolvidos em grupo na sala de aula. O aluno utiliza as suas emoções para combinar esses passos para formar ações mais complexas que são

realizadas em função de um estímulo, que guia todo o processo de aprendizagem.

Conforme Santos (2008, p.16) “é assim que acontece na nossa vida. Vamos aprendendo latentemente vida a fora, até que uma razão forte nos faz intensificar a aprendizagem e descobrir o quanto já havíamos aprendido até então”. Uma derivação da aprendizagem de respostas múltiplas onde encontramos uma gaveta conceitual para receber as informações cognitivas através da aprendizagem latente, na qual a aprendizagem ocorre na ausência de uma recompensa imediata, ou seja, ligado à emoção múltipla do professor e do aluno em seu contexto escolar. A educação emocional implica em desenvolver no educando o autoconhecimento, a autoconsciência, em nível psicológico e somático. Em desenvolver a capacidade de identificar e reconhecer suas emoções e sentimentos, avaliando suas intensidades, e as expressões corporais correspondentes, no momento em que ocorrem; a controlar suas expressões emocionais, a aprender a monitorar seus impulsos e a adiar suas satisfações. Faz parte da educação emocional o desenvolvimento da empatia, capacidade de reconhecer corretamente as emoções do

outro e de compreender seus sentimentos e perspectivas, respeitando as diferenças com que as pessoas enfrentam suas emoções e sentimentos, permitindo convívio harmônico com o outro.

Já na fase seguinte, a da aprendizagem por Insight¹³ que estão mais presente do 6º ao 9º Ano do ensino Fundamental, refere-se a resolver um problema, existente ou inexistente, por meio da compreensão das relações entre suas diversas partes. Com frequência, insights acontecem de repente, sem aviso nem hora marcada, geralmente entre o choque da mudança de ambiente emocional. Este pressupostos teórico são mencionados devido à comparação da mudança da transição do 5º para o 6º Ano do Ensino Fundamental de nove Anos. Esse fato é muito comum quando lutamos para resolver um problema por um certo tempo e, tempos depois de terminada a “luta”, enxergamos, de repente, a solução. Aprender por insight é, portanto, resolver problemas sem experimentação prática. Ao invés de aprender por tentativa e erro (como aprender a sair de um labirinto), aprendizagem por insight envolve tentativas que

¹³ Expressão insight derivada do inglês que significa a capacidade de entender verdades escondidas: “introspecção, compreensão, discernimento, critério, problematização”.

ocorrem mentalmente. É uma briga da formação da personalidade.

Segundo Tiba (2005), ao entrar no 6º Ano do Ensino Fundamental, a moça já está saindo da confusão pubertária. Seu pensamento abstrato está mais desenvolvido que o dos rapazes, que ainda estão em plena confusão mental. Vêm no horário escolar a programação para quinta-feira e levam o material de sexta-feira. Estudam Geografia para a prova de amanhã, que é de História. Às vezes, os pre-adolescentes nem entendem a pergunta que o professor faz.

Como sugestão, proponho que essa diferença seja levada em conta pela Psicologia e pela Pedagogia e que os educadores encontrem uma saída adequada para esse problema real, de raízes biológicas. O erro está mais no sistema. As garotinhas de 11 Anos de idade já estão muito mais amadurecidas, algumas já até menstruam... Estabelecer a programação do dia escolar, conferir com eles os materiais e as datas das provas, e não se incomodar com as atrapalhações que eles vivem (TIBA, 2005, p.46).

Os rapazes apresentam uma incapacidade biológica de acompanhar o 6º Ano do Ensino Fundamental e sofrem em função desse descompasso. Não é de estranhar, portanto, o alto índice de repetência

dos rapazes nessa fase. Exigir deles o que ainda são incapazes de fazer complica muito a vida de todos, principalmente a ação do ensino aprendizagem.

3.4 PEDAGOGIA DE PROJETOS - TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os pressupostos da pedagogia de projetos colocam em questão paradigmas educacionais formulados também na transição do 5º para o 6º Ano do Ensino Fundamental de nove Anos, que estão em processo de superação através dos modelos de educação, mas sua visão não é de unicidade, e sim de instrumento que contribui para reverter conceitos e desenvolver possibilidades para que de fato o aluno possa criar mecanismos para atingir a aprendizagem significativa, em experimentação direta com adoção da crença do valor construtivo na prática educativa. Na visão de Lück (2003), a metodologia de projetos contribui com o processo de ensino-aprendizagem através de trabalhos onde o conhecimento tenha base na construção de saberes com pesquisa e interação professor-aluno.

O método de projeto é, certamente, de grande utilidade para todos os que pretendem orientar seu trabalho para a promoção de resultados efetivos, mediante ações organizadas, concentradas e sistematizadas, de modo que possam também aprender com essa prática (LÜCK, 2003, p.12).

Para que a pedagogia de projeto possa ser considerada modelo e um instrumento eficaz no desenvolvimento de propostas que venha atender as necessidades básicas do educando em formação, o projeto é cada vez mais importante no desenvolvimento de uma didática e na organização escolar.

Segundo Moreira (2006), é uma responsabilidade imensa que cai sobre esta instituição no que tange a integração dos mundos irreais que geralmente se apresenta na escola e o mundo real onde o aluno tem contato direto, precisando intervir para atingir melhores formas de vivências. A escola, como instituição integrante e atuante dessa sociedade é responsável pelo saber sistematizado, não pode ficar fora ou a margem deste dinamismo. A influência acarreta maior exigência em todos os ambientes em que o sujeito está inserido, portanto, a escola não pode ficar alheia às imensas e

repentinamente mudanças do sistema de ensino. A metodologia de projetos requer mudança na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor.

A estrutura conceitual da matéria de ensino, tal como determinada pelo professor ou por outros especialistas nessa matéria, tem significado lógico. O significado psicológico é atribuído pelo aluno. O ensino pode ser interpretado como uma troca de significados, sobre determinado conhecimento, entre professor e aluno até que compartilhem significados comuns. São esses significados compartilhados que permitem a incorporação da estrutura conceitual da matéria de ensino à estrutura cognitiva do aluno sem o caráter de imposição (MOREIRA, 2006, p.171).

A iniciativa de reformular as práticas e atividades desenvolvidas com base no instrumento que aparentam solucionar todos os entraves ocorridos no ambiente escolar, somente se dará através do diálogo entre o professor e o aluno onde compartilhem a transmissão e a incorporação do conhecimento.

Para Libâneo (2002), antes de qualquer concepção imediatista de solução é inevitável a reflexão. Sabe-se que o padrão educativo vigente é recheado de práticas bastante utilizadas em outros momentos da História e que hoje tem perdido seu espaço, pois são

cheio de divisões, seriações, conteúdos pré-estabelecidos, carga horária, calendários e outros, onde permanece quase sempre inalterável.

O tempo destinado à criação, a interpretação, a reflexão, a descoberta de novas tecnologias que nem sempre é aproveitado de maneira racional. Os professores vivem e atuam nesta realidade como cidadãos participativos, mas não conseguem utilizar estas novidades dentro da escola, pois necessitam cumprir conteúdos programáticos exigidos.

Na sala de aula os alunos vão constituindo sua subjetividade. O ensino envolve sentimentos, emoções. O professor precisa conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, ajudá-los na capacidade de comunicação com o mundo do outro, ter sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno. É, também, importante que o professor ajude as crianças a aumentarem sua auto-estima, sua autoconfiança, suas aspirações e, com isso, a construir sua subjetividade. Não estou falando para deixar a coisa correr solta. Não é isso. É aprender procedimentos, técnicas, meios, de tornar as experiências de sala de aula mais agradáveis, mais prazerosas (LIBÂNEO, 2002, p.28).

Muitas vezes isso ocorre devido à insistência de muitos professores ou escola em manter uma postura tradicionalista de que tem de cumprir o currículo já

estabelecido. Seria mais prudente a utilização de mecanismos que fazem parte da realidade que a maioria já utiliza. Buscando construir na sala de aula, uma posição que busque despertar o interesse pelo conhecimento através dos alunos. Obviamente que todos os conhecimentos do aluno não podem ser esquecidos, mas é importante sempre dinamizar o processo de ensino-aprendizagem para tornar mais atraente e prazeroso ao aluno.

Na concepção de Cury (2003), a educação é uma necessidade de todo ser humano e, a todo instante tem se intensificado cada vez mais, pois o mundo vive em constante transformação. O homem necessita de um processo dinâmico do conhecimento para que acompanhe mudanças tão repentinas. Educar tornou-se uma tarefa minuciosa de intenso compromisso do educador com idéias fundamentadas na utopia, no sonho e na esperança de que a sociedade superará os entraves existentes com base no desenvolvimento intelectual e emocional do aluno.

Os jovens conhecem cada vez mais o mundo em que estão, mas quase nada sobre o mundo que são. No máximo conhecem a sala de visitas da sua própria personalidade. Quer pior solidão do que esta? O ser humano é um estranho para si mesmo! A educação tornou-se seca, fria e sem tempero emocional (CURY, 2003, p. 14).

Os pressupostos da pedagogia de projeto não propõem uma fórmula infalível de superação de todos os problemas sociais que permutam em nossa sociedade, pois se sabe que se trata de um processo complexo de difícil solução imediata. Mas apresenta uma alternativa de ensino que possa contribuir com o processo educacional como o todo, que atenda os desejos dos sujeitos envolvidos em tal ação. Na medida em que concepções tradicionais já não satisfazem as exigências educacionais de nossa época, é de grande relevância que outras concepções norteiem os trabalhos realizados nas escolas. É preciso uma melhoria na orientação dos docentes e demais profissionais da educação com relação à transição do 5º para o 6º Ano do Ensino Fundamental de nove Anos.

Estes pressupostos teóricos são apresentados através de Júlio César Furtado dos Santos (2008), que parte da premissa que cada escola é única. É preciso ser observando as características e necessidades próprias atendendo especificidades do seu educando. Nela trabalham profissionais com diferentes experiências, diferentes percepções de sociedade, educação e aprendizagem. As condições físicas de cada escola também diferem. Essas condições especiais de cada

escola, associadas ao fato de que lhe cabe trabalhar com a produção de idéias, levam à necessidade da própria escola trabalhar suas atividades de forma coletiva e criativa. Para garantir que seus alunos aprendam o que necessitam na aquisição de conhecimento, ou seja, “aprender a aprender”. Cada escola deve programar seu próprio projeto, mantê-lo sempre atualizado, divulgado e avaliado por todos interessados.

A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos. Essas condições, uma vez atendidas, somadas ao funcionamento dos processos gerais [...] tornam possível o ato de aprender de forma significativa (SANTOS, 2008, p.16).

Para isso, pressupõe-se competência, seriedade, comprometimento e profissionalismo. Desta maneira se faz pertinente à necessidade de projeto que sirva para amenizar e facilitar o ensino aprendizagem na transição dos alunos para os Anos seguintes.

Segundo Nogueira (2008), a aplicabilidade de um projeto eficaz deve-se ao entrosamento das diversas disciplinas e visa a atingir os objetivos propostos, promovendo assim a aprendizagem. O excesso de

improvisação levará ao fracasso. O planejamento deve ser uma tarefa constante desde a formação inicial do professor, pois ele deixa de ser um mero executor e transforma-se em alguém capaz de dar sentido há seu trabalho. Estas decisões e planejamento do projeto têm influência direta nas condições de trabalho dos professores e no que deles se exige, e estão na origem de outra contradição interna da prática pedagógica moderna. O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de solista ao de acompanhante, não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais da orientação no mecanismo de aprendizagem.

Assim, podemos perceber o quanto é importante o planejamento de atividades de caráter procedimental, pois colocam os alunos diante de diferentes situações e desafiam-nos a resolver os problemas previamente propostos ou aqueles que se apresentarem durante o percurso (NOGUEIRA, 2008, p.27).

A escola é um espaço social na construção de conhecimentos que forma seres capazes de adquirir e

desenvolver novas competências, ou pelo menos deveria ser. O educador precisa ser um pesquisador em sala de aula, observar os avanços e as dificuldades apresentadas pelos seus alunos de forma que os instigue para que também sejam pesquisadores e que descubram fatos por meio da experimentação e os relacione com a vida cotidiana. O projeto tem que buscar o objetivo a estabelecer a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes, considerando os interesses e necessidades da comunidade escolar.

Para Nogueira (2008), o processo de ensino aprendizagem quer oportunizar atividades cognitivamente significativas que permitem ao aluno estabelecer relações entre o cotidiano e o científico, o racional e o afetivo, o público e o privado, o individual e o coletivo. O projeto tem que ter a dimensão do trabalho pedagógico que é planejada e desenvolvida de forma interdisciplinar e transdisciplinar, perpassando todas as áreas de ensino, e cuja temática inspira-se em projetos de trabalho que priorizam atitudes e hábitos de indagação, interpretação, pesquisa e síntese.

Nossa função, como educadores, é voltar todos os esforços para que a práxis esteja norteadada para a excelência e não para a simplificação. É necessária (re)pensar os projetos dentro de uma concepção mais ampla, da qual surge então a pedagogia dos projetos, que visa ampliar a visão em função de uma prática (NOGUEIRA, 2008, p.33).

Para colocar em ação a pedagogia de projeto e sua forma didática, necessita-se de uma constante mudança intencional através de disciplinas, introduzida pelos professores uma vez por semana, utilizando método de ensino aprendizagem diferente do dia-dia da sala como pressupostos no 5º Ano, além da parceria efetiva escola/família, concretizada em palestras, debates, excursões de estudo em outras salas de aulas do 6º Ano Ensino Fundamental para que se entenda o processo da transição. A exemplo de uma instituição escolar que demonstre a funcionalidade das aulas com vários professores, e seus diferentes métodos de trabalho. Esta prática pedagógica considera as mudanças culturais vividas e prepara o aluno para os Anos sucessores e propõe ao professor uma postura de orientador.

A proposta da pedagogia de projeto é para enfatizar os pressupostos, ou seja, os conceito de mudanças em sua vida educacional, no que se diz respeito ao processo de aprendizagem do 5º para o 6º Ano do Ensino Fundamental de nove Anos, possibilite a todo aluno condições de inserção crítica na realidade bem como incentivo para continuidade dos estudos.

Em justificativa as pedagogias de projeto, a exemplo da Constituição Federal promulgada em 1988,

entendem que, também em nível escolar, é necessário estabelecer alguns princípios que deverão ajudar a constituir a vida escolar desde a sua dimensão pedagógica até as questões de convívio social.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIMENSÃO SOCIOCULTURAL E POLÍTICA

A inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar. Acredita-se que as dificuldades da inclusão sejam amenizadas e que a sociedade de modo geral venha a construir soluções adequadas de forma participativa para uma educação realmente inclusiva.

Segundo Voivodic (2007), o termo inclusão tem sido usado com múltiplos significados. Em um dos extremos, encontram-se os que advogam a inclusão com colocação de todos os alunos, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe regular, com a eliminação dos serviços de apoio de ensino especial. Em outro extremo, o conceito de inclusão parece ser utilizado apenas para renomear integração, considerado que o melhor é a colocação do aluno com deficiência na classe regular, desde que se enquadre aos pré-requisitos da classe.

Assim com a integração, a inclusão é um processo que não vai ocorrer por decretos dos legisladores! E mais, essa inclusão, cujo corolário é a integrações, só terá os efeitos desejados e, apenas se, for aceita por toda a comunidade (CARVALHO, et al.,1997, apud VOIVODIC, 2007, p.28).

Deduze-se que a inclusão constituirá um enfoque inovador, orientando as ações dirigidas à superação das práticas de ensino tradicionais. É imprescindível que o processo desta melhoria da escola traduza-se em mudanças concretas para os discentes, docentes e toda a sociedade.

No Brasil a política inclusiva está sendo implementada nos sistemas municipais e estaduais de educação. A inclusão de alunos/as que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas tem se efetivado com alguns conflitos e dificuldades. Uma dessas dificuldades é a superação de determinados saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais e que demarcam uma visão de mundo estigmatizada e materializada em práticas sociais e escolares de discriminação e de exclusão.

Duk (2007) enfatiza que a concepção e os fundamentos da educação das pessoas com deficiência vêm se modificando, entre outros fatores, em

consequência do movimento mundial em favor da integração deste grupo social. O resultado de tal mudança foi que ao longo dos últimos vinte anos, a maioria dos países do continente vem dando maior ênfase à perspectiva da integração escolar, gerando políticas e programas voltados para este objetivo. Sem dúvida, o processo de integração desses estudantes ao sistema educacional comum tem produzido mudanças positivas tanto na escolarização quanto na escola que os acolhe. A experiência de muitas escolas de diversos países demonstra que a convivência escolar com crianças com deficiências tem favorecido o surgimento de uma postura positiva frente às diferenças individuais e o enriquecimento das práticas docentes na sala de aula. O benefício da integração também se evidencia no desenvolvimento da colaboração entre os docentes do ensino especial e regula condição que gradualmente potencializa a criação de redes de apoio por parte das escolas.

Uma prática social de inclusão supõe o abandono definitivo de práticas e relações sociais discriminatórias, inscrito num profundo processo de mudanças atitudinais de uns em relação aos outros. E dentro desse processo é preciso quebrar tabus como, por exemplo, o dos indivíduos que cuidam estar acima do social, ou tão acima de todos e de tudo que se julgam não depender de nada e de ninguém (MARTINS, 2006, p.32).

Entende-se que para haver uma verdadeira inclusão seria necessário que as pessoas olhassem igualmente para todos não somente como seres humanos, mas também como cidadão de uma sociedade que têm direitos e deveres.

A igualdade de direitos e valores entre os seres humanos, o reconhecimento e respeito às diferenças seriam altamente positivos se, na vida real, a desigualdade não fosse tão acintosamente praticada. A distorção que foi feita da noção de igualdade de direitos e valores traz dentro de si mesma, a contradição da ética.

Orrú (2007), comenta que a problemática sobre as necessidades educativas especiais tem sido concebida, em diversas sociedades, como uma questão abrangente dos aspectos culturais e sociais de um povo que difere nas aparências o “deficiente” e o “não-deficiente”, deixando o rastro do estigma acompanhar e marcar vida de muitos que, se não fosse à cultura, teria impedido sua capacidade de realização como sujeito.

Menciona Martins (2006) que se requer especialmente uma efetiva preparação de profissionais de educação, proporcionando um contínuo desenvolvimento pedagógico e educacional, resultando numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos

em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário.

Os educadores apontam de forma crítica no ambiente escolar, a existência de rejeição e do preconceito ao aluno especial; a necessidade de formação continuada dos atores educacionais (gestores, funcionários, professores e pais); urgentes mudanças na organização física e pedagógica da escola, destacando que a implementação de uma política inclusiva é uma ação complexa por envolver diversos fatores: éticos, políticos, culturais, econômicos, entre outros.

Para a inclusão da pessoa que apresenta necessidade especial na escola há necessidade dos atores educacionais refletirem criticamente a problemática da exclusão-inclusão para que possam: a) desconstruir as representações e as práticas excludentes e construir representações e práticas includentes; b) possibilitar a compreensão de que o atendimento a pessoas com necessidade especiais na perspectiva inclusiva, é um trabalho pedagógico que deve ser feito em conjunto (não

só pela equipe multidisciplinar, mas por todos os atores da escola) e que as mudanças na organização e na prática educativa no espaço são necessárias.

Mudanças necessárias e, difíceis, mas possíveis, porque como sujeitos históricos que somos capazes de transformar o mundo e não simplesmente adaptamo-nos a ele, bem como porque a luta contra a discriminação e a exclusão social e escolar de pessoas que princípios fundamentais de respeito à vida e à pessoa humana e ao seu direito de exercer a cidadania (FREIRE, 2000, apud MARTINS, 2006, p.104).

Percebe-se que há um consenso quando se menciona mudanças, para a transformação da pessoa como capaz de ser um cidadão crítico e conhecedor de seus direitos.

A política educacional brasileira, então, constitui-se em “políticas” educacionais, com discursos diferenciados em torno de princípios universais como a “educação para todos” e “direito à cidadania”, mas que terminam por manter a lógica e a prática da exclusão nas instituições escolares.

As categorias das diferenças estão presentes em ambos os discursos, sendo que no ensino fundamental o enfoque é sociológico e cultural no contexto da diversidade cultural (etnia, gênero e classe) e, no âmbito

da educação especial, o enfoque é psicólogo e individual, centrado nas características físicas, mentais e comportamentais dos indivíduos (diferenças de capacidades).

4.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA INCLUSIVA

A prática escolar tem evidenciado o que as pesquisas científicas vêm comprovando: os sistemas educacionais experimentam dificuldades para integrar o aluno com necessidades especiais. Revelam os efeitos dificultadores de diversos fatores de natureza familiar, institucionais e socioculturais. (PCN'S, 1998).

Deduze-se que para haver a prática da inclusão seja preciso antes de tudo de uma boa organização por parte da comunidade escolar, da família, dos órgãos governamentais e do compromisso da sociedade.

A escola exclui as pessoas que apresentam necessidades especiais pelo não acesso, pela não matrícula, pelo atendimento em classes especiais diferenciadas do ensino e classes comuns e no desenvolvimento do processo educativo (MARTINS, 2006, p.100).

Nota-se a grande dificuldade do acesso escolar para crianças especiais, sendo que a educação será sempre o caminho que fará toda diferença na vida de uma pessoa sendo ela com necessidade especial ou não.

A escola como espaço inclusivo enfrenta inúmeros desafios e problemas que devem ser discutidos e resolvidos por toda comunidade escolar. Situações desafiadoras geram novos conhecimentos, nova forma de interação, de relacionamento, modificações nos agrupamentos, na organização e adequação do espaço físico e no tempo didático, o que beneficia a todas as crianças.

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades (MARTINS, 2006, p.20).

Nota-se que a viabilidade de mudanças no contexto escolar, para que se tenha sucesso no âmbito educacional, seria preciso uma tomada de consciência ampla, adequada e prática.

Para uma autêntica inclusão não pode ser desvirtuada por uma centralidade nos meios em

detrimento dos fins, pela priorização de conteúdos escolares e de seus modos de transmissão, deixando intacta a questão dos significados, ou do conhecimento significativo para a formação do aluno, devem ajudá-lo a construir representações, concepções e compreensões do mundo.

A grande dificuldade da inclusão está no fato de que nossa sociedade, em seus sistemas sociais, não se organiza para incluir, dificultando desta forma, que as pessoas deficientes possam assumir seus papéis na sociedade.

No processo de inclusão escolar, à pessoa com necessidades especiais também devem ser oferecidas às dinâmicas didático-pedagógicas que criem todas as oportunidades, no plano do desenvolvimento cognitivo, para ela compreender, julgar, raciocinar, exprimir-se, informar-se, interrogar, criar, criticar no plano de desenvolvimento afetivo e emocional, a escola inclusiva precisa de oportunizar o máximo de estimulações positivas, de interações verbais, lúdicas, um permanente despertar da curiosidade, motivação à participação na ação, expressão de seus sentimentos, e criação de situações em que o indivíduo possa esforçar-se, socializar-se, sentir prazer na compreensão e na

descoberta e, sobretudo, possa comover-se, maravilhar-se e usufruir da felicidade da convivência.

A inclusão dos procedimentos e das atitudes como conteúdos escolares tende a dimensionar-se como uma ação prescritiva. Os Parâmetros Curriculares, através dos documentos de “Área” e dos “Temas Transversais” orientam quais os conceitos, os procedimentos e as atitudes que devem ser trabalhadas na escola.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) a inclusão escolar constitui de uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada.

Ferreira e Guimarães (2003) mencionam que ao pensar a educação, é preciso criar alternativas técnicas-pedagógicas, psicopedagógicas e sociais que possam contribuir para os processos de aprendizagem de todas as crianças.

A metáfora da inclusão sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e

construção, de enriquecimento pelas diferenças. Esse movimento implica: mudança de atitudes, constante reflexão sobre a prática pedagógica, modificação e adaptação do meio e, em nova organização da estrutura escolar.

O eixo central da proposta inclusiva é proporcionar melhores condições de aprendizagem para todos por meio de uma transformação radical da cultura pedagógica. Exigindo-se que as relações interpessoais e o fazer pedagógico sejam discutidos, não sejam camuflados ou projetados no aluno, não seja atribuído o fracasso escolar em virtude de suas carências ou deficiência.

A autora ainda menciona que o serviço de apoio pedagógico, a ser desenvolvido no contexto escolar, tem por finalidade auxiliar ao professor e aluno no processo de aprendizagem, identificando as necessidades e desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas que promovam o avanço na aprendizagem desses educandos. A sala de recursos é um espaço no qual o professor especializado realiza a complementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. Esse trabalho deverá ser realizado em pequenos grupos, em

outro período, para não interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas e rotina escolar.

Faz-se importante ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual, mas, principalmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo, na escola comum. E esse é o maior desafio para a escola hoje – modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar.

5 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

O termo “autismo” origina-se do grego autós, que significa “de si mesmo” . Empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíça Bleuler, em 1911, para descrever a fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior dos pacientes adultos acometidos de esquizofrenia. O autor Ferrari menciona a psicanalista inglesa M. Klein, que muito trabalhou para o desenvolvimento da psicanálise da criança, sendo a primeira a aplicar o tratamento psicanalítico em uma criança autista, não emprega o termo “autismo” em seu artigo publicado em 1930, a mesma descreve que a importância da formação do símbolo no desenvolvimento do eu.

Para os autores Williams e Wright (2008), os Distúrbios do Espectro do Autismo (Autistic Spectrum Disorder — ASD) é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida da criança. Estimativas atuais mostram que o ASD, abrangendo todos os diagnósticos do espectro, ocorre em aproximadamente dois a sete em cada 1.000 indivíduos. Isso representa cerca de 1/10 desses indivíduos na extremidade grave do aspecto do autismo. Esses dados

variam, dependendo da pesquisa e também dos países nos quais elas forem realizadas; além disso, é provável estar relacionada à maneira de se fazer o diagnóstico e aos critérios adotados. É cerca de três a quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas.

Na década de 40, Leo Kanner, um psiquiatra austríaco, residente nos Estados Unidos, dedicou-se ao estudo e à pesquisa de crianças que apresentavam comportamentos estranhos e peculiares, caracterizados por estereotípias (Repetição de gestos amaneirados, permanência em posições estranhas, que fazem parte de um dos sintomas não essenciais da esquizofrenia), por outros sintomas aliados a uma imensa dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais. No ano de 1943, publicou um informe: “Alterações autistas do contato afetivo”, em que descrevia o caso das onze crianças, por ele estudadas, que apresentavam características fortes de distúrbio do desenvolvimento.

Segundo Orrú (2007), foi Kanner o primeiro a publicar uma investigação minuciosa sobre a doença, relatou o caso das onze crianças como um quadro de “autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia”(tendência a repetir automaticamente sons ou palavras ouvidas) nomeando-o “Distúrbios Autísticos do

Contato Afetivo”. As características apresentadas por esse grupo de crianças foram: incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. O alheamento em que viviam era externo, desde os primeiros anos de vida, como se não estivesse no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo, mantendo-se em um isolamento rígido e peculiar. Apresentavam aparência agradável e inteligente, além de possuírem habilidades especiais e uma memória excepcional.

Para Ferrari (2007), Kanner enfatiza um certo número de traços de evolução da afecção, quaisquer que sejam as diferenças individuais da história clínica de cada paciente.

1) Retraimento autístico — Trata-se de uma acentuada ausência de contato com a realidade externa, que conduz a um contato com a realidade externa, conduzindo a um estado de “extrema solidão autística que ignora e exclui tudo o que vem do exterior para a criança”. É difícil captar seu olhar em razão de sua atitude de evitação ativa. Às vezes, a criança utiliza uma parte do

corpo de outra pessoa como objeto ou prolongamento do próprio corpo; usa então de bom grado, a mão com o objetivo de que algo lhe seja feito.

2) Necessidade de imutabilidade — É uma necessidade imperiosa da criança autista manter estável e inalterado seu ambiente habitual.

3) Estereotipias — Constituem gestos que a criança executa de modo rítmico e retidamente ao longo do dia, os quais parecem que lhe proporcionam excitação e satisfação intensas (movimentos de balanço do tronco, gestos estereotipados constituídos de palmadas e esfregaduras das mãos, agitação dos dedos diante dos olhos, movimenta-se como que batendo asas, giro do próprio corpo e linguagem com esterótipos verbais).

4) Distúrbios da linguagem — São constantes, revestem-se de aspectos variados em função da idade e do momento evolutivo da afeção. A linguagem é marcada pelas seguintes anormalias:

I. Inversão Pronominal: a criança fala de si mesma na segunda ou terceira pessoa. Não é capaz de empregar o “eu” para falar de si, adquirindo essa possibilidade bem mais tarde.

II. Repetição ecológica: a criança é levada a repetir, com a mesma conotação certas frases ouvidas anteriormente e num contexto diverso.

III. Acesso ao sim: isso é muitas vezes difícil. A aquiescência é quase sempre indicada pela repetição da pergunta feita. Algumas crianças, mostram-se capazes de repetir longas séries de palavras, listas de objetos, letras de música, embora não consigam utilizar a linguagem para fins de comunicação.

De modo geral os distúrbios de linguagem são marcado por duas dificuldades: o emprego de significados compartilhados com outras pessoas e a situar-se como sujeito de seu próprio discurso. O surgimento de uma linguagem verbal é um elemento importante do prognóstico dessa afecção.

5) Inteligência — A grande maioria de pacientes autistas apresenta déficit intelectual. Na pesquisa feita por E.R.Ritvo e B.J.Freenmann, o quociente intelectual (QI) das crianças se distribuía do seguinte modo: para a maioria delas inferior a 50; para um quarto, o QI entre 50 e 70 e para o quarto restante acima de 70.

6) Desenvolvimento físico - Nas formas puras de autistas, o desenvolvimento físico é geralmente normal. No entanto, ressalta-se que de 15 a 20% dos casos ocorrem crises de epilepsia.

A questão do Autismo Infantil apresenta grandes dificuldade e é passível de controvérsias, uma vez que engloba, dentro dos atuais conceitos, uma gama bastante variada de doenças com diferentes quadros clínicos que têm fator comum o sintoma autístico (SCHWARTZMAN e JÚNIOR,1995, p.3).

Nota-se que os pesquisadores e/ou profissionais clínicos defendem suas teorias conforme seus estudos práticos e teóricos, podendo não haver um consenso esclarecedor entre eles, sobre o autismo infantil.

Schwartzman e Júnior (1995) menciona que Kanner em 1949, passou a se referir de “Autismo infantil Precoce”, descrevendo uma dificuldade profunda no contacto com as pessoas, obsessão de preservar as coisas e as situações, ligação especial aos objetos, uma fisionomia inteligente e alterações na linguagem que se estendiam do mutismo a uma linguagem sem função comunicacional, refletindo as dificuldades no contato e na comunicação interpessoal. Kanner acreditava que o Autismo devesse ser separado da Esquizofrenia Infantil,

embora estivesse intimamente relacionado a ela. Em 1956, Kanner continua a considerar o Autismo Infantil como uma bem estabelecida síndrome, início e curso clínico distintos da esquizofrenia infantil, com o grau de isolamento sendo de extrema importância no estabelecimento de um prognóstico, no entanto, considera como um problema psicológico, frisando necessidade de estudos decisivos para a compreensão do fenômeno a nível biológico, psicológico e social.

Em 1973, Kanner observa as diferenças na evolução dos casos descritos durante trinta anos antes e questiona-se o porquê das diferenças observadas nessa evolução e propõe que explorações bioquímicas poderiam abrir novas perspectivas no estudo do Autismo Infantil.

Schuwrtzman e Júnior (1995) falam ainda que Ajuriaguerra (1973) em seu célebre tratado, o enquadra dentro das psicoses infantis caracterizadas como sendo um transtorno da personalidade dependente de uma desordem da organização do *Eu* e da relação da criança com o mundo circundante.

O autismo é considerado, conforme a definição apresentada por Gillberg em seus estudos sobre diagnóstico e tratamento do autismo infantil, uma "Síndrome comportamental com etiologias múltiplas e

curso de um distúrbio de desenvolvimento” (GILLBERG, 1990, p. 23). Até 1989, a síndrome acometia crianças com idade inferior a três anos, com predominância de quatro crianças a cada dez mil nascidas. Manifestava-se a maioria em indivíduos do sexo masculino, sendo a cada quadro casos confirmados três do sexo masculino e um caso para o feminino.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1993 a décima versão do Código Internacional de Doenças (CID-10), atualizando a classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento pela qual se enquadrou o autismo na categoria “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”. Suas características são: anormalidades qualitativas na interação social recíproca e nos padrões de comunicação, por repertório de interesses e atividades restritas, repetitivas e estereotipadas sob o Código de F84 no CID-10 (classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento). Tais anormalidades qualitativas, referentes ao funcionamento global do indivíduo em quaisquer situações, caracterizam-se por prejuízo severo e incapacitante, em diversas áreas do desenvolvimento humano, podendo variar em grau de acometimento. Essa versão da CID-10 sobre o autismo passou a ser

adotada pelo Brasil, em 1996.

No Brasil devem existir 75 mil a 195 mil autistas, baseado na proporção internacional, já que nenhum censo semelhante foi realizado. Nossa classificação oficial do autismo é realizada, levando-se em conta os critérios da CID-10, em conjunto com o DSM-IV. É importante ressaltar a necessidade de uma anamnese específica e uma observação comportamental para mais eficiência e confiabilidade diagnóstica. A escala CARS (Childhood Autism Rating Scale — Escala de classificação do Autismo Infantil) também se mostra um recurso útil para o diagnóstico.

5.1 INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS

A discussão sobre a atuação educacional na área das chamadas necessidades especiais tem possibilitado a ampliação da escolarização para os alunos com graves dificuldades. A defesa do ensino comum como um espaço de acolhimento destes indivíduos ainda tem gerado debates, especialmente no que se refere a sua efetividade e viabilidade dentro da política educacional brasileira.

A educação está sob um novo paradigma — “a educação de qualidade para TODOS, na Era das Relações” - que num processo bilateral, as pessoas ainda excluídas e a sociedade busquem, em parceria equacionar problemas, encontrar soluções e efetivar a equiparação geral de oportunidades, precisa deixar de ser simplesmente “proposta”, para se tornar realidade em nossas escolas.

Oferecer uma educação que assegure participação e aprendizagem de qualidade para todos os alunos não apenas exige o desenvolvimento da escola como um todo, mas é imprescindível que o processo de melhoria da escola se traduza em mudanças concretas na maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Sem dúvida, a sala de aula e os processos educacionais que envolvem docente — e estudantes — constituem o contexto que explica em grande parte o êxito ou o fracasso acadêmico dos educandos. Portanto, o resultado educacional é o que definitivamente expressa a qualidade da educação e a capacidade que a escola tem (ou não) de potencializar ao máximo a aprendizagem de todos e de cada um dos alunos.

Pensa-se que na prática escolar para haver

grandes vitórias educacionais no ensino aprendizagem de crianças especiais, implica diversas mudanças fazendo-se necessário trabalhar em um todo com a comunidade escolar.

Mas temos que enfatizar a estrutura e organização física que têm a ver com “a maneira de arranjar os móveis, os materiais e o espaço em geral para acrescentar significado e contexto ao ambiente”. Por exemplo, podemos criar uma estação de trabalho para a criança, uma área protegida por um biombo para reduzir distrações, usar cores diferentes para designar uma sala ou área para diferentes atividades.

De acordo com Farrell (2008), o Nacional Special Educational Needs Specialist Standards (Teacher Training Agency, 1999) estabeleceu padrões referentes ao ensino eficaz de alunos com necessidades profundas e/ou múltiplas. A intenção é auxiliar os diretores de escola e professores a identificar necessidade de treinamento e desenvolvimento. Eles são estruturados como padrões centrais, padrões de extensão em relação a papéis e responsabilidades essenciais nas NEE (Necessidades educacionais especiais) e habilidades e atributos. Os padrões de extensão indicam os conhecimentos, entendimentos e habilidades associados ao ensino de

crianças com transtornos do espectro autista.

Os professores com especialização complementar devem saber e compreender:

- I. As características dos transtornos do espectro autista e suas implicações para a comunicação e aprendizagem.
- II. A variedade de diferenças individuais dentro dos transtornos do espectro autista e suas implicações para a comunicação e aprendizagem.
- III. O impacto da co-ocorrência de diferentes tipos de dificuldades, por exemplo, dispraxia¹⁴ e um transtorno do espectro autista.
- IV. As prováveis razões para os comportamentos desafiadores nos transtornos do espectro autista, incluindo passividade e os comportamentos aparentemente agressivos.

Os professores com especialização complementar devem demonstrar capacidades para:

- I. Ensinar os alunos aceitar e manter relações com os outros e a se comunicar em contextos sociais.

¹⁴ Termo “dispraxia” é uma disfunção motora neurológica que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente. Seus sintomas são a falta de coordenação motora, falta de percepção de três dimensões e equilíbrio.

- II. Identificar os efeitos dos transtornos do espectro autista nos estilos de aprendizagem.
- III. Planejar e implementar programas individuais e de grupo que ajudem os alunos a aprender em contextos sociais e estimulem atenção na tarefa.
- IV. Desenvolver pensamento e comportamento flexível, modificar e aproveitar os interesses ou comportamento obsessivos dos alunos.

Para Farrell apud Sherratt e Donald (2004), as crianças com transtorno do espectro autista são vistas como tendo dificuldades para perceber a relevância de aspectos da experiência julgados significativos pelos outros e como tendo dificuldade para desenvolver um entendimento de mundo compartilhado.

A Adaptação no cotidiano em situação escolar, tem a ver com trabalho, escola, atividade lúdica (jogos, brincadeiras, desportos), preconceito, temperamento, personalidade e caráter, tem a ver com emoções, afetividade, linguagem: em suma, com todos os aspectos que dizem respeito à vida dos indivíduos, ou a seu cotidiano, no âmbito escolar.

É preciso criar um ambiente de aprendizagem bem-sucedido, contextualizando, que objetive o progresso das crianças; isso desafia a criatividade dos alunos e do professor. As experiências do cotidiano em educação têm que ser compartilhadas, e é na cooperação que se constrói a história dos indivíduos, dos grupos, das culturas, das civilizações.

Com o surgimento do programa Lovaas, às vezes chamado de análise aplicada do comportamento, utiliza métodos comportamentais para ensinar habilidades e reduzir comportamentos indesejados (Lovaas, 1987). Com o objetivo de reduzir os comportamentos de excesso, desenvolver e aumentar os comportamentos de déficit, o ensino acontece em sessões de 10 a 15 minutos, seguidas por um período de brincar, e depois é realizada mais uma sessão de trabalho. A criança senta-se à mesa, diante do terapeuta, que lhe dá instruções, acompanhadas, se necessário, de incentivo físico. As respostas esperadas são recompensadas, enquanto as indesejadas são ignoradas ou seguidas por um intervalo. É apresentada uma sequência ou um “exercício” para ensinar o comportamento-alvo. Os três primeiros objetivos, “venha cá”, “sente-se” e “olhe para mim”, são seguidos por um trabalho que pode envolver imitação, comparação,

nomeação de objetos e estimulação de habilidades acadêmicas pré-escolares, é considerado eficaz e segue princípios comportamentais, podemos esperar que abordagens comportamentais mais gerais utilizadas na escola com os alunos também os façam progredir. O sistema de sinais para a comunicação é um sistema de sinais manuais, que utilizam posicionamentos e movimentos das mãos e dos braços para se comunicar, onde incluem o Makaton (Makaton Vocabulary Development Project) e o Signalong (The Signalong Group). O Makaton é um programa de linguagem que oferece um meio básico de comunicação e pode ser usado para estimular o desenvolvimento das habilidades de linguagem verbal. Onde tem uma rede nacional de tutores regionais e municipais que treinam e aconselham pais, professores, fonoaudiólogos e outros no uso do programa, com livros de sinais e símbolos, vídeos e dados de computador. O Signalong é um sistema auxiliar de sinais baseado no sistema britânico de sinais e utilizado com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e autismo. São fornecidos pela equipe treinamento, aconselhamento e tutores credenciados, as publicações incluem manuais com instruções de sinalização.

O Picture Exchange Communication System — PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), visa a ajudar as crianças, utilizando figuras, a requisitar alguma coisa ou atividade. A criança “troca” uma figura ou um símbolo, representando um item ou atividade por aquilo que deseja. É importante, não impedir as tentativas de comunicação da criança antecipando-se à comunicação; é preciso esperar que ela entregue a figura que transmite aquilo que quer, a criança é ensinada a construir frases e utilizar as figuras para fazer comentários.

O Programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic And related Communication Handicapped Children) — Tratamento e Educação para Autistas e crianças com Déficits relacionados à Comunicação surgiu em 1966 como uma prática psicopedagógica, a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, pelo Dr. Eric Shopler que questionava a prática clínica de sua época — a mesma que concebia a origem do autismo segundo uma causa emocional, devendo ser tratado pela concepção da psicanálise.

Atualmente, é um dos métodos frequentemente utilizados no Brasil e no mundo por instituições que

trabalham com autistas e tem seus princípios baseados na teoria comportamental. Ele é considerado um programa educacional e clínico com uma prática psicopedagógica que observa os comportamentos de crianças autistas em distintas situações, de acordo com varios estímulos.

Utiliza estímulos visuais e audiocinestésicos visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula em geral costumam estar no máximo cinco alunos com a síndrome. O professor entendido com um mediador, aplica uma tarefa a um dos alunos, enquanto os demais permanecem trabalhando sozinho com o auxílio de um assistente treinado que os observa. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém com o uso do recurso visual.

As características educativas do TEACCH são encontradas em sua compreensão das técnicas de atuação a partir de trabalho individualizado, objetivos a serem alcançados a curto prazo, observação e avaliação

contínuas, material apropriado e adequado à criança que pode ser disponibilizado com facilidade e que permite comunicação. Os códigos (atuatmente são conhecidos com Comunicação Suplementar e/ou Alternativa e se constituem elementos imprescindíveis no método TEACCH), utilizados são imagens que podem substituir, na comunicação, a inexistência de linguagem, conduzindo a criança a comportamentos cada vez mais satisfatórios, por meio de interações sucessivas e compreensão de seu ambiente. O programa também prima pela organização e estruturação do ambiente físico e por uma rotina diária previsível que não dê margem a erros e confusão para a criança, em função dos déficits inerentes ao seu problema.

Para Ferreira e Guimarães (2003), é importante notar que a inclusão é uma modalidade de educação para “todos” com um ensino especializado no e para o aluno. A dificuldade em se implantar uma opção de inserção tão revolucionária está no enfrentamento de um desafio ainda maior, que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de intenção na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal

e social e na maneira de se efetivarem os processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação garantida aos que serão diretamente envolvidos pelas mudanças é condição necessária para que elas não sejam impostas, mas se imponham como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

6 CONCEITO DE DIÁLOGO

Nota-se que o diálogo é um meio de expressão onde as pessoas possam se comunicar e trocar idéias, através de uma conversa, onde gera até mesmo uma solução de problemas e harmonia. Entende-se que, “através do diálogo é possível somar experiências, superando problemas através da sabedoria acumulada dos outros indivíduos. Não “é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão” (FREIRE, 2005, p. 78). Partindo desse pressuposto, salienta ainda que o diálogo é uma relação de comunicação e os resultados trazidos por este vêm com benefícios inigualáveis.

O diálogo é um encontro através do qual uma vida vai se defrontando com outra vida e muitas coisas vão se esclarecendo. Ele se torna muito proveitoso, de modo particular, quando é feito com certas pessoas especiais como o conjugue, os pais, os filhos, os psicólogos, os educadores, os ministros religiosos, os amigos, etc. Ele supõe sinceridade, abertura de coração, disponibilidade para mudanças, flexibilidade ideológica, vontade de acertar (CAMARGO, 1999, p.78).

Percebe-se que em nossa sociedade, encontramos diante de situações que requerem o uso do diálogo, porém na maioria das vezes emitimos ou impomos opiniões, acreditando estarmos certos, ao invés de dialogar com as pessoas sobre o tema ou assunto em espaço. Certamente essa não é a forma ponderadamente de defender conceitos, pois ao invés de usarmos do dialogo para compreendermos situações utilizamos opiniões que, em nosso senso comum parece estar correto.

“O diálogo é um encontro dos homens, mediados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, na relação eu e tu” (FREIRE, 2005, p. 91).

Entende-se que não se conhece a capacidade de um indivíduo sem dar importância ao diálogo, pois através do diálogo que serão expostas todas as suas potencialidades e dificuldades. “O diálogo não é pretexto de manipulação e sim um ato gerador de liberdade” (FREIRE, 2005, p. 99). Compreende-se que o diálogo é uma pratica onde deve levar a conquista da liberdade de expressão, pois vivemos em um país democrático onde a democracia se faz presente em todos os momentos. E sabe-se que somente através do diálogo é possível

ocorrer mudanças sociais, concertamos nossos erros e demonstrar nossos acertos.

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que “sei tudo, de que sou o maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, mas abre, de outro, o caminho para conhecer. Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo (FREIRE, 1996, 135).

Identifica-se que no diálogo é preciso vencer o medo do desconhecido e abrir nossa mente para o estranho que ainda não entendemos que muitas vezes gera uma reação de desconforto. Sendo através de novas experiências de ponto de vista de pessoas gera novas idéias numa construção de culturas de todos os povos. O diálogo nos instrui a coerência de que unindo nossas experiências de vida podemos ampliar nosso conhecimento e idéias.

Assim o diálogo é um instrumento para integração de pessoas e propósitos por ser de participação aberta onde é preciso falar, ouvir, entender, explicar e acima de tudo respeitar a opinião do outro.

6.1 O DIÁLOGO COMO BENEFÍCIO PARA A EDUCAÇÃO

Destaca-se que o diálogo é um instrumento indispensável para o professor que deseja ter uma boa conduta do trabalho em sala de aula onde traz benefícios para a educação como: Melhora no processo de aprendizagem, o aluno passa a gostar da disciplina e melhora na indisciplina. Nota-se que a relação entre educador e educando depende fundamentalmente do ambiente estabelecido pelo professor, da empatia com os alunos, de sua capacidade de ouvir e refletir o nível de compreensão dos conhecimentos entre eles.

O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumpre com satisfação, sendo em alguns casos encarados como obrigação. O professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades. Para exercer sua real função, o professor precisa aprender a combinar autoridade, respeito e afetividade; isto é, ao mesmo tempo em que estabelece normas, deixando bem claro o que espera dos alunos, deve respeitar a individualidade e a liberdade que esses trazem com eles, para assim poder desenvolver o senso de responsabilidade. Além disso, ainda que o docente necessite atender um aluno em particular, o diálogo e a interação devem estar sempre direcionados para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula (PILLETT, 2004, p. 79).

Percebe-se que o diálogo entre muitos métodos didáticos usados pelo professor é um dos mais importantes, pois traz uma aproximação maior entre professor e aluno em uma troca de experiência, gerando uma aula envolvente e agradável para todos, pois através do diálogo gera uma transmissão de conhecimento e faz com que haja uma rotatividade de perguntas e respostas entre docente e discente. Trazendo uma melhoria no processo de aprendizagem.

Entende-se que o diálogo na afinidade educativa interfere em como se apresenta o ensino e a aprendizagem, ou seja, nas opções didáticas, métodos, atividades, organização do tempo do espaço, e da forma que o professor transmite as mesmas.

Segundo Freire (2005, p. 90) afirma “Para que exista um maior aproveitamento da lição, fazendo-a dinamizada, pra que ambos concretizem seus objetivos, ou seja, o professor de ensinar os alunos, e eles de aprenderem o que está sendo lhes passado.” Observa-se segundo citação acima que a criatividade e dinamismo são características necessárias para que os objetivos proposto pelo professor e aluno sejam concretizados. Com base no diálogo entre docente e discente a disciplina

é fundamental para que o processo de ensino aprendizagem aconteça.

Segundo Tiba (1996, p. 115), “a disciplina escolar é um conjunto de regras que devem ser obedecidas tanto pelos professores quanto pelos alunos para que o aprendizado escolar tenha êxito”. Portanto, entende-se que é uma qualidade de relacionamento humano entre o corpo docente e os alunos em uma sala de aula e, conseqüentemente, na escola. Como em qualquer relacionamento humano, na disciplina é preciso levar em consideração as características de cada um dos envolvidos no caso: professor e aluno, além das características do ambiente.

Apreende-se que a motivação auxilia muito na disciplina, pois à medida que o discente tem interesse pelas aulas tende a ser disciplinados.

O aluno também é peça-chave para a disciplina escolar e o sucesso do aprendizado. Atualmente, a maior dificuldade que encontra para estudar é a falta de motivação. Entretanto, quando estão interessados em algum assunto em particular (computação, música, esporte, coleções etc.) são pessoas mais animadas empreendedoras e disciplinadas (TIBA, 1996, p.119)

O ambiente é outro fator que deve ser levado em consideração no quesito disciplina.

Neste contexto Tiba (1996, p.120) enfatiza que os ambientes também interferem na disciplina, “classes barulhentas, nas quais ninguém ouve ninguém, salas muito quentes, escuras, alagadas ou sem condições de acomodar todos os estudantes são locais poucos prováveis de conseguir uma boa disciplina”.

Compreende-se assim que não adiantaria ter alunos motivados, se o ambiente não estiver em boas condições físicas, pois não favoreceria a disciplina para uma melhor aprendizagem.

Relata que o professor deve ter muita criatividade, para tornar sua aula apetitosa. Os temperos fundamentais são: alegria, bom humos, respeito humano e disciplina. [...] haverá interesse do aluno pelo conteúdo do programa escolar sempre que houver uma correlação entre este e o dia-a-dia do estudante professor sábio estabelece tal correlação [...] os requisitos para um professor ser adorado é combinar senso de humor e movimentação cênica (falar não só com a boca, mas com o corpo inteiro); é saber estabelecer o limite entre o adequado e o inadequado; é saber ouvir e exigir quando necessário (TIBA,1996, p.124).

Neste caso, o professor precisa saber usar da criatividade para torna assim as aulas mais envolventes

transmitindo suas informações, conhecimentos e experiências.

[...] a construção do conhecimento é um processo inter pessoal. O ponto principal desse processo interativo é a relação educando – educador [...] nesse contato interpessoal instaura-se um processo de intercâmbio, no qual o diálogo é fundamental, o diálogo é desencadeado por uma situação problema ligada a prática (HAIDT, 2006, p. 58).

Entende-se o quanto o diálogo entre discente e docente favorece o processo de aprendizagem, criando um ambiente descontraído e atrativo para o aluno, isso é muito importante.

Nota-se que nasce um gosto pela disciplina partindo do diálogo, pois ensinar exige do professor características profissionais muito importante um deles o respeito dos saberes dos educandos.

[...] por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com os educandos, sobretudo os da classe populares chegam a ela saberes socialmente construído na prática comunitária, [...] com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes discuti em relação com o ensino dos conteúdos, por que não aproveitar a experiência que têm os alunos (FREIRE, 2006, p. 30).

Observa-se com base na citação acima, o quanto relatar as experiências, os seus conhecimentos prévios em sala de aula, isso poderá acontecer através de diálogo direcionando pelo professor.

Freire (2006, p. 30) complementa que “por que não discutir com os alunos a realidade concreta que se deve associar a disciplina cujo, contudo se ensina, [...]”.

Fica claro o quanto o professor precisa ouvir e discutir, dialogar com os alunos a fim de oferecer aulas produtivas diminuindo a indisciplina em sala de aula.

7 A IMPOTÊNCIA DO DIÁLOGO NA SALA DE AULA

Sabe-se que o diálogo é uma relação de comunicação que se faz entre duas ou mais pessoas e os resultados trazidos por este vêm com benefícios inigualáveis, trazendo um desenvolvimento social da criança com o meio em que vive.

No diálogo, como método básico, a relação é horizontal, onde educador e educando se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência (LIBÂNEO, 1995, p. 33).

Percebe-se que a comunicação entre professor e aluno vem exatamente para romper as diferenças e trazer uma ligação maior entre ambos resultando assim numa produção mais significativa no processo de aprendizagem. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Constata-se assim, que o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu

processo de construção de conhecimento. Assumindo o professor um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem. Já na “educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto” (CURY, 2003, p.139).

Verifica-se que o diálogo não vem para separar professor e aluno, mas sim uni-los para um bom desenvolvimento de ambas as partes. Reconhecendo o educador a sua importância para o educando, respeitando a limitação do mesmo, favorecendo uma relação baseada no respeito mútuo. Assim proporcionando um ambiente escolar favorável a uma aprendizagem significativa. “O diálogo é uma exigência existencial que possibilita a comunicação e para por em pratica o diálogo, o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo” (GADOTTI, 1999, p.69).

Nota-se que desta forma o aprender se torna mais interessante, pois o aluno se sentiu competente pelas atitudes e métodos de motivação recebida em sala de aula pelo professor. O prazer pelo aprender não é uma

atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumpre com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Percebe-se para que isto possa ser melhor cultivado, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolvimento das atividades, e isto se faz com a aproximação.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, as dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

Constata-se que conforme o relacionamento professor e aluno a adaptação e a aprendizagem pode ser mais ou menos facilitada. Cabe ao professor dar o primeiro passo de oportunidade ao aluno chegar-se a ele.

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim desafio e não cantiga de ninar. Seus alunos cansam não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Apreende-se que tornar um professor facilitador de um diálogo com seu aluno não é fácil, mas é através desse que os alunos podem encontrar um verdadeiro momento de aprendizagem, diluindo a hierarquia, professor-produtor e aluno-receptor, o que facilitaria a interação entre ambos resultando em uma aprendizagem significativa.

7.1 O DIÁLOGO COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DO PROFESSOR

Verifica-se que a metodologia escolhida para ser usada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem é de grande importância. E nessa construção do conhecimento nota-se que o diálogo apresenta grande êxodo na relação professor e aluno. “O

homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (FREIRE, 1979, p.28).

Percebe-se que o homem não é um ser para viver isolado e sim em comunhão com o próximo, em sociedade. Constata-se que em sala de aula é da mesma forma, é necessário uma interação.

“Portanto, neste momento de interação, de convívio, de vida em conjunto, o aluno torna-se presente por inteiro, pois a razão e os sentimentos se unem, guiando seu comportamento” (HAIDT, 2006 p.56).

Nota-se que com a interação em sala de aula, o aluno passa a ter mais prazer de estar em sala. Partindo desse pressuposto verifica-se a importância do professor integrar em sua metodologia o diálogo.

Os educadores concordam que o processo educativo e, mais especificamente, a construção do conhecimento são processos interativos, e portanto sociais, nos quais os agentes que deles participam estabelecem relações entre si. Nessa interação, eles transmitem e assimilam conhecimentos, trocam idéias, expressam opiniões, compartilham experiências, manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam os valores que norteiam suas vidas (HAIDT, 2006 p.57).

Constata-se que essa interação do ser humano trás uma função educativa, onde convivendo em harmonia haverá uma troca de informações entre professor-aluno e aluno-aluno construindo o conhecimento. Assim, o professor dando liberdade a expressão dos seus alunos obterá várias idéias, opiniões e conhecimento de mundos, e sua função será de incentivar o aluno nessa expressão e orientá-lo na construção do seu conhecimento.

Cabe ao professor, durante sua intervenção em sala de aula e por meio de sua interação com a classe, ajudar o aluno a transforma sua curiosidade em esforço cognitivo e a passar de um conhecimento confuso, sincrético, fragmentado, a um saber organizado e preciso (HAIDT, 2006 p. 56).

Confere assim que o professor ao interagir com cada aluno em sala de aula ele não só transmite o conteúdo planejado e seus conhecimentos para seus alunos, como facilita a expressão de idéias e da personalidade de cada aluno.

Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade (FREIRE, 1979 p. 29).

Nota-se que ao professor reconhecer as potencialidades dos seus alunos dando abertura para que se achem a ele, e expressem como percebem o mundo, e suas experiências de vida, perceberá que não ensina um grupo de ignorantes e assim poderá aprender com seus alunos, aquilo que eles já trazem de casa na sua convivência familiar e social entre seus amigos. Para isso será necessário o professor desfazer seus preconceitos e até mesmo alterar sua postura em sala de aula, e assim incluindo em sua metodologia a importância do diálogo. Na visão Haidt (2006, p. 61) “de nada adianta conhecer novos métodos de ensino, usar recursos audiovisuais modernos, se encaramos o aluno com um ser passivo e receptivo”. Constata-se que a forma ou metodologia usada pelo professor depende da forma que ele vê e se relaciona com seus alunos para ensiná-los.

Este tipo de procedimento didático que parte do que o aluno já sabe, permitindo que ele exponha seus conhecimentos prévios e suas experiências passadas, para daí formar novos conhecimentos, cientificamente estruturados e sistematizados, exige uma relação professor-aluno biunívoca, dialógica. Nessa relação o professor fala, mas também ouve, ou seja, dialoga com o aluno e permite que ele aja e opere mentalmente sobre os objetivos, aplicando à realidade circundante seus esquemas cognitivos de natureza operativa (HAIDT, 2006, p. 62).

Verifica-se que nesse processo de construção do conhecimento o diálogo um instrumento fundamental, o qual será através dele que haverá uma interação entre o conhecimento científico e organizado do professor, com o conhecimento popular do aluno, permitindo a construção de um novo conhecimento onde se compreenderá a realidade que se vive no objetivo de transformá-la.

7.2 O DIÁLOGO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O papel do professor no processo ensino-aprendizagem precisa estar atento nas contínuas e rápidas mudanças advindas no decorrer do século XXI. Desta forma, aprender se torna constante e ensinar uma verdadeira dádiva. A partir deste pensamento “o professor precisa “traduzir” os ensinamentos de forma que o aluno sintam-se dentro de uma inesquecível “viagem”, que o levaram a assegurar a produtividade do ensinamento. Por este motivo o professor se torna um aliado na construção do aluno e não, simplesmente, um transmissor de disciplinas. O professor deve ainda estar apto às contínuas mudanças do dia a dia. O diálogo se torna

então algo indispensável” (DEGMAR, on-line, 2009).

Quando se fala em diálogo pensa-se logo na conversa, porém, para Bomtempo (2002, p. 32), “o domínio da linguagem oral e a fluência verbal” cria em sala de aula um ambiente tranqüilo e de respeito. De acordo com a orientação dos referenciais curriculares o trabalho da escola é possibilitar ao aluno a transformação para apto a transpor o diálogo social.

[...] usar a linguagem oral em conversas, a fim de se comunicar, de relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação com outras crianças e com os adultos, e seu cotidiano, com fluência, clareza, boa pronúncia e riqueza de vocabulário (BOMTEMPO, 2002, p.33).

Segundo Camargo (1999, p. 78) “o diálogo serve para criar questionamentos e interrogações”. Entende-se que através da prática do diálogo o educador induz seus alunos a desenvolverem seu senso crítico aprendendo a partilharem suas idéias e certamente ampliar seus conhecimentos.

A partir das dúvidas a pessoa estabelecerá suas certezas. Percebe-se que os educadores devem ter claro o conceito que ninguém sabe tudo, e certamente é através das dúvidas e incertezas que corrigimos nossos erros e ampliamos nossos conhecimentos. Desta forma o

diálogo no processo ensino aprendizagem é fundamental, pois é ele que faz essa relação professor aluno ser mais proveitosa.

“Parece consequência natural, o professor que tem uma boa relação com os alunos preocupa-se com os métodos de aprendizagem, e procure formas dialógicas de interação” (VEIGA, 2005, p. 151).

Desta maneira, subentende-se, pois, que o diálogo, é muito importante na prática pedagógica, pois é através do mesmo que educador e educando ampliam seus conhecimentos e o ensino aprendizagem se torna significativo. Porém para que esta troca de idéias ocorra, o educador deve ter bem definido que ele não é o único que pode ensinar e sim que seu papel diante do educando deve ser de aprendiz, uma vez que o educando possui suas experiências e seus conhecimentos próprios.

Na interação professor aluno, supõe-se que o primeiro ajude inicialmente o segundo na tarefa de aprender, por que essa ajuda logo lhe possibilitará pensar com autonomia. Para aprender, o aluno precisa ter ao seu lado alguém que o perceba, nos diferentes momentos da situação de aprendizagem e que lhe responda de forma a ajudá-lo a evoluir no processo, alcançando um nível mais elevado de conhecimento (LOBOS, 1999, p.89).

Sabe que os alunos se comunicam uns com outros, e isto é muito bom e devemos fazer desta conversa uma ferramenta de ensino. Usando o que o aluno fala como um instrumento pedagógico para o crescimento e desenvolvimento do aluno e do professor. Sendo que o professor precisa demonstrar aos alunos que, o diálogo é um importante instrumento da aprendizagem em todos os lugares principalmente em sala de aula.

7.3 O DIÁLOGO COMO CONTROLE DA INDISCIPLINA

Percebe-se que através do diálogo o professor dará liberdade de expressão para o aluno, pois a indisciplina nasce na insatisfação pessoal, sendo assim a solução é satisfazer a carência que está incomodando. Não se deve ignorar ou somente punir a indisciplina, deve-se descobrir o porquê dela e combatê-la com eficiência, evitando que a mesma se repita com maior gravidade, como mostra o autor a seguir.

Grande parte das dificuldades que surgem no processo da aprendizagem – alunos distraídos, rebeldes, que não conseguem aprender – resulta da falta de liberdade. Ninguém se sente bem quando é obrigado a ler um texto, a ouvir uma aula que não o interessa, a realizar um trabalho do qual não gosta a ficar sentado horas seguidas sem se mexer. Nessas circunstâncias, o que é feito com má vontade não produz aprendizagem e muito menos realização. Ao contrário, a opressão exercida sobre os alunos e a imposição de atividades desinteressantes só pode levar à frustração e à revolta (PILETTI, 2004, p. 92).

Naturalmente, é preciso que o professor possa dar liberdade ao seu aluno para realizar suas atividades com mais vontade e eficiência.

Num clima de liberdade, o aluno motivado para aprender interessa-se pelo que faz, confia em sua própria capacidade, trabalha com mais dedicação, produz mais e consegue alcançar seus objetivos. O trabalho em liberdade gera alegria e satisfação para quem o faz e resulta em realização pessoal e atitudes positivas em relação aos outros (PILETTI, 2004, p. 92).

Desse modo, com a liberdade recebida pelo professor, o aluno se sentirá motivado e confiante na sua capacidade, pois a sala de aula é o espaço onde a cultura e as experiências dos alunos e dos professores se encontram, no seu modo de sentir e ver o mundo, seus

sonhos, desejos, valores e as suas necessidades pessoais.

O professor ouve os alunos, respeita seus pontos de vista; os alunos relatam suas experiências, que são únicas podem ser repetidas, e que podem trazer muitas lições ao professor e aos colegas. Dessa forma, o professor deixará de ser mero instrutor ou treinador para transformar-se em educador (PILETT, 2004, p. 83).

Portanto, se faz necessário o uso do diálogo para que gere em sala de aula um clima de respeito mutuo, onde o professor possa respeitar e valorizar as experiências que o aluno traz consigo que são únicas.

O professor precisa mudar de estratégia a cada situação, por exemplo, “após a aula, calmamente e de maneira extremamente discreta, chame esse aluno”, converse com ele sem dar bronca ou reclamar, apenas para conversar. “Faça-o descobrir que você quer ajudá-lo, sabendo o que o desagrada tanto, o que tantas vezes leva-o a tanto desinteresse”. Diga a ela o que lhe desagrada também (ANTUNES, 2002, p.18).

Fica claro que o professor deve tratar seus alunos com estima e respeito. É necessário estabelecer relações cordiais e afetuosas com seus alunos, criando um ambiente estimulante de compreensão e colaboração,

usando de atitudes amigas e pacientes com todos os alunos sem distinção.

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente¹⁵ e se assuma como tal, tanto quanto sujeito é também o professor, é possível ao educando torna-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão-se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador re-conhecendo o antes sabido (FREIRE,1993,p.119).

Como se pode observar é necessário que o educador estimule o educando a se reconhecer e se assumir como um sujeito atuante e produtor do conhecimento, desta forma usando o diálogo como um instrumento para direcionar os seus conhecimentos, o professor sabendo usar essa interação estimula o educando para um bom aprendizado trazendo como consequência uma maior disciplina.

¹⁵ Expressão “cognoscente” utilizada por (FREIRE,1993) é aquele que tem autonomia no processo.

8 A FAMÍLIA E A VIOLÊNCIA

A influência da família no desenvolvimento do ser é fundamental, pois é nela que o ser humano, busca referências para o seu comportamento. O meio familiar é à base de toda educação, pois é nela que o indivíduo formará seus princípios éticos e morais.

8.1 PROBLEMAS NA FAMÍLIA

A família tem papel importantíssimo na vida do indivíduo, pois é ela que são ensinados seus primeiros passos e é nela, que geralmente, o indivíduo irá se espelhar. Considera-se então que a formação do ser, cidadão dependerá e muito do resultado desta educação.

O autor Tiba é um dos defensores desta teoria onde ele relata a seguir que a criança não nasce violenta e de toda ração, pois a mesma é produto do meio e é o meio que vai lhe auxiliar no seu molde de vida.

A violência é uma semente colocada na criança pela própria família ou pela sociedade que a circunda. Se ela encontrar terreno fértil dentro de casa, se tornará uma planta rebelde na escola, expandindo-se depois em direção à sociedade (TIBA, 2006, p.15).

Ninguém nasce violento, mas torna-se violento através de influências, negativas da família ou da sociedade, ou seja, a violência é como uma praga que se não for exterminada dentro de casa se expandirá para a escola, depois para o meio social como um todo.

Um dos problemas é que na maioria das famílias os pais não sabem a força da influência que tem sobre os filhos e acabam lhe dando mau exemplo.

Provavelmente, a maior parte das influências que os pais exercem sobre os filhos é inconsciente. Muitos pais não têm plena consciência de que seus comportamentos, sua maneira de ser e de falar, sua maneira de andar e cumprimentar as pessoas, sua maneira de olhar para os outros, e até mesmo sua maneira de carregar o filho no colo, tem enorme influência sobre o desenvolvimento do filho (PILET, 2004, p. 274).

Muitas famílias não têm plena consciência das influências negativas que tem sobre os filhos, analisar-se-ão alguns dos perfis de famílias que encontramos atualmente, pois se acredita que os resultados dessas relações moldarão a criança e posteriormente o

adolescente, que é alvo deste estudo.

Primeiro, a família autoritária e opressora, que influencia de forma negativa no desenvolvimento do indivíduo provocando nele sentimentos divididos, incapacidade para trabalhar e dificuldade para se entrosar no meio social.

A educação autoritária e opressora tende a provocar sentimentos divididos, a incapacidade para o trabalho e o entrosamento social, quando é exercida por um dos pais; resignação e fuga para o mundo de fantasia, quando é exercida por ambos os pais. Às vezes, a criança pode mostrar-se agressiva e teimosa; sempre, manifesta falta de ternura e amor (PILETI, 2004 p. 152).

Se o indivíduo convive numa família autoritária a tendência é que o mesmo tenha atitudes semelhantes ou até mesmo piores. Os filhos muitas vezes, se espelham nos pais tanto no modo de agir quanto no de tratar os outros. Geralmente a pessoa que veio de uma família autoritária, ao chegar à sociedade, também agirá impondo suas verdades, exigindo que as pessoas obedeçam-na e caso alguém não faça suas vontades, se sentirá afrontada, podendo, agir de maneira violenta.

É preciso recuperar a autoridade fisiológica, o que não significa ser autoritário cheio de desmandos, injustiças e inadequações. Autoridade é algo natural e deve existir sem submeter - pois é reconhecida espontaneamente por ambas as partes. Desse modo, o relacionamento desenvolve-se sem atropelos (TIBA, 2006.p.24).

Há uma grande diferença entre a disciplina e o autoritarismo. O autoritarismo causa stress submissão e às vezes podem ocorrer conflitos. Ao contrário, a disciplina é algo natural, é preciso que ela exista para manter a ordem, fazer com que as coisas andem de maneira adequada. Os pais têm que impor disciplina aos filhos e não ser autoritários, já que o autoritarismo não contribui na formação social do ser. Em relação às famílias superprotetoras a problemática encontrada é que alguns pais confundem carinho com mimo e isso faz com que a criança tenha excesso de liberdade e perdendo a noção dos limites, que são fundamentais em idade de formação do ser.

Quando os pais deixam o filho fazer tudo o que deseja, sem impor-lhes regras ou limites, ele acredita que suas vontades são leis que todos devem acatar. Então, se um dia alguém o contraria, esse filho pode tornar-se num primeiro momento, agressivo, mas depois parte para a violência, exigindo que se faça aquilo que ele quer, e o filho super-mimado, que ao ir para a escola crê que todos devem atendê-lo como á está acostumado em casa (TIBA, 2006, p.160).

Uma criança mimada, ao chegar à escola encontrará colegas e professores com idéias e personalidades diversas, os mesmos não estarão disponíveis para realizar suas vontades, pois há normas e limites na escola, assim como na sociedade em geral. Diante disso, o problema é que essa criança mimada se sentirá podada e, certamente, começará a se rebelar contra colegas e professores influenciando de forma negativa em sua convivência e socialização na escola e na sociedade.

No caso das famílias violentas, nota-se que a criança pode se desenvolver de maneiras diferentes ao que se refere à violência. Pode se tornar um ser humano agressor ou passivo a agressão.

Em outro extremo, há os pais violentos na verdade, estes pais não estão educando seus filhos, mas ensinando-os a ser violentos. O filho não conhece os níveis normais de agressividade. Para ele, a violência é o recurso para vencer qualquer contrariedade. Seu corpo acostuma-se a reagir automaticamente de modo violento. Toda criança agressiva traz dentro de si a agressão, ativamente (sendo agressiva) ou passivamente (sendo agredida) (TIBA, 2006, p.160).

Os pais violentos passam suas atitudes agressivas para seus filhos como forma de defesa, assim

o indivíduo levará consigo a agressão. A violência estará em seu ego pronta a ser usada contra qualquer um que ousar contrariá-lo. Quando se torna um ser passivo, aceitará qualquer agressão tendo em mente que isto é algo normal, uma vez que, isso fez parte de sua criação.

Com isso é necessário que os pais se conscientizem do seu verdadeiro papel, não de mimar, nem de agredir, mas sim ensinar com a imposição de regras e limites, pois o futuro desse indivíduo dependerá da educação que ele teve e tem em casa.

A criança necessita na sua educação, de uma orientação segura e do estabelecimento de limites para seu comportamento. Na prática, observa-se que muitas crianças não têm limites e, ao contrário de que esses pais possam pensar, isto não é bom nem para as próprias crianças (LIA; PENTEADO, 2003 p.60).

Então, a imposição de regras é um item obrigatório na educação para a vida, na qual só através dela que esse indivíduo saberá se comportar em sociedade. O principal problema é que nem todas as famílias sabem seu verdadeiro papel, algumas tratam seus filhos com atos violentos achando que isso é uma forma de educá-los, outros mimam achando que isso é dar carinho e outras são autoritárias e opressoras,

achando que isso é dar limites, não se deve confundir autoridade com autoritarismo.

A escola deve fazer um trabalho junto às famílias conscientizando os pais de como tratar melhor os filhos, ensinando de maneira correta com amor e carinho, mas sem esquecer que regras e limites que também fazem parte de uma boa educação para a vida.

8.2 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Para que se possa entender a importância da família na escola é preciso primeiro entender de quem é o papel de educar.

Conforme Neufeld (2006), a responsabilidade de educar não é papel só da família, mas de todos da sociedade.

[...] a educação de nossos jovens é uma responsabilidade social compartilhada igualmente entre pais, professores e todos os adultos que têm contato com os jovens e, também, por todos aqueles que moldam a natureza da sociedade e da cultura nas quais as crianças se desenvolvem e aprendem a respeito da vida (NEUFELD, GABOR, 2006, p.242).

Além da família, todos os profissionais que atuam nas instituições escolares, clubes, grupos de jovens entre outros, têm o dever de educar as crianças e os adolescentes e transformá-los em cidadãos críticos e participativos no meio social. Eles precisam se desenvolver como seres humanos conhecedores de seus direitos e deveres. Algumas famílias inconscientemente colocam sobre a escola toda responsabilidade pela formação sobre seus filhos.

Conforme Gikovate (2002), os pais muitas vezes preferem culpar a escola a tomar uma atitude diante do comportamento inadequado do filho.

[...] as famílias tem transferido tanto para as escolas a responsabilidade pela formação de seus filhos. Os pais não sabem como se portar. E quando surge alguma dificuldade preferem a confortável atitude de buscar os “responsáveis”, em vez de apontar os dedos na direção de si mesmos (GIKOVATE, 2002, p.69.)

A família deve trabalhar junto com a escola principalmente no combate a violência, cabe aos pais a formação moral e ao professor o ensinar e ambos têm que trabalharem juntos. Tiba (2006), o papel da família é muito importante na vida escolar do filho, a mesma deve se unir à escola e procurar possíveis soluções para os problemas de seu filho.

A educação cabe aos pais e a escola. o tratamento cabe aos pais e ao profissional de saúde. um aluno que “apronta” e fica impune infringe regras e fere os direitos dos outros alunos. muitas vezes, mais vale um limite bem demarcado que todo o esforço psicológico para tentar entender os problemas do aluno (TIBA, 2006, p.165).

É preciso que os pais e os professores coloquem limites nas crianças e nos adolescentes, não se pode deixar que eles infringam as leis e não sejam punidos. A escola e os pais devem se atentar ao comportamento do filho, se for o caso de violência procurar ajuda profissional punindo o agressor e ajudando a vítima. Mas ressaltando a fala do autor é mais válido colocar regras e limites nas crianças do que todo esforço psicológico para buscar entender os problemas do aluno. Ou em outras palavras mais vale a prevenção da violência do que a cura dos problemas causados por ela.

Conforme Tiba (2006, p.189) “o que seria do trânsito, da sala de aula, dos clubes, dos aeroportos, do país se cada um fizesse o que tivesse vontade? seria o caos. As regras existem para o benefício de todos, e a disciplina faz parte da educação de uma sociedade”. Na sociedade existem regras, não se pode infringi-las. Ninguém pode fazer tudo o que bem quer, é preciso

seguir as normas estabelecidas. Assim como na sociedade, na escola existem as regras e elas fazem parte da educação para o bom convívio em sociedade.

A relação entre escola e família deve ser de total confiança para que quando o filho for punido na escola o pai não fique contra a escola.

Se a escola pune alegando que o aluno transgrediu tal regra, o filho geralmente conta a sua própria versão em casa. Nem sempre essa versão é verdadeira. Geralmente, ela serve ao filho para se proteger dos pais e manipulá-los contra a escola, fazendo-os acreditar que é inocente e que é a escola que está errada. O maior erro dos pais não está em querer proteger o filho, mas em não apurar a veracidade dos fatos (TIBA, 2006, p.190).

Geralmente a criança que se comporta de maneira errônea na escola, mente a seus pais; é necessário que esses pais tenham um vínculo maior com a escola, precisam estar mais presentes, mostrando aos filhos que os amam e que se preocupam com eles.

O maior erro dos pais é criar atrito com professor ou outro funcionário da instituição escolar, fazendo isso deixará claro para seu filho que acredita somente no que ele fala o que poderá servir de estímulo para suas mentiras.

Então, é essencial a inserção e diálogo entre família, escola e comunidade por meio do qual todos estejam dispostos a tentar entender o problema desse adolescente, mas sempre ensinando-o de maneira clara o que é certo ou errado fazer, já que as consequências da violência afetam a todos.

9 DEPENDÊNCIAS VIRTUAIS – JOGOS DE AÇÃO

As dependências virtuais atingem milhões de jovens no mundo todo, ela está vinculada a jogos de computadores, programas de mensagens instantâneas e a Internet, ferramentas utilizadas por muitos como meio de lazer ou até trabalho, porém para outros já é um vício. Quantos jovens não retornam do colégio e vão diretamente ao computador de casa para jogar ou conversar com amigos, deixando até as necessidades básicas, como comer e descansar, de lado, assim não tendo o controle do hábito, que agora se tornou vício.

Segundo Albuquerque e Sá (2000, p.84) “os jogos de computador apresentam tramas consideravelmente fechadas, cujo desenrolar depende de o usuário realizar as operações “corretas”, tal como definidas pela lógica do software”. Através dos jogos os adolescentes são desafiados pelos fabricantes para tentar vencer o computador, fazendo-o sentir a emoção de fase a fase. Como os jogos estão cada vez mais próximos da realidade virtual, o jovem se "sente na pele", vivendo o herói, concentrando seu mundo dentro da máquina e esquecendo a realidade.

Em alguma medida, pode-se dizer, portanto, que o usuário dos jogos desempenha um papel mais “ativo” que o do leitor ou espectador tradicional. Por outro lado, é evidente que, também nos jogos de computador, a autonomia do usuário é bastante limitada (ALBUQUERQUE; SÁ, 2000, p. 83).

Ao se desligar do jogo, para ir dormir ou efetuar outra atividade longe do computador, o jovem ainda imagina por um bom tempo as cenas dos jogos e pensa com ele mesmo, e se eu entrar na porta direita em vez da esquerda? E se efetuar tal ação será que terei chances de vencer?

Essas e outras frases, dúvidas, intrigas e soluções ficam na cabeça do jogador, assim ele não se concentra naquilo que está fazendo momentaneamente, afetando o seu raciocínio. A procura por diversão e devido à falta de estrutura computacional de muitos jovens, foram criadas várias casas de jogos, chamadas de Lan House, onde equipamentos mais modernos e novos jogos são encontrados, deixando a brincadeira cada vez mais real e com melhor qualidade. Assim amigos marcam os locais de encontro, onde costumam passar muitas horas, às vezes até faltando aula para poder jogar. Outro problema causado pelo vício ao computador é o que os pais costumam reclamar muito, a quantidade de dias que seu filho falta aula para freqüentar casa de jogos, como a

maioria dos clientes são alunos de colégios, as Lan Houses, se instalam próximas a elas. Assim convertendo muitos alunos para freqüentá-la e contribuindo para que faltem aulas.

Contudo, nesta fase as pesquisas neste campo não têm acompanhado a velocidade das mudanças no universo dos jogos. A pesquisa acerca dos jogos eletrônicos, no Brasil, ainda encontra-se, em sua fase inicial de desenvolvimento. Este fenômeno ainda desperta muito pouco interesse no meio acadêmico são raros os estudos nesta área, por este motivo este tema é apresentado como um novo paradigma escolar.

É importante observar que existem visões diferenciadas no meio educacional quanto à importância e significado de tais jogos os vídeos games e os jogos eletrônicos, se olhados por uma perspectiva otimista, representam uma revolução cultural e uma forma diferente de socialização; ensinam crianças e jovens a lidar com a realidade virtual no ciberespaço.

Mas sob uma perspectiva pessimista, no entanto, observa-se que os conteúdos dos vídeos games e dos jogos de computador são tremendamente violentos, sexistas e racistas, podendo vir a levar a agressão, dessensibilização, medo e até mesmo à destruição dos

processos mentais, das relações sociais e da cultura. O elemento tensão aparece, assim, numa posição de claro destaque, o que confirma a tendência de jogos clássicos assim configurados.

O jogo é "tenso" como se costuma dizer. É este elemento de tensão e solução que domina em todos os jogos solitários de destreza e aplicação, como os quebra-cabeças, as charadas, os jogos de armar, as paciências, o tiro ao alvo, e quanto mais estiver presente o elemento competitivo mais apaixonante se torna o jogo (HUIZINGA, 2001, p.14).

Ação, contudo, não pode ser confundido, simplesmente com violência, como tem ocorrido de modo muito frequente no âmbito deste mercado. Qualquer leitura de revista especializada no assunto é capaz de revelar esta tendência de posicionar deliberadamente os jogos como produtos violentos, como parte da estratégia de marketing de inúmeros deles.

9.1 INFORMATIZAÇÃO - ESCOLARIZAÇÃO

Em alguns casos são evidentes, que informatização e escolarização tem extremos opostos

para os educadores que são levados a avaliar a mudança de comportamento, cada vez entre a cultura da mídia e a escolarização pós-moderna, assim como os movimentos em direção à informatização e à tecnologização do currículo.

Deve-se avaliar aquilo que já está ocorrendo em nossas salas de aula, quando os alienígenas entram e tomam seus assentos, como criaturas surgidas debaixo da terra. E há aqueles que vêem a cultura popular como o outro demoníaco da cultura alfabética e valoriza a cultura literária em relação à televisão, a imprensa em detrimento à cultura visual.

A Informática Educacional traz como perspectiva uma utilização da informática que concorra para a educação, caracterizando-se pelo uso do computador como ferramenta para resolução de problemas. É uma boa alternativa. Sua forma de trabalhar mais utilizada é feita pelo desenvolvimento dos chamados projetos. Os projetos são atividades desenvolvidas onde grupos de alunos são orientados a desenvolver determinado tema. Podem usar todos os recursos que tem direito e acesso, consultas a bancos de dados, a rede internet, troca de informações, participação de listas de discussões. Nessa forma de trabalhar, como não há,

tradicionalmente, uma participação efetiva de um especialista, ao se desenvolver um determinado tema, pode não ocorrer à transposição didática desejada. Isto é, o tema desenvolvido, embora bem feito, bem elaborado, bem apresentado, em forma de projeto, não garante a transposição didática.

No processo de informatização de qualquer atividade de ação humana, as primeiras perguntas a serem feitas aos futuros usuários das máquinas de processar são: quas as tarefas componentes de suas atividades e como essas são efetuadas sem o auxílio da informática? Assim se intenta verificar de que maneira os computadores podem ser empregados na situação em estudo. Para a informatização das atividades de educação escolar o processo não é diferente. Em busca de respostas sobre as tarefas de composição das ações dos agentes escolares, os formatas" chegam, sem muitas dificuldades, ao ensino e a aprendizagem.(COX, 2003, p.55).

Estimular o desenvolvimento intelectual na análise, raciocínio e solução de problemas, baseados numa abordagem pedagógica interdisciplinar e apoiados em projetos de aprendizagem e em ambientes e ferramentas de colaboração e constituir uma abordagem pedagógica que estimule o desenvolvimento de cidadãos com novas potencialidades para fazê-lo, compreender, refletir e inventar recursos, de forma que os conhecimentos construídos possam ser utilizados na

melhoria do seu cotidiano e dos grupos sociais a que se liga.

Que pode possibilitar ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de aprender a aprender, estimulando a sua autonomia por meio de projetos temáticos, multidisciplinares e interdisciplinares fundamentados no aprender fazendo, experimentando, criando, investigando, num processo conjunto de co-autoria com os seus pares. Sintetizar a capacidade para utilizar a tecnologia, por meio de uma variedade de mídias para pesquisar para localizar, avaliar e coletar novas informações, comunicar informações e idéias, efetuar registros diversos e dar vazão a criatividade na solução de problemas e tomada de decisões. Envolver o estudante por todos os meios possíveis: pela experiência, pelo som, pela imagem, pela representação ou simulação, pela multimídia, pela interação presencial e virtual para incentivar a participação de professores e estudantes no processo pedagógico como produtores de informações, utilizando as mídias e as tecnologias disponíveis para essa produção, fazendo com que o produto da aprendizagem ganhe visibilidade, publicidade, caracterizando efetivamente o trabalho autoral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho=Aluno Difícil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes , 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução a filosofia. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **SAEB - Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006**. Dispondo sobre a duração de 9 (nove) Anos para o ensino fundamental. <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 15 Março 2008.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Projeto de Lei Nº 3627/2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf. Acesso em: 15 Março 2008.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____.Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz.** 3. ed. Brasília: UNDESCOLA/DIPRO/FNDE/ MEC, 2006.

_____.Ministério da Educação. Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA / DIPRO / FNDE / MEC, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Especial.** – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Casa Civil, subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília – DF. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em 05 setembro de 2007.

BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com Sucesso.** Belo Horizonte: Editora da autora, 2002.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução.** 4.ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAMARGO, Marculino. **Fundamentos de Ética Geral e Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Vol. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. 4. ed. Guia da escola cidadã; v. 6 – São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. São Paulo: Vozes, 1993.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. - Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FARREL, Michel. **Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Verronese. Porto alegre: Armed, 2008.

FERRARI, Pierre. **Autismo Infantil: o que é e como tratar**. Tradução Marcelo Dias Almada. São Paulo: Paulinas, 2007.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 42. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Professora Sim tia Não.** São Paulo: Olho D'Água, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HAIDT, Regina Célia Gazaux. **Curso de didática Geral.** 7. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Curso de didática Geral.** 7. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

LADEIA, Carlos Rodrigues. **O fracasso escolar na 5ª série noturna na visão de alunos, pais e professores.** Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 2002, p.296.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico – social dos conteúdos.** 13. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____. **Didática – Coleção Magistério.** 2º Grau. Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Didática – Velhos e novos temas.** São Paulo: Cortez, 2002.

LOBOS, Heitor Villa. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Editora, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Metodologia de Projetos**: Uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTÍ, Eduardo. **Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis Anos e a adolescência**. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Vol. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa**: e sua implementação em sala de aula. Brasília: UNB, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. et al. (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. Lúcia de Araújo Ramo. et al. (Org.). **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. In: FREIRE, Paulo. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2007.

_____. Silvia Ester. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas Públicas. In: Mazzotta, J.S. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Moraes de Barros. **Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada** - Bases para a Construção de uma Nova Escola. Revista de Estudos e Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, julho/dezembro de 1998.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução a Sociologia, série Brasil, Ensino médio.** Volume único, São Paulo: Editora Ática, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial:** A problemática ética da “diferença” e exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PALACIOS, Jesús; HIDALGO, Victoria. **Desenvolvimento da personalidade dos seis Anos até a adolescência.** In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Vol. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. tradução: Patrícia Chitton Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Escola e Cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Tradução: Maria Luísa Lima. 9. Ed. Lisboa – Portugal: Diglivro, 1986.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 17. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVADOVSKY, Pedro. **Introdução ao Projeto de Interfaces em Linguagem Natural**. São Paulo: SID informática, 1988.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOUZA, Idelbrando David de. **A escrita e o Alfabeto**: da origem aos nossos dias. Brasília: Thesaurus, 1992.

SCHAWARTZMAN, José Salomão; JÚNIOR, Francisco Baptista Assumpção e Colaboradores. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SHERRATT, D. and DONALD, G, 2004, **Connectedness: Developing A Shared Construction Of Effect And Cognition In: Children With Autism**, British Journal Education 31(1): 10-15.

TIBA, Içami. **Adolescentes : quem ama, educa!** São Paulo: Integrare Editora, 2005.

_____. **Conversas com Içami Tiba**. Vol. 1. São Paulo: Integrare Editora, 2008.

_____. **Disciplina, limite na medida certa**. 68. Ed., São Paulo: Editora Gente 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **Repensando a didática**. 22. Ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2005.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão Escolar de Criança com Síndrome de Down**. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____, Maria Antonieta M. A. **Falando de Integração da Pessoa Deficiente: Conceituação, Posicionamento, Aplicabilidade e Viabilidade**. In: MANTOAN, M.T. E. (Org). **A Integração de Pessoas com Deficiência**. In: CARVALHO, R. E. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Ridendo Castigat Mores, São Paulo: Fonte Digital, 1993.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALKER, Daniel. **1947- Comenius: o criador da didática moderna.** Juazeiro do Norte: HB Editora, 2001.

WILLIAMS, Chris e WRIGHT, Barry. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: Estratégias Práticas para Pais e Professores.** São Paulo: M Books do Brasil Editora Ltda, 2008.