

V. 25 N. 01 - Janeiro a Dezembro - 2014 - Anual

# UNIVERSO ACADÊMICO

## MULTIVIX

MULTIPLICANDO CONHECIMENTO





# UNIVERSO ACADÊMICO

**Faculdade Capixaba de Nova Venécia – Multivix**  
**v. 25 n. 01 Jan./Dez. – 2014 – Anual**

**Diretor Executivo**

Prof. Tadeu Antônio de Oliveira Penina

**Diretora Acadêmica**

Prof. Eliene Maria Gava Ferrão

**Diretora Geral**

Prof. Sandréia Cerutti Carminati

**Coordenadora Acadêmica**

Prof. Elen Karla Trés

**Coordenadora Administrativo-Financeira**

Prof. Silnara Salvador Bom

**Coordenadora Acadêmica**

Prof. Elen Karla Trés

**Coordenador da Graduação**

Prof. José Junior de Oliveira Silva

**Bibliotecária**

Prof. Alexandra Barbosa Oliveira

**Comissão Editorial**

Prof. Eliene Maria Gava Ferrão

Prof. Elen Karla Trés

Prof. José Junior de Oliveira Silva

Prof. André Mota do Livramento

Prof. Talita Aparecida Pletsch

**COORDENADORES**

Alexandra Barbosa Oliveira

André Mota do Livramento

Cassio Santana Fávero

Francielle Milanez França

Ivan Paulino

Maxwilian Oliveira

Olívia Nascimento Boldrini

Sabryna Zen Rauta

Talita Aparecida Pletsch

**Endereço para correspondência**

Biblioteca Pe. Carlos Furbetta - Rua Jacobina, 165 –  
Bairro São Francisco – 29830-000 – Nova Venécia – ES  
E-mail: [alexandra.oliveira@multivix.edu.br](mailto:alexandra.oliveira@multivix.edu.br)

**Capa**

Alex Cavalini

Universo Acadêmico / Faculdade Capixaba de Nova Venécia / –  
Nova Venécia: (Jan./Dez. 2014).

Anual

ISSN 1676-3408

I. Produção científica – Faculdade Capixaba de Nova Venécia. II.

Título

# **UNIVERSO ACADÊMICO**

## **SUMÁRIO**

### **ARTIGOS**

<b>DIVERSIDADE NO ENSINO: TRANSFORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS.....</b>	<b>05</b>
Ana Paula Machado Sarmento Sabryna Zen Rauta Ferreira	
<b>PRODUÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO CAPIXABA UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....</b>	<b>10</b>
Elcie F. Salzano Masini Fabricia Alves da Silva Pimentel	
<b>(RE)CONSTRUÇÃO DA MELHORIA NO SISTEMA EDUCACIONAL TENDO COMO ARTICULAÇÃO A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....</b>	<b>17</b>
José Junior de Oliveira Silva Luana Frigulha Guisso Miriele Oliveira da Silva	
<b>AFETIVIDADE E A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO: INTERFACES PARA A APRENDIZAGEM.....</b>	<b>23</b>
Thekeane Pianissoli	
<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>38</b>
Alexandre Demo Agrizzi José Jason Santos Coqueiro	
<b>A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR...</b>	<b>48</b>
Alex Cavalini Pereira Ana Paula Machado Sarmento Sabrina Dalfior Salvador	

## **EDITORIAL**

É com muita alegria e satisfação que publicamos mais um número da Revista “Universo Acadêmico”, contemplando a 25ª publicação.

Continuamos a acreditar que a construção de qualquer profissão deve ser alicerçada por um investimento científico. Assim, mantemos a nossa proposta de publicação anual de um espaço que permita aos docentes, discentes e sociedade civil externa de compartilhar os conhecimentos adquiridos/construídos ao longo do percurso traçado dentro na sua construção científica profissional – fazendo assim uma revista de caráter interdisciplinar.

Agradecemos a todos os autores por colaborar com a construção de nossa revista, pois temos a certeza que vocês apostam nesse veículo como um espaço rico de divulgação de conhecimentos.

Estamos abertos a contribuições, críticas, sugestões, para que possamos construir um periódico de excelência.

**Ressaltamos ainda que a revista “Universo Acadêmico”, ISSN 1676-3408, está avaliada pela CAPES (QUALISCAPES) com o estrato “B5”.**

Realizem uma excelente leitura!

Atenciosamente,

### **Comissão Editorial**

Prof<sup>a</sup>. Eliene Maria Gava Ferrão

Prof<sup>a</sup>. Elen Karla Trés

Prof<sup>o</sup>. José Junior de Oliveira Silva

Prof<sup>o</sup>. André Mota do Livramento

Prof<sup>a</sup>. Talita Aparecida Pletsch

## DIVERSIDADE NO ENSINO: TRANSFORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS

Ana Paula Machado Sarmiento<sup>1</sup>  
Sabryna Zen Rauta Ferreira<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo salienta a importância da compreensão do estudo da diversidade e da pluralidade cultural no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando a ação docente como mecanismo de comunicação na transmissão da realidade para o alunado. A escola, como instituição moderna, instruída para a prática pedagógica nos desafios da diversidade e heterogeneidade. A diversidade cultural no Brasil e o projeto político pedagógico das instituições de ensino.

**PALAVRAS-CHAVES:** Diversidade. Ensino. Escola

### ABSTRACT

This article stresses the importance of understanding the study of diversity and multiculturalism in the process of teaching and learning, emphasizing the teaching and communication mechanism in the transmission of reality for the students. The school as an institution modern, educated for the challenges of teaching practice in diversity and heterogeneity. Cultural diversity in Brazil and the political pedagogical project of educational institutions.

**Key-words:** Diversity. Education. School.

## 1 INTRODUÇÃO

No processo de educação, a diversidade e a pluralidade cultural tem sido um dos focos principais no campo de debates entre professores e dirigentes de escolas.

Em inúmeros momentos do trabalho docente, o confronto com a dificuldade de transmitir ao alunado, a compreensão dos diversos aspectos socioculturais, tornou-se o desafio conflitante entre o ensinar e o aprender.

“Educar é então, um desafio, posto que se processa no interior de um embate entre interesses, dominação, exploração revelando a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedades tidos como diferentes. Educar tem sido o meio pela qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano” (Gusmão, 2000).

---

<sup>1</sup> Graduada em Administração de Empresas Graduada em Administração de Empresas com Ênfase em Análise de Sistemas, Especialista em Administração e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Nova Venécia.

<sup>2</sup> Graduada em Administração de Empresas, Especialista em Gestão Empresarial e MBA em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Norte Capixaba de São Mateus e especializando-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Coordenadora do curso de Administração e Ciências Contábeis da Faculdade Capixaba de Nova Venécia.

Portanto, o desafio da globalização é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora os desenvolvimentos próprios do nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade (Morin, 2002).

A ação pedagógica no processo de ensino aprendizagem tem papel fundamental na transmissão da compreensão da realidade, não como universal e única, formal e abstrato distanciado do aluno, na qual rompe-se a possibilidade de comunicação, por meios de mecanismos discriminatórios, mas transformar a pluralidade cultural numa matéria prima de aprendizagem e reflexão.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 DIVERSIDADE NO ENSINO APRENDIZAGEM**

No contexto histórico, a escola é uma instituição constituída pela modernidade e desenvolve uma função social fundamental na transmissão da cultura, de modo a entrelaçar as relações do universo educacional.

Para Cortella (2004) o principal canal de conservação e inovação dos valores e conhecimentos são as instituições sociais como a família e a Igreja, o mercado profissional, a mídia, a escola etc. Tal como mencionamos, ao contrário dos outros seres vivos, nós os humanos, dependemos profundamente de processos educativos para a nossa sobrevivência, não carregamos em nosso equipamento genético instruções suficientes para a produção da existência, e desse prisma, a Educação é instrumento basilar para nós.

O universo escolar é caracterizado por meio do estudo entre as culturas, para saber lidar com a pluralidade, reconhecendo os diferentes sujeitos socioculturais a fim de valorizar essas diferenças existentes.

Neste contexto, é necessário que o educador esteja preparado e instruído para esta nova situação na sua prática pedagógica, atuando à frente dos desafios da diversidade.

Para Morin (2002) cabe a educação do futuro:

Cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também a diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

O professor que não estiver preparado e apto a desenvolver novos mecanismos e habilidades, considerando a diversidade e diferenças entre os seus alunos, estará favorecendo para a desintegração das culturas.

O desafio é criar e recriar novas práticas e propostas educativas, de modo a não considerar uma homogeneidade, acreditando que todos são iguais e independentes. É preciso avaliar e reconhecer que cada indivíduo é portador de uma história de vida, de experiências, atitudes, expectativas e origens diversas.

Na prática educativa cabe ao docente e instituição organizar os seus processos de compreensão da realidade com base na heterogeneidade, integrando os valores de cada cultura, possibilitando a comunicação e a descoberta.

É comum nas escolas o estudo da diversidade na abordagem de datas comemorativas e em dias especiais. Esta prática somente enaltece e reforça a discriminação e a desigualdade, instaurando a possibilidade da troca e dos processos de equidade entre os diferentes sujeitos.

“A nova qualidade social, por sua vez, exige uma reorientação curricular que preveja o levar em conta a realidade do aluno. Levar em conta não significa aceitar essa realidade mas dela partir; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo” (Freire, 2004).

## 2.2 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL

No Brasil, ao recorrermos a grandes historiadores e antropólogos pode-se perceber que seus estudos sempre foram direcionados a definir e interpretar a cultura brasileira. Ao pesquisar todos esses estudos feitos percebe-se que o Brasil possui uma cultura rica marcada pela diversidade, devido a um processo histórico combinado com as dimensões continentais que vieram a fazer parte deste território.

Assim de acordo com Fernandes (2005, p. 379):

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços.

Em consonância com Fernandes, Cortella (2000, p. 9-10) salienta que:

A crise educacional tem raízes estruturais históricas e se manifesta de formas diversas em conjunturas específicas: confronto do ensino laico versus ensino confessional, conteúdos e metodologias, adequação a novas ideologias, democratização do acesso, gestão democrática, educação geral versus formação especial, educação de jovens e adultos, escolaridade reduzida, público versus privado, baixa qualidade de ensino, movimentos corporativos carecendo de greves constantes e prolongadas, despreparo dos educadores, evasão e retenção escolar. Estes e outros motivos de crise ganham agudização episódica em oportunidades variadas por todo este século em nosso país.

Ao fazer uma analogia entre Fernandes e Cortella é interessante olhar pelo ponto de vista que a escola brasileira não sabe tratar ainda as diferenças culturais existentes em sala de aula, isso



é notório em seus livros didáticos que são mecanizados para dar entendimento e aproximar somente um tipo de cultura. Um exemplo simples e prático é o mesmo material didático ser utilizado tanto para a educação no campo como para a educação na cidade. Sendo que ambas as crianças e jovens tem experiências e formações diferentes. Assim em um modo simples de ver a escola pode-se perceber como ela está falha no quesito diversidade, não sabendo filtrar e trabalhar o diferente nas mais variadas culturas.

### 2.3 A DIVERSIDADE E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Ao encarar a diversidade como algo existente nas instituições de ensino, deve-se trabalhar para que a mesma seja, de forma contextualizada, trabalhada de maneira a levar o ensino de forma igualitária a todos, não favorecendo somente a um determinado público.

Assim pode-se perceber que para que o tema diversidade seja tratado de forma eficaz nas escolas, ele deverá estar contido em seu projeto político pedagógico, de forma que somente assim poderá fazer com que a educação desponte de maneira a alcançar seu maior objetivo, que é promover a educação.

De acordo com Cortella (2000, p. 16):

Uma nova qualidade social, por sua vez, exige uma reorientação curricular que preveja o levar em conta a realidade do aluno. Levar em conta não significa aceitar essa realidade mas dela partir; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo.

Não só na educação para crianças, mas também na educação de jovens e adultos, na organização do trabalho pedagógico também deve ser levado em consideração os seus conhecimentos pessoais e culturais, dessa forma criando projetos políticos pedagógicos atraentes a todos os públicos. Fazer com que o educando sinta-se motivado a saber sempre mais é parte essencial do processo educativo e deve ser tomado como mola propulsora de ensino.

Cortella (2000, p. 16) complementa que:

Portanto, não é uma escola pública na qual o trabalhador simplesmente aprendia o que iria utilizar no dia ou semana seguinte no seu cotidiano (em dimensão utilitária e redutora), mas aquela que selecione e apresente conteúdos que possibilitem aos alunos uma compreensão de sua própria realidade e seu fortalecimento como cidadãos, de modo a serem capazes de transformá-la na direção dos interesses da maioria social.

Morin (2002, p. 47) fala que:

Como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”.

Repensar os currículos de disciplinas é preciso. Não pode-se apenas os educadores olharem para seus alunos como uma turma única e de igual conteúdo, mas sim olhar com uma visão holística, pensar em turmas divididas por diferentes grupos culturais de forma a tornar a atenção de todos esses grupos para uma mesma direção, o educador e seu ensino. Mais uma vez volta-se aos projetos políticos pedagógicos preparados a atender a todos os públicos e os levar a obter raciocínio crítico diante das experiências diárias.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, diversas culturas estão espalhadas pelo país, sendo que estas existem desde o princípio da colonização, onde se teve um confronto direto entre índios, portugueses e Espanhóis. Assim é inegável que um país que desde o princípio está sediado de várias culturas terá dificuldades para padronizar sua educação e atender todos os públicos. Porém também é sabido que tal feito não é impossível de ser realizado, devendo as instituições de ensino trabalharem diretamente na promoção de um ensino diferenciado e com maior acessibilidade a todos os públicos.

Assim cada instituição de ensino deve estar preparada para sua realidade, devendo fazer estudos específicos de acordo com sua localidade regional, onde o ensino deve conter padrões integralizados e acrescidos das peculiaridades de cada região.

Um fator de grande ajuda na caminhada pela diversidade no ensino são as alterações nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, devendo estes estar aliados com estudos científicos e pesquisas elaboradas, devem estar ainda em consonância com cada público que atenderá. O projeto político pedagógico é hoje a única forma de formalizar o ensino rumo à diversidade no âmbito escolar.

Portanto, pode-se concluir que a diversidade na sala de aula é uma das grandes dificuldades encontradas pelos educadores, devendo esta ser tratada como principal diferencial dentro das escolas.

### 4 REFERÊNCIAS

1. CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
2. FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Vol. 25. Campinas: 2005.
3. FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 25º Ed. São Paulo: Paz e Terra S.A, 2001.
4. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Desafios da Diversidade na escolar**. Vol. 5. Londrina, 2000.
5. MORIN, Edgar. **A cabeça bem - feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

## **PRODUÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO CAPIXABA UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Elcie F. Salzano Masini<sup>1</sup>  
Fabricia Alves da Silva Pimentel<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo relata a experiência de uma educadora capixaba na cidade de São Paulo, em busca de aprimoramento de sua formação profissional, ao cursar um Mestrado interdisciplinar, um novo espaço em que algumas certezas transformaram – se em muitas dúvidas e desafios a serem superados. Desfrutar os benefícios desse local forçou a camponesa a querer aí permanecer e usufruir o que ele podia oferecer, na expectativa: de aprofundamento de estudos; da ruptura total com as certezas construídas; da ampliação da percepção dos espaços e pessoas; de estender conhecimentos a diferentes áreas. Após algum tempo - mergulhada no universo acadêmico e no contato com ricas experiências em alguns grupos - entro em contato com as próprias inquietações a respeito de conceitos depreciativos da cultura camponesa e experimentou o desejo de ampliar olhares sobre as possibilidades de vivências e descobertas do espaço de vida e de produções culturais, artísticas e sociais do campo capixaba. Sua Interrogação sobre a quem cabia o reconhecimento ou validação das produções culturais e artísticas do campo capixaba foi respondida por Rodin quando afirmou que a arte é uma das vias que remete ao conhecimento da realidade. Ao desconstruir conceitos preexistentes sobre arte e artesanato, e aproximar - se daqueles, que estavam nessas atividades, foi observado que o que valia no processo de criação capixaba era a possibilidade de traduzir nas produções um pouco do mundo em que viviam. A produção artística no campo capixaba revelava uma aprendizagem significativa: envolvimento com a complexidade do mundo que habitava, expressando a própria percepção e compreensão do que estava ao seu redor e revelando seus próprios significados.

**PALAVRAS CHAVES:** arte. Artesanato. produção artística. cultura camponesa.

<sup>1</sup>Elcie F. SalzanoMasini - Doutora em Psicologia. Livre Docente em Educação Especial. Professora Associada da USP. Professora Titular da Universidade Presbiteriana Mackenzie, junto ao Programa de pós- graduação Educação, Arte, História da Cultura. Focos de investigação: percepção; inclusão; aprendizagem, relações eu-outro. Artigos e livros sobre esses temas. Pesquisadora nível I do CNPq. Coordenador Líder do Grupo de Estudos PERCEBER, do diretório de pesquisas do CNPq

<sup>2</sup>Fabrícia Alves da Silva Pimentel – Professora, Pedagoga do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Nova Venécia-ES Mestranda da Universidade Presbiteriana Mackenzie, ao Programa de pós-graduação Educação, Arte, História da Cultura.

### **ABSTRACT**

This paper reports the experience of an capixaba educator in São Paulo city, who was searching to improve her professional preparation, as an student of an inter disciplinary Master Course, a new space where some beliefs she had were transformed in doubts and challenges to be surpassed. To enjoy the benefits of that place forced thispeasant to want to stay and enjoy everything it offered: to deepen her studies; to brakeconstructs certainties; to amplifyperception of space and people; to extend knowledge to different areas. After some time – she dived in the academic universe and in contact with rich experiences in some groups – she had contact with their own inquietudes with the depreciatives concepts about the peasant culture and shefelt the desire to amplifylookings about the possibilities of living and the space of lifeand cultural, artistic and social productions of the capixaba field.Her questions

about who would recognize and validate the cultural and artistic productions of capixaba field was answered by Rodin, when he said that art is one of the ways that remit to the knowledge of the reality. When to deconstruct concepts about art and workmanship, and to be near of those that develop these activities she observed that what was validity in the process of capixaba creativity was the possibility of translate in their productions a little bit of the world where they lived. The artistic production in the capixaba field revealed an meaningful learning: involvement with the complexity of the world where they are, expressing their own perceptions and understand about the world surrounding themselves and reveling their own meanings .

**KEYWORDS:** art. Workmanship. artistic production. peasant culture.

## 1 INTRODUÇÃO

Este é o relato da experiência de uma educadora na capital do estado de São Paulo, em busca de aprimoramento de sua formação profissional. Alguns meses, como aluna de pós-graduação em um Mestrado interdisciplinar - Educação, Arte, História da Cultura - ampliaram as intenções iniciais e a convivência com professores e colegas, em um novo espaço, transformaram algumas certezas em muitas dúvidas e desafios a serem superados.

Algumas situações pareciam impossíveis, pois, os pensamentos a respeito de temas difíceis de serem entendidos não paravam de se complicar a cada novo estudo, a cada nova conversa.

Entrar no universo da metrópole e desfrutar os benefícios desse local parecia forçar a camponesa a querer aí permanecer e usufruir de tudo que ele podia oferecer. Era a expectativa: de aprofundamento de estudos; da ruptura total com as certezas construídas; da ampliação da percepção dos espaços, pessoas; de estender conhecimentos a diferentes áreas.

Não havia mais possibilidade de ver, ouvir, sentir, tatear e falar sobre as coisas, pessoas, sensações, os gostos, as músicas e tantas outras possibilidade, sem uma nova percepção e reflexão a respeito de cada uma delas.

Após algum tempo mergulhada no universo acadêmico e no contato com ricas experiências em alguns grupos, foi possível experimentar outras nuances de sons e sabores na percepção e nos conhecimentos já adquiridos: entrar em contato com as próprias inquietações a respeito de conceitos depreciativos da cultura camponesa e experimentar o desejo de ampliar olhares sobre as possibilidades de vivencias e descobertas sobre o espaço de vida e de produções culturais, artísticas e sociais do campo capixaba.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 OS SIGNIFICADOS DA PRODUÇÃO CAPIXABA - VALORES DESCOBERTOS

Algumas dúvidas surgiram referentes ao valor atribuído às produções artísticas, desenvolvidas em espaços não contemplados pela divulgação, reconhecimento público e validação acadêmica. Emergiram novas indagações e inquietações: Para quem é importante o reconhecimento ou validação das produções culturais e artísticas do campo capixaba? A quem cabe o reconhecimento ou validação dessas produções?

Perguntas essas que remeteram a afirmações de críticos de arte consagrados como Jianou (1970, p. 22): "A arte segundo Rodin não é um meio de evasão, mas uma das vias que remete ao conhecimento da realidade".<sup>3</sup> (tradução nossa). Cabia, pois, ouvir aqueles que habitam o mesmo contexto sobre o que tinham a dizer de sua realidade. Eram, pois, os participantes de uma associação de artesanato em uma comunidade capixaba que poderiam responder àquelas perguntas. O desejo de entender o que era realmente importante para esse grupo levou a nova visita a uma associação de artesanato.

---

<sup>3</sup>"L'art, selon Rodin, n'est pas un moyen d'évasion, mais une des voies qui mènent à la connaissance de la réalité."

Observou - se que para as rendeiras ali presentes o que valia no processo de criação era a possibilidade de traduzir nas produções um pouco do mundo em que viviam.

Pereira e Nardin (2008) reiteram essa base da criação artística da tecelagem no cotidiano, ao afirmarem,

Essas informações favorecem nossa compreensão sobre o artesanal revelar a cultura das pessoas envolvidas nesse processo como também as características geopolíticas, o meio físico e humano, especialmente no que se refere ao conhecimento manifesto na materialidade cultural, produzidas por determinados segmentos sociais.

Um grupo de camponeses no município de Nova Venécia no Espírito Santo mantinha viva a tradição da tecelagem com a taboa<sup>4</sup>. O centro de cultura do município promovia atividades de incentivo ao trabalho cooperativo e as mulheres camponesas desenvolviam em grupo o trabalho, desde a extração da taboa no campo até a tecelagem na sede da associação ou no pátio da igreja na comunidade São Luiz Gonzaga, onde também eram realizados palestras, cursos de aperfeiçoamento sobre a produção e comercialização dos produtos.

A cooperativa é conhecida como ArtBoa e conta com o trabalho de um grupo diverso de mulheres entre 16 e 70 anos, o que enriquece o trabalho como o depoimento de uma artesã que disse "juntar a criatividade das meninas novas para inventar produtos à experiência das mulheres mais velhas para retirar as melhores taboas e fazerem produtos diferentes, bonitos e de boa qualidade". (Dona Dorvina). Independente das definições e das tendências referentes a Arte, para o grupo de camponeses, a conceituação acadêmica de arte era dispensável, pois, toda criação emergia de tradições familiares, de conhecimentos transmitidos pela comunidade além de muita alegria, emoção, cooperação e respeito para com as produções individuais e coletivas.

Em uma visita a exposição de arte no Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo, intitulada "Teimosia da Imaginação", em 2012, houve a oportunidade de apreciar a produção de artistas camponeses de várias regiões brasileiras e entender o que cada um deles vivenciava no dia a dia na busca de matéria prima (retirada da natureza), e verificar que as características apresentadas no documentário sobre o estilo de vida, de campo e as características de trabalho dos expositores era idêntica às encontradas no grupo de artesãs ArtBoa.

---

<sup>4</sup>Taboa é uma planta hidrófita típica de brejos, manguezais, várzeas e outros espelhos de águas. Mede cerca de dois metros e na época de reprodução apresenta espigas da cor café contendo milhões de sementes que se espalham pelo vento.

A ArtBoa é a Associação de Artesãos de Artesanato em Taboa, criada em agosto de 2011, com o objetivo de organizar o trabalho e orientar administrativamente os artesãos na comercialização e aperfeiçoamento do seu artesanato. Composta por homens e mulheres com idade entre 16 e 70 anos a associação se destaca pela criatividade na produção das peças e

cooperação entre os associados na troca de experiência tanto na retirada da matéria prima quanto na técnica de trançar as fibras.

Em depoimento apresentado no documentário da exposição "Teimosia da Imaginação" o SrAntonio Dedé, artesão de Maceió, relatou que a alegria é uma característica do trabalho, pois, "uma peça mal humorada não chama atenção do público". Talvez isso justifique tanta alegria e simplicidade na fala e a grandeza das peças produzidas por ele que cria suas esculturas em troncos e galhos de árvores que o artesão encontra na natureza. Estas madeiras são resgatadas de áreas de "derrubadas". Com isso o SrAntonio Dedé deixou claro que não corta árvores para produção de suas esculturas, ao contrario, ele utiliza os troncos e galhos que encontra seco pelo chão. Dessa matéria prima o escultor da vazão ao imaginário criativo e produz suas peças.

Pensando a realidade do campo capixaba, as comunidades rurais produzem belas e desconhecidas peças de artesanato e desfrutam de algumas composições de poesias cantadas nas modas de viola.

## 2.2 A EXPRESSÃO ARTÍSTICA - PERCEPÇÃO E COMPREENSÃO DO PRÓPRIO MUNDO.

Situar o significado da produção capixaba, requer resgatar concepções que contrapõem Arte e Artesanato.

Salgado e Franciscatti (2012, s/p) retomaram Gullar (1994), que diferenciou a arte do artesanato, ao afirmar que a arte buscava novas formas e estilo enquanto o artesanato era conservador e repetitivo; retomaram Andrade (1938) que, também, se referia ao artesanato como arte menor, assinalando, porém, que este autor enfatizava que o objeto artesanal podia tornar - se um testemunho, uma revelação da relação homem e sociedade, ao afirmarem:

É na tensão entre repetição e criação que Andrade (1938) considera a possibilidade da revelação do objeto artesanal: o que desponta de criação em meio à repetição contém a rebeldia e a transgressão da própria repetição.

As maiores dificuldades para alcançar o sentido da produção capixaba estão, pois, em desconstruir conceitos preexistentes, perceber novas possibilidades e novos caminhos trilhados, livres dos impedimentos de experiências anteriores carregadas da necessidade de validação acadêmica, distante da expressividade e produção no espaço camponês.

Ao considerar - se a arte como a língua do mundo, e como linguagem que desconhece fronteiras, para expressar-se, faz-se necessário analisar o local em que essa linguagem artística se manifesta.

Sendo a linguagem artística aquela que traz consigo a qualidade de ser a linguagem cuja leitura e produção existe no mundo todo, e para todo mundo, vale refletir sobre os espaços da arte nas comunidades camponesas.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabe sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas, são conhecimentos comunicados por meio da música, teatro, poesia, pintura, dança, cinema, entre outros.

Uma análise reflexiva da história da arte remete à própria história da humanidade. A arte egípcia era ligada ao espírito, a arte grega à inteligência. A arte indígena no Brasil se manifesta a partir de características culturais como a pintura dos corpos como adorno e também como forma de se defender do sol, dos insetos e dos maus espíritos, entre tantas outras características de cada tribo.

Outra forma de manifestação da arte indígena é a cerâmica, que sem perder a beleza e a perfeição dos detalhes e cores, se destacam pela sua utilidade.

A partir de 1530, aproximadamente, com a colonização portuguesa no Brasil, os índios e os negros, sob o comando dos religiosos e dos mestres vindos de terras distantes, aprenderam a trabalhar o barro, a madeira e a pedra. Perceber e compreender a expressão artística, como ficou exposto, exige consideração à complexidade na qual está inserido o homem no mundo que habita.

### 2.3 PRODUÇÃO ARTÍSTICA NO CAMPO CAPIXABA - UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A concepção de complexidade de Morin (2007) lança luz para compreensão das condições requeridas para a produção artística. Assinala a relevância de se considerar a complexidade do mundo que se habita. Complexidade entendida como o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem o contexto social. Situado nesse tecido dos acontecimentos em suas ações, interações, retroações, e determinações cada indivíduo vai integrando e organizando informações em um complexo processo, no qual amplia sua percepção e compreensão e expressa os seus próprios.

Ausubel (1963) reiterou essa concepção de complexidade ao refletir sobre os caminhos a serem oferecidos para que a capacidade de perceber, compreender, elaborar fosse facilitada em situação de educação formal. Embasado em sua ampla experiência, de psiquiatra clínico e pesquisador sobre desenvolvimento humano, buscou sistematizar os princípios que propiciam ao ser humano situar-se no mundo, organizando sua experiência e atribuindo significados à realidade em que se encontra. Assim enraizada no vivido, Ausubel construiu a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), que evidencia como o conhecimento vai sendo adquirido à medida que o ser humano se situa no mundo, relacionando novas informações com representações, conceitos e ideias que já dispões na sua estrutura cognitiva.

A originalidade da Teoria da Aprendizagem Significativa é a ênfase ao processo relacional do sujeito, situado em seu contexto, com pessoas e objetos que o cercam. Sujeito, conforme Morin (1996, 2008), que depende do meio biológico, social e cultural para tornar-se autônomo e auto – eco-organizado. O sujeito constrói -se pela noção de indivíduo do ponto de vista biológico e necessita de uma dimensão cognitiva indispensável à vida, referente ao ato pelo qual coloca-se no centro do próprio mundo, para com ele lidar consigo mesmo considerando-o, preservando-se, protegendo-se.

É sujeito aquele que pensa por conta própria, por si mesmo e para si mesmo que permite agir no universo exterior, assim como no próprio universo interior, e reconhecê-los. Ser Sujeito é um dos requisitos primeiros para realizar uma aprendizagem significativa.

A produção artística do camponês capixaba expressa sua percepção e compreensão do que está ao seu redor e revela seus próprios significados, frutos de um processo puramente idiossincrático.

Alcançar o significado de dessa pessoa, em sua produção artística, requer atenção e abertura à suas manifestações, e consideração ao seu contexto social, imbricado em acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que o constituem.

O homem do campo, como o da cidade, vive no emaranhado de hábitos individuais e grupais, de valores, atitudes, concepções, buscando registrar o que aí ocorre, sem, porém, dissolver problemas, ocultar ambiguidades e incertezas do conhecimento.

As concepções desses dois autores contribuíram para dissipar dúvidas de uma educadora camponesa e ofereceram apoio para enfrentar desafios e as próprias inquietações a respeito de conceitos depreciativos da cultura camponesa. A concepção de complexidade de Morin (2007) iluminou a relevância de considerar a complexidade do mundo que se habita, ampliando a própria percepção, compreensão e expressividade, situada no tecido dos acontecimentos a respeito.

Ausubel (1963) evidenciou como o conhecimento vai sendo adquirido à medida que o ser humano enraizado no vivido, amplia seus significados e compreensão sobre o mundo em que se situa.

No esforço de ampliar conhecimentos, na expectativa de aprofundamento de estudos e de conhecimentos de diferentes áreas, da dúvida sobre certezas construídas a educadora camponesa resgatou a complexidade do campo. A partir significados dessa vida compreendeu e elaborou o que apreendeu da complexidade da vida da metrópole. Situada no tecido dos acontecimentos, construiu novos significados reiterando como o conhecimento vai sendo adquirido à medida que novas informações são ancoradas em representações, conceitos e ideias que tem disponíveis em sua estrutura cognitiva. (Cf. AUSUBEL, 1963).

Da dúvida fez-se a descoberta: vislumbraram-se possibilidades sobre o espaço de vida e de produções culturais, artísticas e sociais do campo capixaba. Evidenciou-se que para apreciar as produções artísticas do homem do campo capixaba era requerida consideração à complexidade de sua vida.

A utilização de padrões de arte e estilos consolidados de outros contextos culturais deixaram de ser vistos como referência de excelência, mas sim como possível obstáculo para alcançar os significados e sentidos das produções capixabas.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A arte exposta em Museus, Teatros, Cinema, Galerias, Bibliotecas, no Brasil, esta disponível apenas para um grupo seletivo da população, uma vez que esses diferentes espaços são inacessíveis para maioria da população que reside nos centros urbanos e muito mais, ainda, aos povos do campo.

A arte popular apresentada na exposição “Teimosia da Imaginação”, trouxe para a metrópole parte daquilo que representam os camponeses em sua produção artístico-cultural muito desconhecida e desvalorizada.



Os povos do campo, neste texto representados pelos artesãos da ArtBoa, desenvolvem no dia a dia o que foi descrito no texto como a originalidade da aprendizagem significativa que é a ênfase dada ao processo relacional do sujeito, situado em seu contexto, com pessoas e objetos que o cercam.

Todo o trabalho desenvolvido se dá de forma cooperativa, desde a escolha da matéria prima, retirada da natureza com muito respeito e comprometimento com o meio ambiente, passando pela criação das peças até a comercialização das mesmas, sempre considerando o outro no processo de aprendizagem de todos os envolvidos.

#### 4 REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, M. de. **O artista e o artesão**: aula inaugural dos cursos de filosofia e história da arte, do instituto de artes. São Paulo, SP: Universidade do Distrito Federal, 1938.
2. AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful learning**. New York, USA: Grune and Stratton, 1963.
3. GULLAR, F. O artesanato e a crise da arte. **Revista de cultura e vozes**, Petrópolis, RJ, v. 88, n. 4, p. 7–12, jul/ago 1994.
4. JIANOU, I. **Rodin**. Paris, França: Arted, Editions d'Art, 1970.
5. PEREIRA, C.; NARDIN, H. O. Cruzamentos De Códigos Culturais e Estético: um olhar sobre a tecelagem artesanal. Florianópolis, SC: **ANPAP 17o Encontro Nacional** da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – 19 a 23 de agosto, 2008.
6. RIZOLLI, M. **Artista, cultura linguagem**. Campinas, SP: Akademika Editora, 2005.
7. SALGADO, M.; FRANCISCATTI, K. V. S. **Contraponto entre arte, artesanato e trabalho: a falsa diferenciação e a atrofia da fantasia**. 2012. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br/laboratorios/lapa/versoportugues/2c43a.pdf>>. Acesso em: 11 Abr. 2012.
8. TODOROV, T. **O homem desenraizado**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1999.

## (RE)CONSTRUÇÃO DA MELHORIA NO SISTEMA EDUCACIONAL TENDO COMO ARTICULAÇÃO A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

José Junior de Oliveira Silva<sup>3</sup>  
Luana Frigulha Guisso<sup>4</sup>  
Miriele Oliveira da Silva<sup>5</sup>

### RESUMO

Na busca de alternativas para o estado crítico da realidade educacional atual, os esforços de investigação ganham destaque, procurando detectar as causas e, conseqüentemente, apontar meios e formas de superá-las. De fato, a discussão e a análise do tema em questão implicam aceitar um desafio repleto de artifícios. Para tanto, observa-se no conceito de qualidade um objeto de pesquisa, passível de descrição ou da detecção inequívoca de sua falta, ou seja, a qualidade no meio educacional. Nesse trabalho, procura-se analisar a importância gestão educacional como fator diretamente relacionado à qualidade de ensino, com base em informações bibliográficas.

**PALAVRAS-CHAVES:** Gestão educacional. Qualidade de ensino. Trabalho pedagógico.

### ABSTRACT

In the search for alternatives to the critical state of the current educational reality, research efforts are highlighted, seeking identify the causes and consequently pointing means and ways to overcome them. In fact, the discussion and analysis of the topic in question involve accepting a challenge full of trickery. For this, it is observed on the concept of an object of research quality, capable of description or unequivocal detection of a fault, ie, the quality in the educational environment. In this work, we try to analyze the importance educational management as a factor directly related to the quality of education, based on bibliographic information.

**KEYWORDS:** Education Management. Quality of teaching. Pedagogical work.

---

<sup>3</sup> Graduado em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa, Espanhola e respectivas literaturas pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (MULTIVIX), Graduado em Pedagogia, Pela Faculdade Capixaba da Serra (MULTIVIX). Especialista em Gestão Escolar – habilitação em Administração, Orientação, Inspeção e Supervisão escolar, Didática do Ensino Superior, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Mestrando em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré. Docente na Faculdade Capixaba de Nova Venécia. E-mail: junioroliveirasilva@hotmail.com

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia – Faculdades Integradas de Aracruz (FAACZ), Mestra em Tecnologia Ambiental – Faculdade de Aracruz, Especialista em Gestão de Recursos Humanos, Pedagogia Empresarial – Faculdade de Aracruz e especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz. Coordenadora Adjunta e Professora do Programa de pós-graduação do Mestrado Profissionalizante em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré.

<sup>5</sup> Graduada em Administração – Faculdade Capixaba de Nova Venécia (MULTIVIX), Licenciada em Matemática – Faculdade Capixaba de Nova Venécia - MULTIVIX (Resolução CNE/CEB/MEC nº. 02/97), Especialista em Gestão e Educação Ambiental – Faculdade Capixaba de Nova Venécia (MULTIVIX), Professora da Disciplina de Matemática – E.E.E.M “Dom Daniel Comboni” (Nova Venécia/ES).

## 1 CONCEITOS INTRODUTÓRIOS

A gestão escolar compreendida como prática que fomenta a participação é um dos elementos decisórios para que se efetive democraticamente a organização do trabalho pedagógico na universidade. No presente estudo, pretende-se apontar possíveis caminhos na construção de uma prática democrática de administração escolar coerente com a função essencial da unidade de ensino. Neste sentido, desenvolve-se uma reflexão sobre como a administração escolar pode ser considerada como um fator de combate à seletividade, discriminação e desqualificação do ensino, evidenciado na escola.

A reflexão tem como ponto de partida a seguinte colocação: como se caracteriza a relação entre gestão escolar e prática pedagógica na educação básica?

Em resposta, assume-se a afirmação de que o gerenciamento escolar constitui-se em condição da possibilidade de uma prática pedagógica progressista e que o seu surgimento se caracteriza como processo educativo historicamente necessário. No ínterim dessa reflexão, acredita-se ser necessário ter clareza do significado da administração escolar na construção e consolidação de uma escola democrática, em cuja trilha procura-se avançar. Acredita-se que a discussão em torno de uma nova forma de administrar o colegiado abrange questões teóricas e históricas do fazer educativo.

O objetivo deste estudo é visualizar aspectos essenciais ligados ao surgimento e à prática do processo de gerenciamento escolar demonstrando que tal processo se caracteriza como fenômeno de natureza histórico-cultural e que se constitui como condição determinante de uma teoria e de uma prática democrática de educação.

A concretização deste propósito faz necessária a escolha de um referencial teórico-metodológico de análise que permita a explicitação das características inerentes do fenômeno em estudo, a partir de seu contexto de realidade. Em função disso, será abordada a perspectiva histórico-crítica da educação, especificamente nas contribuições de Gramsci e Saviani. A opção deve-se ao fato de que esta perspectiva, ao utilizar categorias dialéticas de análise, permite compreender a prática educativa escolar como uma prática social crítica.

Tal perspectiva privilegia a apropriação da produção do saber como condição indispensável a uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Entendida assim, a educação no dizer de Saviani (1996, p.120), "é uma atividade mediadora no seio da prática social."

Pela perspectiva histórico-crítica, a educação e sociedade se relacionam de maneira constitutivamente dinâmica. Nestes termos, o processo de administração colegiada surge como condição transformadora no processo de ensino.

Conforme esta abordagem, os fenômenos educativos se transformam em função da especificidade de cada momento histórico e/ou segundo as formas em que se manifestam as relações socioeconômicas. Esse enfoque exige pensar o fenômeno da administração colegiada como processo de natureza histórico-cultural, ou seja, contextualizado na dinâmica de relações sociais dadas. Logo, a mudança do processo de tomada de decisão, no interior da escola, depende da criação de uma vontade coletiva organizada, pois, como sustenta Gramsci (1981), o conceito de necessidade histórica está estritamente ligado ao conceito de

regularidade e de racionalidade.

Dessa maneira, as contradições inerentes ao período histórico abrangido, demonstram que os mesmos se configuram também dentro da instituição escola, e conseqüentemente no próprio processo de administração colegiada vivenciado.

Este estudo permite ressaltar, por meio de dados bibliográficos, aspectos da dinâmica desse processo, tendo enfoque nas práticas coerentes e/ou incoerentes, contradições internas, avanços e retrocessos, dificuldades e conflitos internos e externos em relação à sua concretização.

## **2 GESTÃO ESCOLAR: PRINCÍPIOS E DISCUSSÕES SOBRE A ADMINISTRAÇÃO DEMOCRÁTICA**

### **2.1 A DEMOCRACIA E A CULTURA ORGANIZACIONAL**

Sabe-se que em toda instituição de ensino existe uma cultura organizacional e esta é formada por dois polos distintos, o que é estabelecido dentro de uma organização e compõe a estrutura instituída e o que ainda não foi codificado e incorporado pelo sistema. Com base em Almeida (2003),

A organização educativa, embora considerada por alguns autores como produto de determinantes históricas e políticas, um mecanismo para perpetuar a dominação, é também um lugar de encontro de pessoas concretas. Estes encontros constroem vínculos e definem objetivos significativos para suas vidas, cujas histórias se desenrolam neste universo organizacional (ALMEIDA, 2003, p. 86).

Para Almeida (2003), a Gestão Educacional é produto da ação humana e não pode ficar presa a paradigmas da Teoria da Administração empresarial, pois como organização social ela é dinâmica e lida com pessoas. Isso significa que a escola pode ter autonomia, tanto na definição de seu projeto pedagógico, como na condução de seu destino, deixando de ser apenas subordinada ao sistema, mas tendo-o como parceiro e colaborador.

Ao partir desse pressuposto, Santos (2002) menciona que:

A mudança deve ser embasada nas modernas teorias de administração com ênfase na liderança, na tomada de decisões, nas estratégias e na flexibilidade e autonomia da escola. O humanismo organizacional, a gestão de qualidade e a liderança situacional podem provocar as mudanças necessárias no interior da escola. No novo tipo de gestão, devem prevalecer a liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação e a motivação. A educação escolar é algo muito sério para ser administrado com autoritarismo, improvisação, o que leva a estagnação e ao conformismo (SANTOS, 2002, p. 27).

Neste âmbito, espera-se que um diretor seja articulador de sua proposta pedagógica, o que exige competência, conhecimento, experiência, habilidade de relacionamento, comunicabilidade e iniciativa. Dessa maneira, nota-se que as organizações sociais se modificam sob pressões externas, oriundas da insatisfação das pessoas com a ordem pré-estabelecida.

De maneira geral, a sociedade tem demonstrado sua insatisfação no que tange ao trabalho

desempenhado pelas instituições educacionais. No documento “Por uma Política Nacional de Educação”, entre outras propostas, a gestão pública da educação mereceu especial atenção, sobretudo, pelo fato de estar sendo redigida a nova Constituição que foi publicada em 1988, na qual aparece pela primeira vez a gestão democrática, como um dos mais importantes princípios da escola pública, na forma da lei (Inciso VI do Artigo 206 - Capítulo III – Da educação, da Cultura e do Desporto).

Cada instituição tem autonomia para determinar a melhor ação, por meio de um projeto político pedagógico específico, levando em consideração que “autonomia” não significa “soberania”, já que a universidade faz parte de um sistema educacional e como tal deve seguir suas diretrizes e bases para a educação básica.

Ao analisar as relações sociais, descobre-se que a educação ocupa espaços e situações sociais diversos, haja vista que alça voos além dos muros escolares e ancora-se nas relações sociais. Dayrell (1996, p. 2) defende que:

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em sua realidade singular e mais profunda. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico.

Isto acaba por delinear as classes sociais, no entanto, a diversidade cultural nem sempre pode ser explicada pelas dimensões firmadas na formação das classes sociais; existe a convivência de uma diversidade de tradições que são consideradas "fruto da coexistência, harmoniosa ou não de uma pluralidade de tradições, cujas bases podem ser ocupacional, étnica, religiosa etc" (PRAIS, 1996, p.16).

Neste estudo entende-se que, para demonstrar o possível compromisso da administração colegiada alicerçada em uma pedagogia transformadora, faz-se necessário admiti-la enquanto processo determinado e determinante de uma pedagogia progressista visando formar um tipo de homem socialmente definido para desempenhar um papel na luta pela transformação histórica.

## 2.2 A FUNÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E O SEU PAPEL PEDAGÓGICO

No que tange ao sentido pedagógico da gestão assinala-se também a ênfase conferida ao trabalho cooperativo e solidário. “Se a administração colegiada visa desenvolver um projeto educacional único e solidário, então sua essência é a cooperação” (BARROSO, 1997, p.56).

Nessa perspectiva, o gerenciamento educacional encontra-se intrinsecamente vinculado ao cumprimento da função política e social da educação escolar, que materializa-se na formação de um cidadão crítico, responsável, criativo e participativo, através da socialização e transmissão da herança cultural acumulada. Para tanto, Prais (1996) cita que a sustentação da hipótese de que a administração colegiada constitui condição de possibilidade de uma prática pedagógica progressista permite concluir que esta prática administrativa contribui para a recuperação da função da escola pública, enquanto popular.

É exatamente este espaço que poderá ser conscientemente explorado pelas camadas sociais mais simples, em prol de seus interesses, consolidando sua contra-hegemonia através de uma proposta de escola progressista, com vistas à construção de uma nova ordem social. Assim, a prática pedagógica torna-se efetivamente prática social e o educador encontra possibilidade de

se assumir enquanto intelectual orgânico comprometido com os interesses das camadas populares. De acordo com Ghanem (1998), essa tarefa do educador implica, em primeiro lugar, que ele compreenda que seu trabalho se estende ao compromisso com a totalidade do processo escolar, não se restringindo, por conseguinte à sala de aula.

Quanto à preparação para o exercício da cidadania, é preciso que o educador ofereça condições para que seja desenvolvida a consciência da responsabilidade social e política do aluno.

Para tanto, “deve ter como meta conseguir que seus alunos na elaboração de seus conhecimentos passem de uma visão sincrética e, portanto, desorganizada de mundo para uma visão sintética e, portanto, organizada” (PRAIS, 1996, p.83).

Contudo, essa concepção não aparenta ser próxima da realidade, “lamentavelmente muitos diretores se refugiam nas [tarefas] que têm menor relevância educacional” (SANTOS, 2002, p. 170).

Esse é um ponto importante na discussão sobre a natureza do trabalho do diretor escolar. Trata-se de uma primeira contradição que se apresenta na função do diretor entre a face administrativa e a pedagógica da função. Ou colocada de outra forma: é o diretor um coordenador pedagógico geral ou o diretor é o administrador escolar, no sentido mais estrito? Se para existir uma contradição é necessário o reconhecimento de que uma dada lógica anteriormente existente ou esperada não existe mais, qual era a lógica esperada ou uma vez existente na definição entre a face pedagógica e a administrativa do trabalho do diretor?

O objetivo desta tarefa é fazer com que os alunos se transformem e também a realidade histórico-social na qual se encontram inseridos. Logo, o educador não esgota seu papel na transmissão e elaboração do saber sistematizado, cabendo a ele preparar a classe trabalhadora para assumir o papel de classe dirigente, antes de tornar-se governante.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas últimas duas décadas do século XX, grandes transformações ocorreram nas áreas sociopolítica, econômica, cultural, científica e tecnológica, transformando de maneira profunda toda uma sociedade.

A necessidade de pensar em uma educação que leve o indivíduo a integrar-se na sociedade e a abordar e exigir qualidade de vida para si, remete à busca de uma educação libertadora, que estimula o sujeito à visão crítica do meio ao qual está inserido, com atuação ativa na vida pública, tendo competência para defender seus direitos, ostentar responsabilidades sociais e possuir performance ética.

Nesse contexto, a função do currículo escolar nesta distribuição de poder está intrinsecamente ligada à socialização, já que ele não é estático, é um produto das relações sociais. Assim, a escola cria e reconstrói significados e identidades sociais e individuais de indivíduos que direta ou indiretamente se envolvem com ela.

Ao permitir a participação da sociedade nas decisões do processo educativo, democratizam-se as relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aprimoramento de sua ação

administrativa e pedagógica. Se o colegiado é entendido como instância de análise e decisão de questões relativas ao processo educacional, torna-se evidente que ao mesmo competem as deliberações a respeito da proposta educativa a ser concretizada pela escola.

Neste sentido, faz-se necessário discutir amplamente as questões básicas do trabalho escolar, como por exemplo, priorização de conteúdos, adequação metodológica, avaliação do rendimento escolar e relação professor-aluno, entre outros. Discussão esta que só terá sentido se vinculada à análise histórico-social da escola e de sua função política numa sociedade de classes.

Acredita-se que o presente estudo não exaure o assunto, ou tampouco absolutista essa forma de gerência educacional, em detrimento de outras condições necessárias para a democratização da escola. Entretanto a enfatiza, por acreditar que a democratização escolar não se condiciona mecanicamente à democratização da sociedade como se desta fosse mera extensão ou resultado.

#### **4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1. ALMEIDA, Júlio Gomes. **A intervenção (im) possível no cotidiano de uma escola:** relato de um diretor de escola na rede pública municipal. Tese (doutorado) São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 2003.
2. BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas.** Lisboa : Ministério da Educação, 1997.
3. BRASIL. **Educação para todos:** A Conferência de Nova Delhi. Ministério da educação e do desporto: Brasília, 1994.
4. DAYRELL, J. A escola como espaço sócio cultural. **Múltiplos olhares sobre Educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG,1996.
5. GHANEM, E. **Democracia, uma grande escola:** alternativas de apoio à democratização da gestão. São Paulo: Ação Educativa, 1998.
6. GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
7. PRAIS, M. L. M. **Administração colegiada na escola pública.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
8. SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança.** São Paulo: 2002.
9. SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

## **AFETIVIDADE E A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO: INTERFACES PARA A APRENDIZAGEM**

Thekeane Pianissoli<sup>6</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo objetiva apresentar uma fundamentação teórica sobre a afetividade e a relação professor/aluno: interfaces para a aprendizagem, considerando que a afetividade envolve as vivências e as formas de expressões que ocorrem no contexto escolar, pois o afeto não se limita apenas às manifestações de contato físico, mas entre inúmeras situações com implicações afetivas para o educando. Assim, constatou-se que a afetividade está presente na relação professor/aluno, influenciando decisivamente no processo de aprendizagem. A pesquisa classificou-se em exploratória e explicativa. Como fundamentação do tema posto, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Permitindo-nos a verificar a importância da Afetividade na Educação Infantil e que, a natureza da experiência afetiva depende da qualidade da mediação vivenciada pelo professor, na relação com o aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação. Educação. Relacionamento. Processo de Ensino.

### **ABSTRACT**

This work presents a theoretical framework of affectivity in early childhood education, considering it involves affectivity experiences and forms of expressions that occur in the school context, for the affection is not limited to demonstrations of physical contact, but among numerous situations with implications for affective student. Thus, it was found that the affection is present in the teacher / student, decisively influencing the learning process. The research was ranked in exploratory and explanatory. In support of the theme post, appealed to the literature and field research. Allowing us to verify the importance of Affectivity in Early Childhood Education and that the nature of affective experience depends on the quality of mediation by experienced teacher, the relationship with the student.

**KEYWORDS:** Interaction.Education.Relationship.TeachingProcess.

## **1 INTRODUÇÃO**

Embora na escola a preocupação maior seja com a construção do conhecimento, é certo dizer também que as relações afetivas são bastante evidentes, pois, a construção do conhecimento implica sempre numa interação entre as pessoas. É com base nessa afirmativa, que Almeida (1999) considera que na relação professor-aluno, há uma relação de pessoa para pessoa, portanto, existe um sentimento de afeto e que vai desencadear outros sentimentos, evidenciando assim a afetividade que estas relações estabelecem. É importante destacar que a afetividade faz parte do processo educativo para toda sua vida; é imprescindível o exercício da afetividade neste contexto.

---

<sup>6</sup>Graduada em Administração pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia- MULTIVIX Pós-Graduada em Administração - Formação para Novos Talentos, Pós-Graduando em Gestão Empresarial e Didática do Ensino Superior.



Para que a aprendizagem aconteça de forma prazerosa e eficiente, levando o aluno a crescer como pessoa, é importante que haja vínculo de afeto com o seu professor e que este afeto possa ser adequado, de forma respeitosa pelo profissional e com confiança na relação professor aluno.

Este artigo objetiva investigar a influencia da afetividade no processo ensino-aprendizagem estabelecida pelo vínculo professor-aluno, pois quando se fala em afetividade, esta envolve várias emoções que são vivenciadas no seu dia-a-dia. No entanto, na sala de aula, trabalhar essas emoções nas crianças em fase de adaptação, mudanças e incertezas é um trabalho que vai depender muito do professor e da sua postura frente a seu alunado, cabendo a ele criar uma relação de total harmonia e integração, para que todos se sintam bem no âmbito escolar.

O tema “afetividade e a relação professor/aluno: interfaces para a aprendizagem” têm a sua relevância em investigar as condições favoráveis para que a afetividade seja vivenciada e expressada pela criança, através das suas emoções e sentimentos e dando-lhe segurança, confiança e o desenvolvimento integral para interagir com a sociedade.

Assim, há dois fatores importantes, o cognitivo e o afetivo, o qual um está interligado ao outro pela aprendizagem. Observa-se que quando a criança é inserida na escola, para potencializar o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, ela sofre um desapego dos laços familiares, aprendendo a se adaptar em um lugar desconhecido, esse é o momento em que o educador deve estar preparado afetivamente para receber esses alunados.

A metodologia utilizada neste artigo foi a pesquisa exploratória e explicativa, tendo como fundamentação do tema posto à pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, o que permitiu a verificação da importância da Afetividade na Educação Infantil e que, a natureza da experiência afetiva depende da qualidade da mediação vivenciada pelo professor, na relação com o aluno.

Portanto, a afetividade é um fator que influencia e facilita a abertura para novas aprendizagens. O educador conquista o aluno e constrói uma relação de afeto entre si que promoverá melhor desenvolvimento escolar e social no âmbito educacional.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na educação infantil, a escola deve favorecer aos seus educando relacionamentos saudáveis para que eles se desenvolvam e construam suas relações afetivas. O processo escolar deve favorecer uma compreensão da vida cotidiana dos estudantes e seus professores, ambos criam uma relação de vivências entre si, respeitando as suas individualidades.

Nesse diapasão Martinelli (apud TAIAR, 2009) menciona que a adaptação ao ambiente escolar no início é muito complicado, passível de geração de muitas angustias geradoras de inseguranças por parte dos indivíduos envolvidos no processo, pois se veem obrigados a cumprir com as exigências tanto por parte dos pais quanto dos educadores. Essa situação leva de certa forma esses indivíduos a acreditar que serão aceitos de acordo com os seus desempenhos, ou seja, se o mesmo for de sucesso, serão aceitos facilmente, mas se for uma

situação de fracasso ou que coloque sua capacidade em dúvida, Martinelli (apud TAIAR, 2009, p. 1) diz que, “pode gerar um desconforto e um sentimento de desvalorização, que uma vez prolongado pode gerar problemas mais sérios de adaptação da conduta, além de afetar de maneira intensa a confiança e o valor atribuído a si mesmo”.

Assim, o que o educando na educação infantil passa na escola, é uma aprendizagem expressiva para toda vida. A escola favorece um ambiente de produção do conhecimento e da valorização do outro.

Segundo Antunes (2006, p. 85) “o aluno sente que seus professores constituem equipe com uma finalidade e que esta se valoriza, pela intensidade com que se respeita, respeita sua individualidade e a inteligência e age com espontaneidade afetiva”.

Mesmo que na relação professor-aluno haja dificuldades ambos devem agir como equipe construindo afeto no decorrer das vivências do educando, de forma natural.

O educando respeita seu professor a partir do momento que ele percebe que o mesmo valoriza seus conhecimentos e respeitam sua individualidade dentro da sala de aula.

Ferreira (1999, p. 62) conceitua afetividade como: “Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”.

O professor deve ser criativo e despertar a atenção do aluno dando afeto, para que sua autoestima seja elevada, fazendo com que as suas experiências do dia a dia não comprometam seu desenvolvimento escolar. Segundo o autor, o afeto é o elemento essencial na formação da criança, pois será um dos instrumentos que ela utilizará para sua sobrevivência e na relação com os seus pares. As marcas do psíquico é que promove o desenvolvimento intelectual associado às interações com o meio em que vive.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Formação Pessoal e Social (BRASIL, 1998, p.21) diz que:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

Esta afirmação relata que as crianças nascem com capacidades afetivas e emocionais, que lhes permitem desenvolver sua afetividade em contato com o mundo exterior, que se faz a partir da sua interação com o meio social e com seu desenvolvimento no processo escolar.

Os educadores da educação infantil precisam principalmente criar vínculos de amizade com seus educandos, logo, as crianças dependem das emoções construídas a cada dia para estar desenvolvendo sua aprendizagem.

O Ministério da Educação e do Desporto através da Secretaria de Educação Fundamental expressa no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que:

[...], as crianças orientam-se para outras pessoas à medida que expandem seus campos de ação. Embora bem pequenas, elas também demonstram forte motivação para a interação com outras crianças. A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos (BRASIL, 1998, p.18).

As crianças em contato com o outro, estabelece vínculos que proporciona a interação interpessoal e o desenvolvimento intrapessoal. E a capacidade de estabelecer vínculos com seus educadores podem levar a garantir um relacionamento saudável no ambiente escolar.

Assim os profissionais que atuam na educação infantil, precisam garantir o bem estar na comunidade escolar e na sala, espaço onde as crianças expressam suas emoções, seus sentimentos e aprendizagem.

O professor deve estar atento às mudanças de comportamento das crianças, pois os sentimentos influenciam no seu aprendizado.

Para Almeida (1999, p. 91) “[...] é preciso que o professor esteja muito atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta no contexto de sala de aula”.

A sala de aula deve ser um ambiente acolhedor para que os alunos possam sentir-se amados e respeitados. Portanto, todo sujeito é único, singular e cabe ao educador demonstrar afeto para com todos sem fazer acepção, mostrar o valor que cada criança tem na escola livre de preconceitos e preferências.

[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (FREIRE, 1996, p.159).

O processo para uma boa educação vem do relacionamento entre professor – aluno estabelecendo confiança entre ambos. Nesta relação, a aprendizagem leva a criança à busca de novos caminhos para o conhecimento e os educadores têm que saber administrar esses processos que ocorrem, na vida da criança.

O lado emocional de uma criança pode emitir os sentidos da sua busca ao aprendizado, o que é exclusivo de cada criança da educação infantil. Cada uma delas busca e adquire seu conhecimento de uma forma emocional.

Wallon (apud GALVÃO, 1995, p. 63-64) conceitua a emoção como:

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, na qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo.

Assim, as emoções estão presentes na vida de cada aluno dentro do cotidiano escolar, por isso os educadores devem ficar atentos nas mudanças de comportamento, pois as emoções são de extrema importância na educação infantil.

Nesta relação à emoção este presente na consciência dos educandos assim estabelece conhecimento do mundo exterior e interior das coisas que ocorre em sua volta.

Wallon (apud GALVÃO, 1995, p. 59) diz que: “[...] Ao invés de tomar partido contra ou a favor das emoções, numa inadequada perspectiva de valoração, busca compreende-las tentando aprender sua função”.

Diante dessa assertiva o professor deve perceber em seus alunos dentro da escola principalmente na educação infantil onde sucede o primeiro contato entre ambos, no qual o educador deve ter uma flexibilidade para perceber nos educando estas emoções.

Pois, a emoção é um sentimento organizado na vida de cada ser humano, no qual exerce uma função de estabelecer também a razão que cada educando possui na vida pessoal e social, um sentimento único onde cada um apresenta suas razões e emoções, assim contribui para flexibilidade na sociedade.

## 2.2 A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

O vínculo afetivo na educação infantil é imprescindível no processo ensino aprendizagem. Dentro desse contexto Piaget (1976, p. 16) relata:

O afeto é essencial para o funcionamento da inteligência. (...) vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão.

Sem o afeto, a criança não tem ânimo para aprender. A afetividade e o cognitivo são indissociáveis: tanto pode alavancar ou atrasar o desenvolvimento intelectual da criança. Um não funciona sem o outro.

Na visão de Bock (2006, p. 13) “são os afetos que preparam as ações do sujeito, participando ativamente da percepção que ele tem das situações vividas e do planejamento de suas reações ao meio”.

O afeto leva a criança a desenvolver a sua capacidade de ajudar ao seu próximo, a estar buscando novas informações e a vivenciar emoções ao lado do outro.

A educação infantil é oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos. É nessa fase que a criança conhece e aprende, através de materiais didáticos – pedagógicos e métodos específicos; as vogais, o alfabeto, a fazer o seu nome, conhecer as cores, enfim, conteúdos específicos para esse público. Além desse aprendizado, ela começa a se desenvolver intelectualmente, sem contar que na escola as crianças têm contato umas com as outras, esse contato também acontece em casa, na comunidade, enfim, no dia a dia. E essa convivência desenvolve o lado social, a afetividade pelo próximo e ajuda no seu aprendizado (BOCK, 2006, p. 265).

Ao longo de muitos anos, a educação vem passando por muitas mudanças e junto a essas mudanças vem à temática que é motivo de debates e embates: como os alunos são educados em sala de aula?

O que antes era uma educação em que os alunos deviam apenas cumprir regras e memorizar os conteúdos, hoje, com novas exigências sociais e o avanço das novas tecnologias da comunicação e da informação, os alunos são impulsionados a serem mais críticos, a formar opinião dos assuntos que o cercam, a questionar e a apresentar soluções para os problemas que lhes são desafiados.

Mahoney e Almeida (2005, p. 34) vêem a escola como sendo:

Um ambiente onde o professor e o aluno têm oportunidades de participação em diferentes grupos, sendo isso um elemento fundamental para o desenvolvimento de ambos. É neste meio escolar onde professor e alunos, são afetados um pelo outro, e ambos também são afetados pelo contexto em que estão inseridos.

Dessa maneira, faz-se necessário que a escola seja para a criança um espaço da descoberta, do encanto, da imaginação, do saber e do aprender. A relação afetiva estabelecida entre os professores e os alunos será propulsora para a existência e a continuidade do encanto da criança pela escola e pelo prazer em aprender.

Wallon (1978), afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Define que a afetividade é a fonte do conhecimento.

De acordo com Nunes (2008, p. 17-18):

O papel do educador de hoje vai muito além das obrigações pedagógicas em si. Diante disso, a relação entre educador e aluno passa a acontecer em um contexto que supõe empatia, tornando as condições muito mais favoráveis para que a criança desperte para o aprendizado em si. Através de expressões de atenção, afetividades dirigidas a ela, a criança aprende a fazer uma leitura nova e positiva sobre si mesma e sobre tudo o que a cerca, por se sentir envolvida num clima que facilita não só o aprendizado, mas também as relações humanas, proporcionando-lhe mais segurança para que não desenvolva receio de errar enquanto aprende, enfrentando os desafios

que surgem de forma mais confiante e aprendendo também a se relacionar num sentido mais amplo.

A relação professor-aluno provém de uma troca de olhares, no modo de falar, no toque, fazendo que haja uma contribuição para que as aulas se tornem mais proveitosas de modo que o aluno terá interesse no conhecer o que o professor está lhe ensinando, e assim contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo.

Oliveira (1992, p.75) diz que:

As dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico tem sido tratadas, [...], de forma separada, correspondendo a diferentes tradições dentro dessa disciplina. [...]. Atualmente, no entanto, percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo.

O afeto e o cognitivo de uma criança devem caminhar juntos, pois o aluno que tem um bom convívio social dentro da sala de aula terá maior chance de se desenvolver, pois a interação de um aluno com os demais da sala juntamente com seu professor transmitirá maior segurança para desenvolver suas habilidades.

Segundo Rego (1995, p. 120-121) “[...] Vygotsky concebe o homem como ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibilizar”.

O professor deve fazer com que o aluno, na educação infantil, inicie seu pensamento crítico, afim de que ele consiga absorver o conteúdo proposto em sala de aula levando-os a imaginar, criar, valorizar, refletir e emocionar-se com suas criações.

Segundo Vygotsky (apud REGO, 1995, p. 41), “[...] ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”.

Vygotsky (apud REGO, 1995, p. 42), tem uma contribuição importante sobre os fatores que desenvolvem os processos de mediação da aprendizagem:

[...]a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Entende-se assim que a relação do homem é mediada por meios, que se constituem nas ‘ferramentas auxiliares’ da atividade humana. A capacidade de criar essas ‘ferramentas’ é exclusiva da espécie humana. [...] É por isso que Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamentos.

Através da linguagem, a criança é capaz de se socializar e criar meios onde possa adquirir conteúdos. Neste sentido, seu aprendizado é construído por meio de conhecimento significativo, e a relação estabelecida oferece uma experiência afetiva significativa ao universo infantil, sem desrespeitar as etapas de seu desenvolvimento.

Os jogos e as brincadeiras, também, podem ser considerados como mediadores na construção da afetividade e do desenvolvimento do cognitivo.

Os momentos das brincadeiras e dos jogos tanto cria entre professor-aluno e aluno-aluno relacionamentos de confiança, amabilidade, respeito às regras e às escolhas do outro, quanto o estímulo às capacidades cognitivas (a memória, a concentração, compreensão).

O professor da educação infantil deve saber utilizar de ferramentas que promovam relacionamentos afetuosos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas: tanque emocional abastecido, caminho aberto para aprendizagem.

### 2.3 A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA

O aluno ao chegar à educação infantil percebe-se num ambiente estranho e para haver interação dele com o meio, ele precisa se adequar a novas regras, rotinas; tudo é novidade, novos horizontes do conhecimento lhes são abertos.

Segundo Vygotsky (apud REGO, 1995, p. 42) a cultura pode ser entendida como: “parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos novos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com as informações”.

Os professores devem valorizar à cultura de cada criança que independente de raça, cor, religião, foram educados por famílias diferentes e com valores e culturas diferentes.

É na sala de aula que ocorre a “mistura” de culturas e valores que devem ser respeitados e valorizados promovendo o grande desafio atual: educar na diversidade respeitando o conhecimento coletivo.

Vygotsky (apud REGO, 1995, p. 60-61) cita que:

[...] podemos concluir que, para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro.

É muito importante que a relação do professor e do aluno seja de constante afeto visto que, um está mediando o desenvolvimento do outro, à medida que vai ocorrendo uma troca de experiências fundamentais para o desenvolvimento psíquico e emocional.

É fundamental que o professor não faça escolhas, mesmo que haja afinidades pessoais, todos devem perceber que o cuidar e o educar, a todos, é com igualdade de direitos e de deveres.

A missão social da escola é formar cidadãos capazes de viver e conviver de forma solidária e justa. E essa atitude deve partir de toda a comunidade escolar, especialmente do líder formador que é o professor.

Nesse sentido, Vygotsky (apud, REGO, 1995, p. 91), afirma que “o papel do professor se restringe à criação de um ambiente ‘democrático’, onde não há hierarquia, pois busca estabelecer uma relação de simetria e igualdade com o grupo de alunos”.

O desenvolvimento da afetividade é de acordo com cada sentimento das crianças transpassada de aluno para aluno e de aluno para professor. No meio escolar, a socialização vem por meio da afetividade.

Ao interagir com o outro, constrói-se valores, forma-se personalidade, caráter e avaliam-se atitudes.

Almeida (1999, p. 42) diz que: “A afetividade tem um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, que se manifesta primeiramente no comportamento e posteriormente na expressão”.

Para o autor, a afetividade está relacionada aos sentimentos, seguidos de admirações, que se tem e pode ser adquiridos com o passar do tempo. A criança aprende a desenvolver esse tipo de sentimentos que se manifesta de acordo com o que a criança passa pelos vários estágios da sua infância, desde o seu nascimento.

Quando a criança vai para a escola esses sentimentos passam a ser mais amplos. Enquanto que na família afetividade é entre pai e filho, na escola tende a se manifestar os sentimentos mais coletivos por várias outras crianças e pelos os professores que ele agora convive. A convivência com outras crianças desperta emoções, sentimentos que devem ser bem administrado pelos professores em sala de aula.

Segundo Almeida (1999, p. 44): "Com a influência do meio, essa afetividade que se manifestava em simples gestos lançados no espaço, transforma-se em meios de expressão cada vez mais diferenciados, inaugurando o período emocional”.

#### 2.4 A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A relação que o professor tem com o aluno é um sentimento que envolve marcas e deixa para toda vida do educando sendo elas boas ou más. Dentro dessa relação de afetividade o professor e aluno devem buscar uma inter-relação e comunicação que vai formar uma construção de conhecimentos e valores que serão adquiridos.

O professor deve desenvolver o interesse no aluno, despertando sentimentos enfatizando a afetividade no dia a dia escolar dessas crianças. Quando há afetividade entre professor e aluno, o interesse em estar na sala torna-se agradável, despertando o interesse mútuo e o prazer em estar com outras pessoas.

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

O professor como mediador de conhecimento deve ser criativo tornando suas aulas agradáveis, surpreendendo os seus alunos, incentivando-os a ser criativos, proporcionando-lhes um ambiente seguro e confiante. Ao demonstrar afeto pelos alunos cria-se intimidade e estabelece a liberdade entre a criança e o professor para perguntar, argumentar, ensinar e aprender.

Freire (1996, p. 96) diz que:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, o professor incompetente irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.



O professor da educação infantil, além de ensinar conhecimentos, é também amigo e confidente. Quando o professor estabelece vínculos afetuosos, a criança confia e confia intimidades de sua vida pessoal e familiar.

O professor deve ser sério, mas também descontraído, sua sala de aula deve ser um espaço do saber, mas também do prazer e da alegria, um lugar que aluno sinta vontade de estar e de retornar, sinta-se interessado em ouvir e aprender com o professor.

Segundo Antunes (2006, p. 85): “O aluno sente que seus professores constituem equipes com uma finalidade e que esta se valoriza pela intensidade com que se respeita, respeita sua individualidade e a inteligência e age com espontaneidade afetiva”.

No processo educativo, os professores passam a ter dificuldades em algumas relações afetivas, com alguns alunos, sendo que essas dificuldades possam a ser resolvidas mudando a sua metodologia, utilizando técnicas que deverão influenciar na aprendizagem e na relação afetiva entre os seus pares.

Piaget (1976, p. 36) destaca, “que em toda conduta as motivações e o dinamismo energético provém da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo”.

Segundo Piaget (apud BALESTRA, 2007, p.42):

O professor é o elo fundamental, indispensável para estabelecer a interação quem aprende – objeto de conhecimento, e para que esta interação se dê os laços de confiança e afetividade entre aquele que ensina e aquele que aprende devem estar bem consolidados, pois “a afetividade deve ser vista como a força motriz que impele o sujeito para o conhecimento”.

A criança em qualquer ambiente que está, por meio das experiências adquiridas, demonstrará o seu lado afetivo formalizado com o momento ou com lugar. Ela deve sentir-se acolhida e valorizada por todos os que a cercam.

Sendo assim, Molon (2008, p. 4) relata que:

Acredito que o professor ao estabelecer um clima de confiança e uma atitude de respeito com o aluno passa a ser um grande mediador das aprendizagens destes. Uma das fontes motivacionais do ensino e da aprendizagem está no vínculo estabelecido entre educador e educando. A afetividade é um fator que precisa ser fortalecido nas relações educacionais dentro e fora da escola.

Cada passo que a criança dá, na educação infantil, leva ao desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos, paralelo ao social, através do convívio com o outro. Tanto na escola, na comunidade ou no meio familiar constrói seu próprio conhecimento aprendendo por si só e com o outro.

Balestra (2007, p.50), diz que:

O grau de afetividade que envolve a relação do (a) professor (a) com os seus pares representa o fio condutor e o suporte para a aquisição do conhecimento pelo sujeito. O aluno, especialmente o da educação infantil, precisa sentir-se integralmente aceito

para que alcance plenamente o desenvolvimento de seus aspectos cognitivo, afetivo e social.

A afetividade é influenciada, espelhada a partir dos bons relacionamentos e do meio em que ela está inserida. Sabe-se que a afetividade está em várias expressões que transmitimos e buscamos, através dos conhecimentos adquiridos no dia a dia, do convívio escolar da criança, que se manifesta de acordo com cada sentimento passado e abstraído do meio. Cada afeto tem a sua forma de expressão associados aos aspectos cognitivos intelectuais, morais, sociais, culturais de cada um e de si mesmo.

Conforme ratifica Almeida (1999, p. 16):

A compreensão da reciprocidade entre a afetividade e inteligência é a mola propulsora para uma discussão proveitosa acerca das relações afetivas na sala de aula. Não basta aceitar a afetividade como um aparato das relações com o conhecimento. É necessário entendê-la como uma companheira fiel da inteligência; afirma sua ausência é desconhecer a relação afetividade-inteligência no desenvolvimento humano.

A afetividade contribui para um bom desenvolvimento em sala de aula, sendo que as relações afetivas estabelecem a interação dos alunos, desenvolvendo o conhecimento em todo o seu processo de ensino aprendizagem.

Segundo Wallon (apud ALMEIDA, 1999, p. 42) “a afetividade é domínio funcional, uma das etapas que a criança percorre a primeira de todas elas. [...] o nascimento da afetividade é anterior à inteligência”.

O autor fala que a afetividade é uma das primeiras ações que a criança adquiriu logo quando nasce e ao longo do seu desenvolvimento educacional vai se manifestando pelos colegas e professores e todo o meio social em que esta inserida.

Segundo Wallon (apud ALMEIDA, 1999, p. 50):

A afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro, pois, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas.

A afetividade aparece ao decorrer da vivência da criança em sala e vai se desenvolvendo o lado do intelecto e cognitivo. Ambos contribuem para a formação da criança e evoluem ao decorrer do seu comportamento como indivíduo, construindo necessidade ao longo do seu período escolar.

Segundo Dantas (apud ALMEIDA, 1999, p. 89-90) a racionalização da afetividade acontece quando a inteligência atinge novos estágios, uma vez realizada no plano da inteligência são incorporadas ao plano da afetividade. Assim para que aconteça a evolução completa do ser é necessária à reciprocidade entre ambos.

## 2.5 A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULO AFETIVO NO COTIDIANO DO GRUPO

Sabe-se que, na educação infantil, o grupo é elemento essencial, pois a criança se forma como ser humano, pelas relações que estabelece com o meio e com outras pessoas.

Ostetto (2006, p. 186) cita que: “É no grupo que ela tem a liberdade de exercitar suas polaridades e descobrir-se por meio do contato com as diferenças do seu semelhante”.

Freire (1996, p. 161) considera:

A formação de grupo uma construção da identidade individual e coletiva, na qual são necessários os desejos das crianças e, também, os do educador presente, que, por meio da sua constante observação e participação, estará atento as falas, aos desejos, aos silêncios, a dinâmica e as necessidades do grupo, propondo situações significativas no processo de conhecimento.

Ainda segundo Freire (1993, p 162) “Ao educador, não basta só dizer se juntem para trocar, como acontece no dia a dia da sala. Deixa as crianças desenharem, deixa as crianças jogarem. Sem um educador que constrói intervenções neste processo, não há construção”.

Em decorrência disso, o esforço do professor em elaborar novas práticas pedagógicas é fundamental, pois o professor deve organizar em seu ambiente alfabetizador, propostas estimulantes aliadas a muita criatividade.

Ostetto (2006, p. 186) sobre a relevância do tema ora abordado, leciona:

Pensando sobre a formação do grupo como um processo que não acontece de forma linear e harmônica, no qual as diferenças aparecem. A Partir desse fato, passamos a escutar mais as crianças e a nos aproximar mais delas, disponibilizando-nos para brincar com elas no chão e na mesa, oferecendo-lhes nossa ajuda e lançando-lhes desafios.

Portanto, o emprego da atividade lúdica não produz outra coisa que o prazer de brincar, desde que permita a expressão do agir e interagir, ao brincar a criança explora um mundo de sentimentos em impulsos inconscientes com origem afetiva de todas as ações e reações observadas, ajudando na elaboração das fantasias, dos seus conflitos, desejos infantis através de símbolos assim expressos, que substituem um anseio recente ou intenção inconsciente.

As atividades em grupo proporcionam um ambiente afetivo, pois, a entrega das crianças na realização das atividades contribui para o desaparecimento da agressividade que se percebe em alguns momentos em sala de aula, pois durante as brincadeiras essa agressividade desaparece e transforma em afeto e carinho com o colega.

Conforme relata Ostetto (2006, p. 186) em seus estudos [...] na jornada de formação é preciso [...] abrir espaço para que o novo, envolto na incerteza e na indefinição, possa habitar a vida do professor. Tomar contato com o outro lado do ser adulto, entrar em contato com a criança interna, radicalmente novidade e mistério, pode ser um caminho.

Segundo Ballone (2000, p. 36):

A afetividade é quem dá valor e representa nossa realidade. Essa afetividade também é capaz de representar um ambiente cheio de gente como se fosse ameaçador, é capaz de nos fazer imaginar que pode existir uma cobra dentro do quarto ou ainda, é capaz de produzir pânico ao nos fazer imaginar que podemos morrer de repente.

As propostas afetivas criam vínculos de respeito de que necessitamos para a criação de um ambiente de auto-aceitação e autonomia, em lugar de um ambiente de negação.

Para Ferreira (2006) a afetividade é uma qualidade ou um caráter afetivo, que está ligado à afeição, a amizade e ao amor. Logo, se buscam na afetividade todas as emoções que um ser humano possa alcançar, principalmente em um ambiente escolar, onde estão envolvidos alunos e professor que são parceiros em um contexto social comum, o ambiente escolar.

Para Chácon (2003) as interações que acontecem em sala de aula, especificamente nas atividades em grupo, entre professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno produzem um modelo de interação social que incide no processo de ensino/aprendizagem. Uma interação de dimensões afetiva local e global.

### 3 CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou abordar pontos importantes sobre a afetividade na educação infantil. Pode-se concluir que a afetividade é um fator que influencia e facilita a abertura para a o processo de aprendizagem.

Conclui-se que a afetividade são todas as emoções e sentimentos que de uma forma ou de outra interferem na vida das pessoas. Mas para transmitir afeto é preciso senti-lo. Chalita (2004, p. 162) explica:

[...] e para que possa transmitir afeto é preciso que sinta afeto, que viva afeto. Ninguém dá o que não tem. O corpo transborda quando está cheio; o mestre tem que transbordar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educando; o mestre tem de ser o referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, em seus projetos.

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz/ Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”, esses versos faz parte da canção “O que é? O que é” de Gonzaguinha. Inspirados por ela esperamos que, neste trabalho acadêmico, possam compreender o papel da afetividade para que a relação entre professor e aluno aconteça de forma tranquila.

O professor educador busca, na boniteza da vida, o entusiasmo de viver, de aprender, ensinar e não ter vergonha de ser feliz. E recomeçar quantas vezes for necessário. Alegria-se a cada aprendizado de seus alunos e sabe da necessidade de recomeçar a cada ano. Ele é um eterno aprendiz.

Os aspectos mencionados neste artigo necessitam de um olhar diferenciado de cada professor, este grande agente do processo educativo. Sua prática pedagógica deve ser planejada, organizada, de forma que o aluno seja o foco das atenções, não só no aspecto cognitivo, mas que contribua para a afetividade de laços entre colegas e os conteúdos escolares.

Recomenda-se este trabalho a todos os profissionais da educação infantil como referência para estudo e pesquisa sobre a o importante papel de se estabelecer vínculo afetivo entre o professor e a criança.

#### 4 REFERÊNCIAS

- 1 ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas/SP: Papirus, 1999.
- 2 ANTUNES, Celso. **A importância da afetividade para o aprendizado da criança**. 2006. Disponível em: <<http://www.artigonal.com> > Educação>. Acesso em: 22 abr.2013.
- 3 BALESTRA, Maria Marta Mazaro. **A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade**. Curitiba: Ibplex, 2007.
- 4 BALLONE, G. J. **Afetividade**. 2000. Disponível em: <<http://gballone.sites.uol.com.br/afeto.html>>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- 5 BOCK, Paola Gentile de. **Parceiros na aprendizagem**. In: Revista Nova Escola. Jun/jul 2006.
- 6 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquih>>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- 7 CHACÓN, Inês Maria Gómez. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Traduzido por Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- 8 CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2004.
- 9 FERRÃO, Romário Gava: **Metodologia científica: para iniciantes em pesquisa**. Linhares-ES. Unilinhaires/Incaper, 2003.
- 10 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- 11 \_\_\_\_\_. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2006.
- 12 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á pratica educativo**. 1996. Disponível em: <<http://www.genel.blogspot.com/2008/12educacao infantil e afetividade.html>>. Acesso em: 05 mai. 2013.
- 13 GALVAO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética de desenvolvimento infantil**. Petropolis/RJ, Vozes, 1995.
- 14 GONZAGUINHA. **O que é? O que é?** Disponível em: <<http://www.letras.terra.com.br>>. Acesso em: 27 mai. 2013.
- 15 GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- 16 MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 20, p.11-30, 2005.

- 17 MOLON, Karina Silva. **O papel do professor para o desenvolvimento afetivo-emocional do aluno**. 2008. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/IIIImostra/Educacao/62821%20-%20KARINA%20SILVA%20MOLON.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2013.
- 18 NUNES, Vera. **O papel das emoções na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- 19 OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: Taille, Yes de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summs, 1992.
- 20 OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança: formação-transformação**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Faculdade de Educação-Unicamp, 2006. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/54-artigos-ostetole.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2013.
- 21 PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- 22 REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva historico-cultural da educação**. Petropolis/RJ: Vozes, 1995.
- 23 RODRIGUES, Marta A. M. Encontro e despedidas. In: FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (org.) **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- 24 TAIAR, Eunice Martines de Moura. **A importância da afetividade para o aprendizado da criança**. 2009. Disponível em: <[http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_14284/artigo\\_sobre\\_a\\_import%C3%82ncia\\_da\\_afetividade\\_para\\_o\\_aprendizado\\_da\\_crian%C3%87a](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_14284/artigo_sobre_a_import%C3%82ncia_da_afetividade_para_o_aprendizado_da_crian%C3%87a)>. Acesso em: 25 jun. 2013.
- 25 WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Alexandre Demo Agrizzi<sup>7</sup>  
José Jason Santos Coqueiro<sup>8</sup>

### RESUMO

A educação deve aceitar a inclusão de todos como sujeitos de sua autonomia, na manutenção de suas crenças, valores e individualidade. Inerente a esse novo modelo de educação está o professor como elemento imperativo no contexto educacional, considerando a responsabilidade que lhe é atribuída quanto ao desenvolvimento dos indivíduos como um todo. Este artigo se baseou em pesquisa exploratória, a partir do levantamento bibliográfico referente ao problema em questão. A legislação brasileira que norteia a educação inclusiva ainda não obteve eficácia efetiva na prática pedagógica no que tange à diversidade, apesar de existir desde a década de 60. Escolas e instituições de ensino superior ainda se encontram despreparadas para receber o aluno com deficiência, inclusive o professor, que não detém a formação pedagógica adequada a esse tipo de realidade. Portanto, para que se efetive a inclusão no ambiente escolar é necessário que as pessoas envolvidas neste processo perseverem e aceitem os desafios, permitindo que a inclusão se incorpore, de fato, à educação brasileira.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Legislação brasileira. Formação do professor.

### ABSTRACT

Education must accept the inclusion of all as subjects of their autonomy, the maintenance of their beliefs, values and individuality. Inherent in this new model of education is the teacher as an imperative element in the educational context, considering the responsibility assigned to it for the development of individuals and the training of workers in order to promote access to common rights. This article was based on exploratory research from the literature on the problem in question. Brazilian law that guides inclusive education has not received actual effectiveness in teaching practice regarding diversity, although there since the 60's. Schools and higher education institutions are still unprepared to receive students with disabilities, including the teacher, who does not hold the appropriate pedagogical training to this kind of reality. Therefore, to become effective inclusion in the school environment is necessary for the people involved in this process persevere and accept the challenges, allowing the inclusion is incorporated, in fact, the Brazilian education.

**Keywords:** Inclusive Education. Brazilian law. Teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>7</sup> Graduado em Farmácia e Bioquímica Industrial pela UFOP. Especialista em Química pela UFLA. Formação Pedagógica em Química, Matemática e Ciências Biológicas pela UNIVEN. Mestre em Engenharia Ambiental pela UFES. Professor da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – UNIVEN.

<sup>8</sup> Graduado em Letras-Português-Português pela FAFIC. Graduado em Pedagogia pela Unilinhares. Especialista em Psicopedagogia Clínico-Institucional e em História da Cultura Afro-brasileira pelo IAPE. Professor da Faculdade Capixaba de Nova Venécia – UNIVEN.

A educação constitui o alicerce do conhecimento para a formação do ser humano, constitui um espaço público para o qual devem convergir as propostas e ideias que reconciliem a escola com a sociedade e desta com a escola. Desse modo, a educação deve aceitar a inclusão de todos os indivíduos como sujeitos de sua autonomia, na manutenção de suas crenças, hábitos, valores, cultura e individualidade, ou seja, a escola deve respeitar e saber lidar com a diversidade humana.

A educação inclusiva compreende um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de processo de inserção de indivíduos com deficiência no âmbito social. Sua proposta deu um novo aspecto à educação visando um olhar diferenciado as singularidades humanas. A base para essa integração é a escola e as políticas públicas garantem essa implantação, baseada em leis que lutam pela igualdade e pelo direito à educação para todos. Porém, a realidade atual demonstra que as instituições de ensino não estão preparadas e nem estruturadas para receber a nova demanda (ARAÚJO; HETKOWSKI, 2005).

Existe um novo imperativo no complexo educacional: a responsabilidade conferida à educação indicando-lhe a competência no desenvolvimento das pessoas e na formação do trabalhador, principalmente a formação do professor. Este profissional deve ter a competência para gerir em sala de aula, questões relacionadas à inclusão do aluno, realizando intervenções técnicas, políticas, sociais e culturais, quando necessário (FALCHETTI; PRADO, 2009).

O professor, em seu currículo acadêmico, deve aprender sobre a diversidade, como lidar com o diferente e de todas as questões sociais, políticas e econômicas ligadas à formação do ser humano em sua essência. São ditames legais que determinam ao professor receber a instrução formativa necessária que o habilite e capacite ao ensino-aprendizagem da escola inclusiva. Pois se é o professor o profissional que vai além da reprodução do conhecimento como parte de seu trabalho de aula, e faz de seu espaço de educação a práxis docente e de transformação humana, refletida em sua prática como agente de mudanças na escola e na sociedade, é a ele solicitada, também, o atendimento do Estado em sua formação (FALCHETTI; PRADO, 2009).

A justificativa do referido tema está baseado na importância de se analisar a função do docente no processo da inclusão, observando que há deficiências na formação deste profissional, que chega às vezes às escolas e instituições de ensino superior sem noção do que vai se deparar, visto que a diversidade e as diferenças existem e estas devem ser ajustadas e minimizadas dentro do processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, foi feito um levantamento bibliográfico do problema em foco, buscando as raízes históricas da inclusão, a legislação pertinente ao assunto bem como a evolução deste processo na educação nacional.

O objetivo principal do referido artigo é mostrar o papel do professor dentro do processo da inclusão na educação, revelando que a formação incompleta deste profissional acaba por promover a exclusão ao invés da inclusão do aluno no ambiente escolar, o que compromete a instrução destes alunos com deficiência.

## **2 UM BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO BRASIL**

Historicamente, a Educação Especial era destinada apenas aos alunos que apresentassem alguma deficiência mental, física, auditiva, visual, bem como aos alunos que fossem superdotados. Atualmente, a abordagem adotou o conceito de necessidades educacionais



especiais que tem como foco a inclusão. Nessa vertente, passou atender alunos também com dificuldades relacionados a condições sociais e econômicas, disfunções, limitações, deficiências, dificuldades cognitivas, psicomotoras e de aprendizagem.

O marco histórico da Educação Especial no Brasil data-se de 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Porém, não havia preocupação com a aprendizagem. Em 1874 foi criado o Hospital Juliano Moreira, na Bahia, para a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Em 1887 foi criada a Escola México, no Rio de Janeiro, para os indivíduos com deficiência física e intelectual. Neste marco inicial da Educação Especial houve duas vertentes denominadas como médica-pedagógica e psicopedagógica: a primeira subordinada ao médico e a segunda não independia do médico, mas enfatizava os princípios psicológicos. (ESCHER, 2013).

Entre os anos de 1950 a 1959 houve grande expansão de instituições voltadas à Educação Especial. Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. Surge, assim, o ensino especial como opção à escola regular. Em 1961 foi promulgada a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (JusBrasil, 2013), que garantia o direito da criança com deficiência à Educação, de preferência na escola regular. Esta Lei criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos e foi o marco inicial das ações oficiais do poder público na área da Educação Especial.

A década de 70 constituiu a fase da integração, onde aconteceu uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, só era possível essa junção quando o aluno com a deficiência se adaptava ao regime da escola, sem modificações ou adaptações do sistema. Daí então a educação integradora excluía aqueles que não tinham condições de acompanhar os demais alunos. As leis sempre tinham o cuidado de deixar aberta a possibilidade de manter as crianças e adolescente com alguma deficiência em escolas regulares, apesar de nem sempre serem as leis mais eficazes dentro do sistema educacional (ESCHER, 2013).

No final dos anos 80 surgiu a ideia de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, desde que a inclusão propicie uma educação de qualidade e igualitária pra todos, aceitando as diferenças individuais como atributo e não como entrave e valorizando a multidiversidade para o enriquecimento dos indivíduos. Anos mais tarde, em 1999, foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a Educação Especial como ensino complementar. Embora houvesse avanços em termos de legislação e mesmo da compreensão sobre políticas educacionais e necessidades educacionais especiais, não houve avanço para excluir a educação especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas, na ampliação significativa das matrículas e nem nas mudanças no cenário educacional brasileiro.

Em 2001, o Ministério da Educação, lançou o relatório com Diretrizes Nacionais que abrange a capacitação dos professores, do âmbito pedagógico e administrativo, dentre outros. Porém, a realidade atual da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no Brasil ainda se caracteriza por um sistema dual: o assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso e o educacional fragilizado, onde o professor não recebe a capacitação devida para lidar com o aluno deficiente.

Em 2002, a Resolução CNE/CP define que a Universidade deve formar professores para atender alunos com necessidades especiais. A Lei nº 10.436/02 reconhece a língua brasileira

de sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e a Portaria 2.678 aprova normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do braile em todas as modalidades de Educação.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que todos devem estudar na escola comum. E o Brasil ratifica a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências, da ONU, fazendo da norma parte da legislação nacional. Desaparecem, portanto, as escolas e classes segregadas. O atendimento especializado continua existindo apenas no turno oposto.

Percebe-se, assim, que no decorrer da história houve uma evolução da questão da inclusão na educação, principalmente dentro do quesito legislação, buscando soluções a antigos problemas, principalmente os que envolvem a diversidade humana. Porém, muito há de se melhorar, pois o sistema apresenta algumas falhas persistentes.

### **3 A INCLUSÃO INSERIDA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Em certo período, houve uma dicotomização na formação dos professores, seccionando a educação em “normal” e “especial”, com total desarticulação entre as mesmas. Este fato cria um cenário no qual professores que atuam em classe regular não conseguem trabalhar com crianças com deficiência, e professores que atuam em classe “especial” não sabem exercer sua função em classe regular.

Pietro (2006) defende uma formação docente que abranja os princípios da inclusão:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educativas especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos (2006, p. 58).

É necessário que se realize uma discussão mais aprofundada sobre a formação acadêmica e continuada dos professores, sob o ângulo da educação inclusiva, tendo como objetivo reduzir o abismo que há entre os seus objetivos e a sua efetivação, já que o envolvimento do educador é importante e sem ele não há como implantar um ensino de maior qualidade, pautado na atenção dada às diferenças que existem.

Ferreira (2006) apresenta uma visão de um novo perfil para o professor:

Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, a professora deve adquirir conhecimento sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc...) de cada um dos estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações. (2006, p. 231).

A inclusão, nesses moldes, só se torna possível e eficaz se houver mudança na postura do professor, buscando eliminar lacunas da sua formação pedagógica, que tem como base a

homogeneidade, fazendo com que o profissional veja o estudante sem uma identidade própria, camuflando assim, as deficiências na aprendizagem (FERREIRA, 2006).

O papel do professor no contexto do ensino superior remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que este educador tenha um compromisso permanente com a vida dos alunos, assim como com a autonomia de seus educandos, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea (CASTANHO; FREITAS, 2005).

O que se propõe é uma formação docente que abranja a heterogeneidade dos discentes, o que implica em abandonar alguns hábitos antigos, pois os mesmos não correspondem à variedade de situações que acontecem no ambiente escolar, que está em constante mudança.

Na discussão sobre a formação docente na perspectiva da inclusão, em seus estudos Santos (2002) afirma que:

Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de “consagrar” uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva. (2002, p.37).

Como mostra os estudos de Ferreira (2006), para tal, o curso de Pedagogia precisa rever a sua história na formação de professores, já que manteve uma atitude segregadora, excluindo a educação especial da educação geral. Essa posição revela uma postura que obedece às mesmas nuances do tratamento dado pela sociedade à pessoa com deficiência.

De acordo com Santos (2002), na década de 80, o curso de Pedagogia passou por um processo de transformação, tendo como objetivo a busca por uma identidade, já que esta se encontrava em crise, pois na década de 70 ele se configurava como um curso que formava técnicos em educação, com total desarticulação entre teoria e prática. Na busca de uma nova identidade, o curso de Pedagogia volta-se para a docência, assumindo a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério de Ensino Médio.

No final da de 80 e na década de 90, começam as primeiras produções dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Especial; o que proporcionou um levantamento de dados que descortinaram a realidade sobre a situação da educação dos “alunos com deficiência” no país. Isso foi um fato de suma importância na questão de tentar se buscar dados, fontes e estudos acerca do tema, levantando discussões, antes provavelmente adormecidas.

A proposta da Educação Inclusiva ganhou força no Brasil na década de 90, procurando obedecer aos compromissos assumidos na Declaração de Educação Para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), que norteiam as políticas públicas de educação dos países ditos em desenvolvimento. Porém, essas mudanças ainda não contemplam significativamente a proposta de Educação Inclusiva, ocorrendo mais adequações em relação à extinção de habilitações e criação de outras, tentando suprir as exigências da nova LDB/96. No geral, o máximo que se conseguiu sobre educação de alunos com deficiência, no curso de Pedagogia, foi a oferta da disciplina “Educação Especial” em algumas Universidades, que ousaram implantar novas habilitações (SANTOS, 2002).

É imprescindível que o curso de Pedagogia assuma de maneira mais consistente a formação inicial de professores para a Educação inclusiva, e dessa forma, resgate a sua dívida histórica em relação à educação das pessoas com deficiências. Ressalta-se, também, a importância de não apenas reforçar o quadro de profissionais pela quantidade, mas também de fomentar cursos que deem a estes profissionais uma maior qualidade na sua formação.

O novo paradigma da educação, impulsionado pelas ideias de inclusão, delinea um novo perfil de educador. Pietro (2006) reforça que:

Todo plano de formação deve ser para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades, um mero espaço de socialização. (2006 p.60).

O professor, desse modo, deve ter uma maior consciência do seu papel na inclusão e recordar que a escola se constitui de um ambiente onde todos têm capacidade de aprender, sendo que uns, de maneira mais específica do que outros. Mantoan (2006) aponta para a necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças. Freitas (2006) em consonância com Mantoan sobre a formação docente, afirma que:

A formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialistas, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional. (FREITAS, 2006, p. 173).

Denari (2006) prevê que os professores devem perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizando a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, bem como avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e saber atuar em equipe. Essas são diretrizes gerais, que de alguma forma delinham um perfil de professor para educação inclusiva, no entanto, continua demonstrando a separação entre formação para educação especial e a geral.

A autora aproveita e discorre sobre essa segregação que há entre a educação especial (E.E) e a geral:

Sem dúvida a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial. Um sistema unificado de ensino nos obriga a abandonar esta clássica separação, para buscar uma integração entre conhecimentos provenientes de ambos os sistemas. Para tanto, a formação docente de educação tem de ser mais especializada para atender à diversidade do alunado, recomendando a inclusão de disciplinas ou conteúdos afins, nos diferentes cursos de formação que contemplem, ainda que minimamente, o campo da E.E. (DENARI, 2006, p. 59).

Os estudantes de Pedagogia e demais Licenciaturas não podem sair da graduação sem o mínimo conhecimento sobre a Educação Inclusiva. Parece que há um descaso no tocante à realidade educacional do momento, como se a inclusão não existisse, e os profissionais não precisassem de nenhum tipo de conhecimento em relação aos princípios que norteiam a Educação Inclusiva. Contrário a essa situação, Rodrigues (2003) salienta que o importante na

formação docente é conhecer as diferenças sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação.

Já Skliar (2006) se distancia um pouco da questão sobre a formação docente, especializada ou geral, para a inclusão, ele analisa com receio as propostas para essa formação. Aponta que pode haver uma superficialidade sobre o tema, e que os estudantes apenas adquiram um discurso racional da proposta inclusiva, sem ter mudanças de postura e que continuem com práticas segregacionistas.

O maior argumento dos professores em relação ao processo de inclusão é que não estão preparados para trabalhar com estudantes que apresentam deficiências ou limitações. Skliar (2006) refuta esse posicionamento e diz: que não existe nenhum consenso sobre o que significa “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo. O autor propõe, então, uma revisão sobre a formação docente sob a ótica da inclusão, porém, não se tem uma ideia muito clara de como isso pode ser feito.

Diante das dificuldades, é fundamental que se reflita sobre qual o a importância ocupada pela Educação Inclusiva no processo de formação de professores e que assim, se levante questionamentos. O que pode ser feito para diminuir ou superar a dicotomia entre os cursos de formação geral e o de especialista? Como incorporar as duas formações e criar uma nova estrutura, sem anular uma à outra? O que é ensinar? O que é aprender? Como se faz para avaliar diferentes formas de aprendizagem? Como ajudar um estudante que não se enquadra nos padrões de normalidade impostos pela sociedade? E a minha prática, até que ponto é excludente?

O professor precisa conhecer o que a legislação contempla, a fim de ter consciência do que está acontecendo no âmbito jurídico, e de que forma pode-se cobrar dos órgãos públicos o que se propaga na lei. Muito se fala sobre inclusão, mas o que mais se conhece é uma parte da lei que determina a entrada de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Corre-se para cumprir essa lei, mas não se luta pela qualidade da inclusão.

Esse tipo de concepção, segundo Carvalho (2004) leva a uma leitura equivocada do que é a inclusão escolar. O autor aponta algumas limitações, como supor que é um assunto específico da educação especial; acredita que a proposta é dirigida, apenas, a alunos portadores de deficiência; supor que alunos de altas habilidades/superdotados não são sujeitos da proposta de inclusão escolar; afirmar que o paradigma da inclusão “supera” o da integração, etc.

Assim, quanto mais distante dos princípios da inclusão e das políticas públicas que norteiam a sua implantação, maior a superficialidade da prática do professor, que não teve em sua formação a base para se pensar e atuar na perspectiva da inclusão. Não que apenas esses conhecimentos sejam necessários para efetivar a inclusão escolar, mas é o começo para uma conscientização do processo.

Tessaro (2005) demonstra firmeza na sua posição quanto à formação docente e enfatiza:

...é indispensável uma reforma na formação dos professores que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiências. (TESSARO, 2005, p. 49).

Constata-se a defesa de uma formação que atenda as novas demandas do processo de inclusão. Os autores deixam claro que a discussão sobre a mesma não gira apenas sobre aprendizagem das crianças com deficiência, e sim em como qualificar o professor diante da heterogeneidade do processo educativo. O novo paradigma da educação traz a valorização das diferenças, o respeito à diversidade.

As mudanças na formação dos professores precisam proporcionar um preparo que atenda questões teóricas e metodológicas, capazes de efetivar a inclusão escolar. Como ratifica Tessaro (2005):

...a melhoria da formação dos professores da rede regular de ensino em relação às necessidades educativas especiais; a definição de uma política que venha subsidiar princípios e práticas para as necessidades educativas especiais, criando normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência- física, intelectual, social, emocional, linguística, ou outras- e desenvolvimento de uma pedagogia que se ajuste às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. (2005, p. 2005).

O despreparo dos professores é um dos pontos mais discutidos no processo de inclusão escolar e é apontado como uma dos principais obstáculos para uma educação inclusiva de qualidade. A respeito dessa questão, Tessaro (2005) comenta que os professores, na sua maioria, se sentem inseguros, preocupados e desamparados em sua atuação profissional.

O que mais importa num processo de formação é desenvolver a consciência crítica do professor sobre a aprendizagem de seus alunos, sejam eles deficientes ou não (GAZINEU, 2006). O autor defende que a formação dos professores deve melhorar para efetivamente atender as bases da educação inclusiva. Tal proposta deve ser profunda, buscando eliminar certas ideias e ranços em relação à aprendizagem, desafiando o educador a olhar as diferenças por outro ângulo. É importante frisar que por detrás da deficiência rondam muitos preconceitos e estigmas, notadamente marcados na vida social. Perceber no indivíduo as suas potencialidades constitui o primeiro passo para que o professor, de fato, desempenhe uma prática pedagógica inclusiva em seu ambiente profissional.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É evidente que a educação inclusiva constitui-se um fator de suma importância para a transformação social. Entretanto, falar de inclusão, em nossa sociedade, é um desafio. O primeiro obstáculo e o mais difícil de superar é o preconceito. O segundo entrave é a estrutura física, que embora não seja tão difícil de ser superada, não se vislumbram esforços do poder público na disponibilização de verbas, tanto nas escolas quanto em Universidades ou Faculdades. Outro problema é a falta de conhecimento a respeito dos direitos dos deficientes por parte dos seus familiares. A formação do professor também representa uma lacuna, que deve ser preenchida, fornecendo aos futuros profissionais uma base sólida para entender e saber lidar com a diversidade.

Muitas leis regulamentam o sistema e a política educacional, as quais enfatizam uma atenção às diferenças, à diversidade e à inclusão. Mas não adianta ter apenas leis, é preciso que se tenha uma visão ampla da realidade educacional do país, apesar de se falar em educação para todos, tem-se que analisar como essa educação vem acontecendo e se ela está realmente

preparada para incluir todos os indivíduos, sem deixar lacunas no que se refere a um trabalho voltado para a diversidade.

O currículo existente nas escolas regulares ainda não está adaptado para trabalhar com essa demanda. Por isso, busca-se defender a necessidade de que os cursos de formação de professores, com ênfase no de Pedagogia, repensem a natureza de seus currículos e programas e as suas práticas, buscando uma maior articulação entre teoria e prática como forma de preencher lacunas no processo de formação dos profissionais da educação.

Portanto, para que se efetive esta inclusão é necessário que as pessoas envolvidas no processo persistam, aceitem os desafios, acreditem que é possível e ampliem as ações empreendidas. Só assim, a educação inclusiva deixará de ser mera formalização, um aspecto garantido pela legislação e por documentos educacionais como ainda é vista por muitos e passará a ser cada vez mais real nas escolas brasileiras e na sociedade.

## 5 REFERÊNCIAS

1. ARAÚJO, K. S. S.; HETKOWSKI, T. M. **Inclusão: Um Direito de Todos**, 2005. Rede SACI. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=17480> Acesso em: 01 mar. 2013.
2. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/1996.
3. CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
4. CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Revista do Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Cadernos, nº 27, 2005.
5. DENARI, Fátima. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.
6. ESCHER, Denise. **Uma breve história da educação inclusiva no Brasil**. Disponível em: <http://www.deniseescher.com.br/public/post/Artigo%3A+Uma+breve+hist%C3%B3ria+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Inclusiva+no+Brasil>. Acesso em 01 mar. 2013.
7. FALCHETTI, S.; PRADO, E. M. **Formação do Professor e Educação Inclusiva: Um Estudo na Relação Teórico-Prática**. Universidade Tuiuti do Paraná (Brasil), Curitiba, 2009.
8. FERREIRA, Windyz B. **Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca**. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.
9. FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.
10. GAZINEU, Rosângela S. F. **O cenário brasileiro da educação inclusiva**. Disponível em: [www.psicopedagogia.com.br](http://www.psicopedagogia.com.br). Acesso em 17 ago. 2007.

11. JUSBRASIL LEGISLAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Base de 1961**. Lei nº 4024, de 20/12/1961. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> Acesso em: 08 mar. 2013.
12. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
13. PIETRO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contra pontos/** Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Pietro; Valéria Amorim Arantes, organizadora. São Paulo: Summus, 2006.
14. RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva**. In: inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (org.). – São Paulo: Summus, 2003.
15. SANTOS, Jaciete Barbosa. **A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’**. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, nº 17, p. 27-44, jan/jun, 2002.
16. SILVA, L. R. S.; REIS, M. B. F. **Educação Inclusiva: O desafio da formação de Professores**. REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG – Inhumas, 2011.
17. SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro**. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (org.). – São Paulo: Summus, 2006.
18. TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.



## A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR

Alex Cavalini Pereira<sup>9</sup>  
 Ana Paula Machado Sarmiento<sup>10</sup>  
 Sabrina Dalfior Salvador<sup>11</sup>

### RESUMO

Este artigo salienta a importância da utilização das práticas pedagógicas pelos docentes de ensino superior. Em seus objetivos específicos visa identificar como as práticas pedagógicas podem ser decisivas para a aprendizagem no ensino superior, além de verificar quais são as principais práticas pedagógicas utilizadas. Para tal utilizou-se o método qualitativo, utilizando a pesquisa exploratória e descritiva para classificar este trabalho, além da pesquisa bibliográfica para o levantamento dos dados. Como resultado, este estudo, proporcionou que a utilização das práticas pedagógicas pelos docentes de ensino superior é de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, pois denotam que as práticas pedagógicas ajudam na procura pela busca e interesse dos alunos pelos assuntos estudados, sejam eles da formação básica ou específica dos cursos de nível superior.

**Palavras-Chave:** Processo de ensino-aprendizagem. Estratégia. Docentes.

### ABSTRACT

This article stresses the importance of using teaching practices by faculty of higher education. In your specific goals aims to identify how pedagogical practices can be critical to learning in higher education, and to identify what are the main pedagogical practices used. For this we used the qualitative method, using exploratory and descriptive research to classify this work, besides the literature for the data collection. As a result, this study, provided that the use of pedagogical practices for teachers of higher education is of great importance in the process of teaching and learning, as denoting that the pedagogical practices help in search and search for the interest of the students studied subjects, be they basic training courses or specific level.

**Key-words:** Teaching-learning process. Strategies. Teachers.

### 1INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios dos professores de todos os níveis de ensino é estabelecer conexões com seu alunado de maneira que o processo de ensino seja transmitido de maneira eficaz pelos métodos escolhidos pelo docente.

Hoje percebe-se que muito se fala na importância das práticas pedagógicas nas educações de base, porém se esquecem que para que os currículos do ensino superior sejam cumpridos com

<sup>9</sup>Graduado em Administração de Empresas com linha de Pesquisa em Análise de Sistemas e especializando-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Nova Venécia.

<sup>10</sup>Graduada em Administração de Empresas com Ênfase em Análise de Sistemas, Especialista em Administração e especializando-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Nova Venécia.

<sup>11</sup> Graduada em Enfermagem. Especialista em Enfermagem do Trabalho. Enfermeira na Prefeitura Municipal de Vila Valério – ES e especializando-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Nova Venécia.

êxito, os professores também devem procurar por métodos que chamem a atenção de seus alunos e os impulsionem a buscar mais pelo assunto explicado em sala de aula.

Assim Mazzioni (2009, p. 01) relata que:

Desta forma, o discente espera dos professores das disciplinas específicas uma atuação destacada, tendo-o como modelo profissional e do qual espera a transmissão dos conhecimentos e métodos necessários para um destaque na sua futura atuação no mercado de trabalho. A maneira pela qual o professor planeja suas atividades de sala de aula é determinante para que o grupo de alunos de sua plateia reaja com maior ou menor interesse e contribua no modo como a aula transcorre.

A seguir será possível elucidar em uma melhor concepção os conceitos de Construção de conhecimento, práticas pedagógicas e suas importâncias no ensino superior.

Neste sentido, busca-se neste trabalho melhor identificar como funciona o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior através das práticas pedagógicas.

Nessa linha de pensamento o trabalho que se segue busca por relatar a importância do docente de ensino superior adotar estratégias pedagógicas em suas explicações em sala de aula. Sendo questionado como as práticas pedagógicas podem ser importantes para a ajuda na aprendizagem dos discentes de nível superior. Como hipótese, levantou-se que no ensino superior as práticas pedagógicas são de grande valia na aprendizagem dos discentes. E para responder a todos os levantamentos relatados utilizou-se a pesquisa bibliográfica, como fonte de coleta de dados.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Para a construção do conhecimento acontecer é necessário que possa-se entender sobre como ele se dá, sendo que “construir o conhecimento” não é algo que depende somente do aluno, além de muitas vezes ser tratada como algo prestímano.

Para Cortella (2004) é comum ver o conhecimento ser tratado como algo mágico, que “cai dos céus”, sendo que existem educadores que passam a seus alunos uma visão estática e extática do conhecimento, explicando muitas vezes o acontecimento dos fatos e das teorias, mas não explicando o processo de produção para se chegar até esses.

Nessa linha verifica-se que é necessário que haja certa preocupação com o modo com que o conhecimento está sendo disseminado entre as pessoas que o buscam, principalmente o conhecimento transmitido a pessoas leigas que pela primeira vez possuem contato com esse conhecimento. Essa preocupação se deve pelo fato de que o conhecimento comunicado acaba sempre por alterar o cotidiano das pessoas de alguma forma, onde um conhecimento mal transmitido pode causar danos a quem o recebe.

Ainda segundo Cortella (2004, p. 101) “uma das questões cruciais para as nossas práticas pedagógicas é a concepção sobre o conhecimento dentro da sala de aula; no mais das vezes, o conhecimento é entendido como algo acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexão com sua produção histórica”.

Assim pode-se constatar que mesmo com os avanços da tecnologia da informação ainda hoje o lugar onde pode-se encontrar maior fonte de conhecimento é nas salas de aula. Sendo que a Tecnologia da Informação não pode ser descartada, mas sim deve estar cada vez mais inserida no cotidiano escolar, de maneira a ajudar nos diferentes métodos de ensino, fazendo com que o conhecimento possa ser disseminado de maneira completa para as pessoas que o buscam.

## 2.2 OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO

Seja no ensino superior ou na educação básica, a educação tem como principal objetivo o ensino de qualidade a todos. Porém sabe-se que não é fácil fazer com que esse objetivo seja cumprido, partindo do pressuposto que a educação em vários momentos pode encontrar dificuldades para disseminar o conhecimento.

Veiga (2000, p. 53), entende que:

o objeto da Didática seja o ensino, aquele conjunto de ações (por mais pressupostos que comportem) que caracterizam o trabalho do professor. Trabalho que visa a aprendizagem mas que existe como fenômeno próprio. De tal maneira que podemos dizer que, se não houve aprendizagem, houve ensino, embora ineficiente, não significativo, inadequado etc.

Zabala (2010, p. 27) complementa que, “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender.”

Logo verifica-se que a disseminação do ensino está atrelada a sua concepção, e indiferente da proposta metodológica que o docente escolha para transmitir o ensino, a transmissão deste sempre será o “produto final” da Educação.

## 2.3 QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

Como já mencionado anteriormente, sabe-se que o principal objetivo do ensino superior é possuir um ensino de qualidade, assim podemos perceber que esse tipo de ensino cada vez fica mais difícil de ser passado, devido as mudanças que ocorrem todos os dias nos vários aspectos da sociedade.

A busca da implementação de uma mudança para adequar a formação profissional à diversidade e complexidade do mundo contemporâneo implica o enfrentamento a desafios, tais como: o afastamento das práticas de ensino centrado no professor para as atividades de aprendizagem centradas no aluno; a superação do modelo disciplinar fragmentado para a construção de um currículo integrado, em que o eixo da formação articula a tríade prática/trabalho; a saída da oferta da teoria ministrada de forma isolada, antecedendo a prática, para a articulação teoria/prática; o abandono da concepção de saúde como ausência de doença para a concepção de saúde enquanto condições de vida; o rompimento da polarização individual/coletivo e biológico/social para uma consideração de inter-penetração e transversalidade; a mudança da concepção de avaliação como processo punitivo para a de avaliação como instrumento de (re)definição de paradigmas. (FERNANDES et al, 2005.).

Assim, pode-se entender que a qualidade de ensino nas instituições de Ensino Superior mostra apenas aspectos que estão no meio das relações entre o espaço físico, o sistema de bibliotecas, laboratórios, equipamentos, a relação professor-aluno, o número de inscritos, de ingressantes ou de concluintes, a evasão e a repetência. Porém, mais importante que saber dados

qualitativos sobre quantas publicações, pesquisas, graduados, professores e evasão, é perguntar o sentido e a importância da pesquisa do ponto de vista da sociedade, da política, da cultura, da construção de uma sociedade melhor, somando-se a isso a prerrogativa de que a qualidade de ensino de uma Faculdade está mais ligada à importância das pesquisas que realiza e o quanto elas podem reverter em benefício para a comunidade e em favor para o professor em termos de aprendizagem construtiva e transformadora. (Cenatti, 2012).

## 2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O uso do termo “Estratégias Pedagógicas” refere-se diretamente aos meios utilizados pelos professores na transmissão do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. (MAZZIONI, 2009).

É notório que as estratégias de ensino devem estar relacionadas ao alcance do principal objetivo da educação, que é a transmissão do ensino de qualidade aos que o recebem. Por isso quando o docente escolhe uma estratégia de ensino, o mesmo deve procurar ter clareza de onde ele quer chegar com tal atividade.

Mazzioni (2009, p. 3) relata que:

No processo de ensino-aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis. Outro fator é o de que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, devem ser capaz de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos ao ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhe cabe.

O docente deve escolher a estratégia de ensino correta, pois depende dele transmitir ao aluno os conhecimentos necessários de maneira precisa e que faça com que o aluno desperte por cada vez mais buscar o conhecimento.

Para Tardif (2010, p. 182):

Tais finalidades supõem que a prática educativa tenha sentido não somente para aqueles e aquelas que a fazem, mas também para os alunos: uma ética da profissão não é somente uma ética do trabalho bem feito é uma ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro.

Quando o educador assume essa posição, ele passa a comprometer-se com a função divulgadora do ensino, logo sua responsabilidade com o outro está associada no dever de transmitir eficazmente o Ensino.

Considerando os objetivos deste trabalho, o quadro abaixo apresenta uma breve transcrição individualizada de alguns tipos de estratégias de ensino, condensado pela autora Mazzioni (2009) a partir do entendimento das autoras Anastasiou e Alves (2004), Marion e Marion (2006), e Petrucci e Bastion (2006).

<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b> (Continua)
<b>Aula expositiva dialogada</b>	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 79).
<b>Estudo de texto</b>	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 80)
<b>Portfólio</b>	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 81).
<b>Tempestade cerebral</b>	É uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 82).
<b>Mapa conceitual</b>	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 83).
<b>Estudo dirigido</b>	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 84).
<b>Estudo dirigido e aulas orientadas</b>	Permite ao aluno situar-se criticamente, extrapolar o texto para a realidade vivida, compreender e interpretar os problemas propostos, sanar dificuldades de entendimento e propor alternativas de solução; Exercita no aluno a habilidade de escrever o que foi lido e interpretá-lo; Prática dinâmica, criativa e crítica da leitura. (MARION; MARION, 2006, p.42); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 279-280).
<b>Lista de discussão por meios informatizados</b>	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 85).
<b>Ensino à distância</b>	As ferramentas usadas no ensino à distância vão das mais simples, como o ensino por correspondência sem apoio ou tutoria, pela comunicação apenas entre educador e educando, até os métodos mais sofisticados, que incluem esquemas interativos de comunicação não-presencial via satélite, ou por redes de computadores. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p.289-294).

ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO (Continua)
<b>Solução de problemas</b>	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 86).
<b>Resolução de exercícios</b>	O estudo por meio de tarefas concretas e práticas tem por finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor. (MARION; MARION, 2006, p. 46).
<b>Ensino em pequenos grupos</b>	É uma estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 278-279).
<b>Phillips 66</b>	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas / problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 87).
<b>Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)</b>	É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 88).
<b>Dramatização</b>	É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 89).
<b>Seminário</b>	É um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 90).
<b>Estudo de caso</b>	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 91).
<b>Júri simulado</b>	É uma simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 92).

ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO (Continua)
<b>Simpósio</b>	É a reunião de palestras e preleções breves apresentada por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 93).
<b>Painel</b>	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudar a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 94).
<b>Palestras</b>	Possibilidade de discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo, de acordo com um novo enfoque; Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade do palestrante. (MARION; MARION, 2006, p. 42); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 288-289)
<b>Fórum</b>	Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 95).
<b>Discussão e debate</b>	Sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios. (MARION; MARION, 2006, p. 42-44).
<b>Oficina (laboratório ou <i>workshop</i>)</b>	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 96).
<b>Escritório, laboratório ou empresa modelo</b>	Proporciona ao aluno contato com a tecnologia da informação, os reflexos de má informação gerada, as inúmeras possibilidades de erros e os consequentes acertos. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 286-288).
<b>Estudo do meio</b>	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 97).

<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b> (Continua)
<b>Ensino com pesquisa</b>	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise.(ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 98).
<b>Exposições, excursões e visitas</b>	Participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo; Possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento; Integração do aluno, através da escola, com a sociedade, através das empresas; Visualização, por parte do aluno, da teoria na prática; Desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere. (MARION; MARION, 2006, p. 37-38); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 276-277).
<b>Jogos de empresas</b>	Os alunos tornam-se agentes do processo; São desenvolvidas habilidades na tomada de decisões no nível administrativo, vivenciando-se ações interligadas em ambientes de incerteza; Permite a tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa, sejam eles materiais ou humanos; (MARION; MARION, 2006, p. 50);(PETRUCCI e BATISTON (2006, p. 281-283).
<b>Ensino individualizado</b>	O ensino individualizado é a estratégia que procura ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do discente. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 294-298).

Quadro 01 – Definição das estratégias de ensino.

Fonte: Mazzioni (2009, p. 5)

O quadro acima nos mostra que existem muitos tipos de estratégias pedagógicas para que os docentes possam utilizar-se, porém estes devem ficar atentos a estruturar sua didática a fim de contemplar as diversas possibilidades de promover o processo de ensino-aprendizagem de forma correta.

#### 2.4.1 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR

Hoje muito se fala sobre a importância da qualidade no ensino. Também ouve-se muito a respeito das práticas pedagógicas na educação básica e sua ajuda na construção do ensino de qualidade. Porém é importante ressaltar que além da Educação Básica, no Ensino Superior também existe a necessidade de métodos de ensino diferenciados e eficazes.

Nesse raciocínio Veiga (2000, p. 57) diz que:



É preciso que o professor se pergunte como tornar importante e única cada atividade, cada tarefa, cada proposta para a vida de seu aluno. Como instalar de fato nos alunos aqueles ideais amplos e generosos discutidos nas primeiras reuniões de planejamento.

Mesmo no ensino superior o corpo docente enfrenta dificuldades de aprendizagem por parte de seu alunado, que muitas vezes são provindas de uma base incoerente com currículos insuficientes para que esses alunos pudessem ingressar no ensino superior com destreza. Porém as dificuldades de aprendizagem muitas vezes podem ser contornadas, se identificadas e bem administradas pelos docentes.

Nessa linha de pensamento Cenatti (2012, p. 3) faz uma crítica construtiva, dizendo que:

Cabe ao docente o uso da criatividade no desenvolvimento de suas aulas. Em tempos atuais, com as tecnologias disponíveis, não é admissível que o professor use uma “pedra” (giz) para escrever em outra “pedra” (lousa) visando ensinar ou produzir conhecimento.

Outros sim, o que se observa em boa parte das universidades quando se fala de estratégia, é ainda a tradicional aula expositiva administrada de forma deturpada, onde o professor se coloca como mestre supremo daquela “matéria”, deixa a apostila no “xerox” e pede fichamento.

Outras vezes, verifica-se uma aversão à tecnologia, não se pode usar celular na sala de aula, ora por que, ao invés de colocar a apostila no “xerox” o professor não “passa” por “bluetooth”[1]o texto para os alunos?

Assim, é necessário que o próprio professor se coloque no centro da criatividade para a construção da estratégia pedagógica, não como o “ser superior”, o transmissor do conhecimento, mas, como ator principal na fomentação da produção do conhecimento. Estratégia pedagógica eficiente não é “aula-show”, é fazer juntos, produzir juntos, crescer juntos, aluno-professor-instituição.

Nessa tríade Veiga (1989, p. 82) relata que :

A maioria dos professores preconizam uma didática que contribua para a efetivação de uma prática pedagógica reflexiva e crítica. Neste tipo de prática pedagógica, o professor não separa a escola da realidade social. A reflexão didática é feita a partir da análise crítica das experiências concretas, dos problemas da realidade escolar.

Quando os docentes apresentam seus materiais geralmente é de forma resumida, onde omitem os passos, não mostrando o que deu errado. Sendo que o importante para o alunado é ter ciência que aprender envolve falhas e uma série de respostas afetivas associadas. (CENATTI, 2012)

Mesmo com alunos em sala de aula que possuem insuficiências provindas de diferentes motivos, o professor deve procurar saber contorná-las motivando aos alunos na procura pelo conhecimento. Como podemos perceber hoje em sala de aula, os professores somente explicam o resultado final que obteve sucesso e aceitação diante da sociedade, porém não se fala que muitos erros e fracassos aconteceram para que os resultados certos fossem encontrados, sendo que talvez se isso fosse explicado aos alunos, muitos dos que possuem dificuldade de aprendizagem poderiam entender suas particularidades e se encontrarem e de alguma forma. Cabe uma reflexão a muitos docentes de ensino superior sobre a importância das mudanças didáticas na atual forma de ensino ministrada por eles.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de corroborado a importância que as práticas pedagógicas proporcionam no ensino superior, pode-se compreender que sua utilização tende a melhorar o processo de ensino-aprendizagem, sendo que seu uso requer estudos sobre o tipo de alunado e disciplina ao qual ministra suas aulas, e assim poderá encontrar pela prática adequada. Além disso, quando bem aplicadas, as práticas pedagógicas ajudam na procura pela busca e interesse pelo assunto estudado, seja ele da formação básica ou específica dos cursos de nível superior.

Depois de toda essa análise, este estudo atingiu seus objetivos, e permitiu elucidar sobre a importância de se aplicar as práticas pedagógicas em instituições de ensino superior, dando ênfase na preocupação com a educação superior, consagrando as práticas pedagógicas ainda como diferencial para os docentes de todos os níveis de ensino.

Enfim, recomenda-se que os docentes de Instituições de ensino superior observem as mutações constantes relacionadas ao ensino, adotando sempre em suas sistemáticas de trabalho novas práticas de ensino como diferencial nesta busca pelo ensino de qualidade.

### 4 REFERÊNCIAS

1. CENATTI, Márcio José. **Considerações sobre estratégias pedagógicas no ensino superior**. Disponível em: <[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1605](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1605)>. Acesso em: 17 ag. 2013.
2. CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
3. FERNANDES, Josicélia Dumê et al . Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, Dec. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 ag. 2013.
4. MAZZIONI, Sady. **As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis**. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos92009/283.pdf>>. Acesso em: 17 ag. 2013.
5. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
6. VEIGA, Ima Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1989.
7. \_\_\_\_\_. **Repensando a didática**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2000.
8. ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.