

PEDAGOGIA & EDUCAÇÃO

Autoras:

MARIA ELIANA ALVES LIMA
PRISCILA DE SOUSA BARBOSA CASTELO BRANCO
ANDRÉA DIAS REIS



ISBN n° 978-65-89410-24-9

 EDITORA
LABORO



Expediente Faculdade Laboro

DIRETORA GERAL

Sueli Rosina Tonial Pistelli

DIRETORA EXECUTIVA

Luciana Protazio Dias Araujo

COORDENADORA ACADÊMICA

Emmanueli Iracema Farah

REVISÃO E EDIÇÃO

Bruna Rafaella Almeida da Costa

DIAGRAMAÇÃO

Pedro Henrique Macedo de Araujo

EBOOK “Pedagogia & Educação”

Direção Acadêmica - Faculdade Laboro/MA
Av. Castelo Branco, Nº 605 - São Francisco, CEP: 65076-090

São Luís- MA
Telefone: (098) 3216 9900

L732p Lima, Maria Eliana Alves

Pedagogia e educação. / Maria Eliana Alves Lima, Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco, Andréa Dias Reis. – São Luís: Laboro, 2023.

45 f.

ISBN 978-65-89410-24-9

1. Pedagogia 2. Educação 3. Gestão escolar 4. Psicomotricidade

I. Título

CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 37

Arielle Priscila Silva Soares – Bibliotecária – CRB 13/811

Sumário

Introdução	5
A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA FREIREANA NO CENÁRIO DE GOVERNANÇA GLOBAL E REGULAÇÃO ESTATAL.....	6
NOVAS TECNOLOGIAS E AS ATRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	22
A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: 1 A 3 ANOS DE IDADE.....	33

PEDAGOGIA & EDUCAÇÃO

APRESENTAÇÃO

A educação na perspectiva inclusiva é uma tendência que visa respeitar as diversidades existentes nos diferentes espaços de nossa sociedade, como também visa promover uma educação igualitária, acessível e que esteja em consonância com as demandas dos diferentes grupos como os indivíduos e pessoas com variados tipos de deficiência, seja auditiva, visual, intelectual, entre outras. Mas para que a inclusão nesta perspectiva seja uma realidade e que aconteça de formas significativa e com qualidade, precisamos discutir, alçar avanços teóricos, e principalmente concretizar tais perspectivas.

A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA FREIREANA NO CENÁRIO DE GOVERNANÇA GLOBAL E REGULAÇÃO ESTATAL

Maria Eliana Alves Lima¹

Resumo: O presente trabalho aborda o quadro da organização escolar em cenário globalizado e em período do crescimento neoliberal, cujos impactos influenciaram nas relações do Estado e nos modos de governança e de regulação no campo educativo. Enfatiza as principais contribuições da pedagogia freireana para a reconstrução dos sentidos emancipatórios dos contextos democráticos e de construção da escola autônoma e participativa, por meio da relação com a comunidade escolar.

Palavras-chave: pedagogia emancipatório; globalização; escola democrática.

Abstract: The present work addresses the framework of school organization in a globalized scenario and in the period of neoliberal growth, which influenced State relations and the modes of governance and regulation in the educational field. It emphasizes the main contributions of Freire's pedagogy to the reconstruction of the emancipatory meanings of democratic contexts and the construction of an autonomous and participatory school, through the relationship with the school community.

Keywords: emancipatory pedagogy; globalization; democratic school.

Introdução

O cenário de governança global apresenta a necessidade de reinvenção dos contextos democráticos no cenário da globalização, cujo processo de desenvolvimento desigual reflete nas relações sociais, as quais se diferenciam de acordo com o contexto. A escola pública no Brasil partir dos anos de 1990 sofreu profundas influências nos padrões de organização e gestão, ocasionadas por intervenções estatais resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações capitalistas, consubstanciadas pelo neoliberalismo. A emergência de novos modelos de gestão escolar demandou das políticas públicas novas relações entre o Estado e as políticas educacionais, revelando novas prioridades e compromissos na elaboração e implementação de programas e projetos educativos (Paro & Dourado, 2001).

Espelhada por mudanças nas formas de condução da escola em outros países, a reforma administrativa no setor educacional apresentou propostas em âmbito nacionais e regionais, cujos aspectos convergiam com os princípios acordados por organismos internacionais, entre os quais a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990 na Tailândia (Oliveira, 1997).

¹ Professora da Faculdade Laboro, Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal.

O pressuposto geral da reforma educativa era de que o processo de construção da escola de sucesso constitui-se em transformá-la num espaço de democratização das decisões e participação coletiva na realização das atividades nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ideia amparada pela lógica de descentralização da gestão central do Estado, responsabilizando os governos, municípios e gestores escolares pelas ações desenvolvidas e pelos resultados que seriam entregues à sociedade (Afonso, 2001, 2003; Barroso, 2005, 2011; Casassus, 2001; Dourado, 2007).

Resultantes da reforma do Estado, as mudanças na educação tiveram como foco a reforma na gestão, adotando como elementos centrais a privatização, a descentralização e a focalização (Draibe, 1993). Como referência às mudanças, o mercado assume o caráter regulador das ações que gera uma economia que beneficia o desenvolvimento social. O Estado passa a ser essencialmente regulador e não mais executor, uma vez que as atividades são realizadas de forma descentralizada. A minimização da responsabilidade do Estado não tira, porém, o caráter articulador e financiador desta estrutura produtiva que segue a lógica mercadológica.

O resultado desses processos é a mercantilização dos direitos sociais. A referência à “regulação” aparece como resultado de um certo efeito de moda, com o fim de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador de uma “nova administração pública” que substitui o controle directo e a priori sobre os processos, por um controle remoto, e a posteriori baseado nos resultados (Barroso, 2005, p. 732).

Os pressupostos da reforma do Estado consubstanciaram as mudanças no campo educacional, na medida em que influenciaram diretamente as políticas educacionais a absorverem tendências mundialmente impulsionadas pelas agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe CEPAL e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), envolvidos na gestão econômica da América Latina e que prescreviam a redução da prestação de serviço do Estado ao cidadão com o discurso de “consolidar e aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação segundo a concepção moderna de cidadania” (CEPAL/UNESCO, 1985, p. 08).

Nesta perspectiva, o caráter democratizante da descentralização promove a “impressão” de que o processo descentralizador mobiliza a capacitada criativa e a autonomia dos sujeitos que participarão na formulação das políticas e na gestão dos serviços sociais. Caberia, então, à educação voltar os olhos para o mercado, promover o desenvolvimento de valores, atitudes e competências imprescindíveis para uma competição livre e internacional. Assim, esse novo modelo constrói a imagem de que a transformação social passa pela formação dos agentes envolvidos na reformulação da gestão da educação.

A descentralização como princípio da reforma educacional encontra-se legitimada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9394/96 que orienta para o

redimensionamento do sistema de ensino, através de novos referenciais de gerenciamento, com o objetivo de aumentar a produtividade e democratizar a educação formal. A orientação básica para a gestão educacional, a partir da LDB de 1996, é a ampliação da autonomia da escola nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, fortalecendo sua gestão.

A presente pesquisa surge da necessidade de compreendermos como esses processos de descentralização da gestão da educação das escolas públicas proporcionam (ou não) o fortalecimento da gestão democrática e possibilidade de construção de uma gestão escolar participativa com viés emancipatório das relações estabelecidas no ambiente educativo.

Para tanto, a pesquisa procurou obter as fontes necessárias para construção de uma investigação significativa em contato com materiais já publicados e com resultados em livros, artigos científicos e documentos oficiais publicados, cujo objetivo é resgatar nessas referências bibliográficas as questões que nos leve a compreender os condicionantes sócio históricos imbrincados ao tema e suas contradições.

2 Análise da tema: Estado e Educação Básica, Políticas Públicas e Participação

A intensa diversidade de sujeitos que participam da escola e a multiplicidade de conceitos e modos de vida que trazem para instituição só pode refletir em um modelo de organização heterogênea, cuja natureza do conhecimento é complexa e transdisciplinar. Apesar desse entendimento lógico, muitos sistemas educacionais têm planejado suas políticas educacionais considerando os sujeitos como se estes fossem iguais (Mendes, 2009).

Por essa via de entendimento nota-se que o princípio que deveria sobressair-se na elaboração de propostas e modelos educativos é o que considera o conjunto e cidadãos receptores dessas propostas como ponto de partida e não seus governantes que as elaboram. É para a população, notadamente, aquela pertencente às camadas populares, que tais políticas e propostas precisam ser implementadas.

Todavia, há perpetuadas implicações de caráter e abrangência do poder político do Estado sobre os afazeres e saberes da política educativa. A questão da relação entre política e educação escolar é pauta institucional de discussão, entretanto, é comum essa associação ser apresentada em duas posições distintas: uma que nega a legitimidade ou a procedência dessa relação e outra que afirma. Paro (2009) esclarece que no primeiro caso a escola é vista como campo neutro onde não pode ocorrer ações de interesse político, uma vez que atende à população de um modo geral cumprindo a função transmissora do conhecimento – que por ser universal estaria a serviço de todos, não devendo submeter-se a interesses de grupos ou pessoas.

A segunda posição defende a necessidade da relação entre política e educação escolar, essencialmente porque a escola tem natureza formativa e os processos educativos de um modo geral tem caráter intencional, estando, portanto, articulada a uma concepção

particular de mundo e de sociedade. Os processos desenvolvidos na escola são genuinamente políticos, uma vez que a formação de sujeitos sociais implica na formação do sujeito político, ou seja, aquele que se reconhece como sujeito histórico, pertencente a um tempo e espaço dos quais sofre influência e também intervém para sua transformação.

Paro enfatiza que qualquer posição que dissociar a política da educação é defendida pelos grupos dominantes, da sociedade e do Estado, os quais defendem interesses pessoais que, obviamente, serão contestados pela população, caso esta tenha acesso às concepções críticas da realidade social da qual, ambas as classes – trabalhadores e dominante – fazem parte. Assim, é interessante aos detentores do poder econômico que a política não escape do seu domínio, cujos representantes estão nas instâncias políticas dos poderes executivo e legislativo e cuidam quase que pessoalmente da elaboração e implementação das políticas públicas – estas mesmas que vão permitir, ou não, que a educação da população tenha acesso às concepções críticas de compreensão da sua participação social como sujeito ou como espectador.

Confirmando a assertiva da formação política por meio do ato educacional, Deacon e Parker (2011) têm uma posição segundo a qual educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas de vigilância, exame e avaliação (e também deixar-se avaliar pelos outros) que os constituem como objetos do conhecimento e sujeitos que conhecem e, portanto, transformam sua própria prática social.

Especialmente, no contexto da modernidade, temos presenciado importantes mudanças na sociedade, as quais constituem e são constituídas pelas relações que se estabelecem no tempo presente, entretanto marcados por fatos históricos.

Tais mudanças são expressões de fenômenos globais, como características singulares e, ao mesmo tempo, inter-relacionais de cenários locais e universais, como por exemplo, a globalização e o neoliberalismo² que transformaram as relações sociais e de trabalho, os processos de internacionalização do capital e a reconfiguração do papel do estado (Silva & Cobalán, 2009). Como características desse processo, o Estado adota modelos de gestão e governança focados em:

- a) Revitalização do neoliberalismo;
- b) Prevalência do princípio do mercado sobre o Estado;
- c) Protagonismo das multinacionais;
- d) Mobilidade do capital;
- e) Acentuação das desigualdades sociais;
- f) Incapacidade dos Estados de proverem satisfação coletiva;
- g) Instituições políticas internacionais;
- h) Agências financeiras multilaterais;
- i) Blocos econômicos supranacionais.

Esse contexto ganhou contornos mais expressivos no final do século passado e início

² Uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas de serviço, ..., privatizando, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência (Afonso, p. 39, 2003)

desde com reflexos nas esferas sociais, econômicas, culturais e políticas, alcançando também significativo espaço no campo educacional. Na esfera dessas transformações, as proposições para a educação escolar ocorreram nos campos curriculares, metodológicas da legislação educacional, e, no Brasil, as políticas educacionais assumiram também novas configurações para atender às demandas do panorama internacional.

As políticas educacionais contemporâneas estão intrinsecamente associadas aos novos desenhos do Estado, os papéis e modalidades que assumem associam-se, por sua vez, com a ascensão mercantil e suas construções ideológicas/mercadológicas que perpassam diferentes contextos sociais e tem ênfase no espaço escolar por sua função universal de formação de novas gerações.

Adrião (2009) esclarece que diferentes formas de confluência entre o âmbito escolar e o setor produtivo/mercado têm se materializado em diversos países; a educação pública brasileira, nesse cenário, implantou reformas educacionais a partir do panorama internacional, cujas principais consequências foram as políticas descentralizadas gerando profundas mudanças tanto na divisão de responsabilidades entre união, estado e municípios quanto nas estratégias que cada ente adotou para implementarem as nova e complexas responsabilidades educacionais, notadamente num contexto no qual as contribuições históricas e sociais são ainda graves e marcadas por uma relação ultra conservadora e de subordinação econômica e política aos poderes nacionais e internacionais.

A autora enfatiza ainda que foi que neste cenário de dependência que foram multiplicados os sistemas educacionais de ensino sem que dispusessem de aparelhamento ou de procedimentos técnicos nem de profissionais com competência para planejar e adotar políticas educacionais próprias, de caráter e configurações locais, capazes de atender as demandas específicas para cada sistema de ensino, considerando as subjetividades da população atendida, suas necessidades regionais e prioridades educacionais.

Sem conseguir ofertar as condições mínimas de funcionalidade na perspectiva de autonomia escolar propalada pela política de descentralização, restou aos sistemas de ensino a dependência técnica e política, refletindo na organização das escolas e na elaboração de políticas locais, cujos projetos espelham as propostas de agências e assessorias privadas contratadas por gestores locais que em nada respondem às expectativas do público alvo.

Paralelo às dificuldades de atender à nova demanda da educação contemporânea, a sociedade passa a exigir da escola o desenvolvimento de propostas de formação dos sujeitos para a cidadania, numa perspectiva de educação integral que articula a formação humana, política e profissional conforme o perfil social globalizado e tecnológico. Libâneo (2012, p. 63) destacou importantes características exigidas para a educação escolar desse novo tempo:

- a) Formar sujeitos capazes de pensar permanentemente, acompanhar o avanço tecnológico e fazer uso dele;
- b) Promover formação global que qualifique o trabalhador para atuar com tecnologias, sociabilização e comunicação;
- c) Desenvolver conhecimentos, capacidades e habilidades para o exercício da autonomia, consciência crítica e cidadania;
- d) Formar cidadãos éticos e solidários

Percebe-se que tais exigências são condizentes com as demandas do mercado mundial, globalizado e tecnológico, que precisa de mão de obra qualificada para continuar produzindo e vendendo seus produtos lançados todos os dias no mercado para compradores cada vez mais “necessitados” de novidades e consumo.

Então, competências e habilidades que entraram nos pacotes de políticas educacionais são interesses de organismos vinculados aos grandes agentes do capitalismo, cujo princípio está voltado quase exclusivamente para a otimização dos sistemas escolares no intuito de atender às demandas do mercado globalizado, formando trabalhadores e preparando consumidores.

A própria urgência em preparar políticas educacionais para países pobres, segregados e marginalizados está na preocupação com o fato dessas populações ameaçarem a estabilidade das fortunas capitalistas alcançadas pelo comércio internacional, portanto, a pobreza é vista como impeditiva do desenvolvimento capitalista e o tratamento dado pelas políticas educacionais preocupam-se com este ponto, para além da necessidade de gerar justiça social.

Essas mudanças tem caráter abrangente e se fundamentam nas leis nacionais e regionais para legitimar as medidas de reinvenção da escola e as relações que se estabelecem nela. Nas últimas três décadas o significado de educação escolar tem rompimento com os contextos tradicionais, desafiando o processo educativo a buscar novos padrões de qualidade, conforme se ressalta:

A reestruturação produtiva do capitalismo global e, como decorrência, a tendência internacional de mundialização de capital e da reestruturação da economia vem impondo mudanças no conceito de qualidade educativa com forte impacto na organização e na gestão das escolas. As reformas educacionais mundiais expressam essa tendência e identificam as escolas como espaço de mudança, tendo como referência conceitos de autonomia, gestão descentralizada e avaliação. (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 33).

Essas mesmas mudanças causaram grande impacto, sobretudo no que concerne à organização da gestão da escola, cujos mecanismos de implementação de gestão democrática e descentralizada precisavam acompanhar o cenário político nacional e global. Tais mecanismos passam a assumir a participação de agentes que formam a escola como meios de gestão, como foco na autonomia e descentralização das decisões. Por todo o país criam-se leis, resoluções e portarias que legitimam a gestão democrática da escola pública, visando alcançar maior participação da comunidade/sociedade no processo educativo.

Nesse ponto é indispensável citar as palavras de Juan Carlos lembradas por Libâneo, Oliveira e Tochi (2005, p. 153) ao discorrer sobre o processo de descentralização em países da América Latina, entre os quais inclui o Brasil, afirmando que “a centralização ou descentralização tratam da forma pela qual se encontra organizada a sociedade, como se assegura a coesão social e como se dá o fluxo de poder na sociedade civil...” para este autor a descentralização, prioridade na gestão democrática, é uma questão de poder na sociedade.

Casassus (2001) reforça a ideia quando diz que em todo esse processo de reforma fica evidente a articulação de dois movimentos: a abertura de novas alianças possibilitou a realização de diversos eventos nacionais para a discussão de propostas pedagógicas e documentos norteadores desse novo momento da política educacional

Entre esses eventos destacam-se os acordos nacionais, a elaboração de planos decenais de educação, fóruns e congressos públicos (locais, regionais, nacionais e internacionais), as leis da educação (Argentina, 1993; Bolívia, 1994; Colômbia, 1993-1994; Chile, 1994-1997; México, 1993 e Brasil, 1996) (Neto e Rodrigues, 2009).

É justo afirmar, no entanto, que o Estado se utiliza desse espaço público para validar suas próprias propostas para a educação, cujo arcabouço está ancorado nas recomendações da globalização e do neoliberalismo, orientados sob a ótica do capital e do mercado.

É também justamente com esse foco que Casassus apresenta o segundo movimento de articulação da reforma: a nova organização do estado que traz como consequência a implementação de um novo modelo de gestão do sistema educacional, fazendo aparecer novas forma de regulação/ regulamentação da ação educativa.

Tais formas apresentam um conjunto de novas relações, cujas decisões são orientadas por dinâmicas mais complexas que implicam outros mecanismos do exercício do poder em uma organização. Nessa nova logica, o centralismo característico dos modelos de gestão por décadas, especialmente dos períodos e regimes ditatoriais, são então a partir de 1990, substituídos por modelos de maior participação dos distintos setores, com vistas na viabilização do regime democrático.

Todas essas iniciativas apresentam a implantação de estratégias para desenvolvimento de propostas de caráter democratizante, no entanto, todas as reformas foram implementadas tomando como referencia as bases delineadas pelo Estado por meio de instrumentos e mecanismos de regulação e controle, cujos agentes espelham as políticas institucionais que mecanizam os modelos educativos em âmbito mundial, visando ao sucesso do sistema capitalista globalizado.

2.1 Reformas políticas e gestão escolar democrática: da regulamentação do estado à participação da comunidade escolar

A questão de reestruturação do Estado é analisada principalmente a partir dos anos 1980 como catalizador das reformas políticas em diversos setores da administração pública, entre os quais da educação e para a qual o princípio de descentralização, espelhado no novo modelo de estado, buscou promover um modelo de gestão compartilhada com a comunidade escolar, via autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Enfatiza-se que esses modelos tanto podem obedecer a um ponto de vista mais técnico, como foco na desburocratização, combate à ineficiência dos modelos vigentes, enfim, com foco na modernização dos sistemas e unidades de ensino, assim como podem justificar-se por imperativos de natureza política, em conveniência aos projetos neoliberais, os quais, em tese, têm como finalidade libertar a sociedade da burocracia do estado, estreitar a relação entre a comunidade e as instituições, promovendo sua participação e centrar as propostas de ensino às características locais e específicas à formação desejada (Barroso, 2005).

Essa visão de modernização esta intimamente relacionada ao papel regulador do estado, o qual se opõe ao papel regulamentador, sendo no primeiro caso mais flexível e centrado nos resultados e na avaliação da eficiência, enquanto que o segundo busca o controle à priori dos procedimentos, ficando indiferente aos resultados.

Barroso (2015) discorre sobre essa diferença, enfatizando, no entanto, que ambas as formas visam ao cumprimento de regras impostas e perseguição de resultados:

... a regulação enquanto acto regular significa o modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas. Neste sentido, a diferença entre regulação e regulamentação não tem que ver com a sua finalidade (uma e outra visam a definição e cumprimento das regras que operacionalizam objetivos), mas com o facto de a regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso. (p. 727/728)

A despeito dessa função – regulação/regulamentação, Afonso (2001), esclarece que “o estado é genericamente entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre determinado território, aí exercendo, entre outros, as funções de regulação, coerção e controle social” (p. 17).

Também a despeito dos estados fazerem parte do processo de globalização e de transnacionalização do capitalismo – processos irreversíveis e que esvaziam a autonomia do estado – surgem algumas perspectivas segundo as quais esse processo, marcado por dimensões sociológicas, ideológicas, políticas, econômicas e culturais, marcou a emergência de novas organizações e instâncias reguladoras, as quais extrapolam os domínios territoriais com maior ou menor intensidade, porém, de abrangência sempre supranacional.

Tais organismos agem por meio de acordos internacionais com implicações direta ou indiretamente no desenvolvimento das reformas do Estado com amplitudes muito maiores do que sugerem as chamadas reformas administrativas ou modernização administrativa dos estados. Conforme orienta Afonso (2001, p. 24), essas organizações:

Ditam os parâmetros para a reforma do estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social, ou ... induzem em muitos e diferentes países a adoção de medidas ditas modernizadoras que levam o estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação as prioridades extremamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase atual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica.

Entre tais organismos e instancias de regulação supranacional estão as Organizações Não Governamentais – ONG’s, os blocos econômicos, a Organização Mundial do Comercio, o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e o Fundo Monetário Internacional – FMI. No que diz respeito às políticas educacionais, a intervenção dos organismos reguladores está para além da teoria fundada na autonomia institucional e descentralização do poder decisório, e se manifesta na presença intervencionista da política central, a qual regula e normatiza as características de organização e gestão, os modelos de formação, os conteúdos, os métodos e ainda a avaliação das instituições dentro de um sistema nacional que desconsidera as especificidades locais, em contradição ao que afirma as políticas públicas de descentralização da educação quando na sua implementação.

Com o discurso de modernização da educação pública, notadamente de gestão educacional, que no âmbito das políticas locais ou ainda no planejamento escolar, consideradas burocráticas e ineficientes, o modelo adotado na década de 1990 no cenário brasileiro está respaldado nas configurações de gestão educacional desenhadas pelos organismos institucionais, entre eles a Comissão Econômica para a América Latina, CEPAL, que têm como princípios a redução da intervenção direta do estado nas instituições e organizações sociais.

A desresponsabilização do Estado assume viés de descentralização da administração pública, dando maior governabilidade aos poderes locais para acompanhar os resultados das políticas implementadas, tomando como bases de referencia os conceitos de eficiência, eficácia e produtividade utilizados pela iniciativa privada. Das características em destaque nessa nova forma do fazer gestão pública, coube às escolas adotarem modelos de gestão participativa, rompendo com a gestão tradicional, na qual o diretor atua isolado dos outros membros da comunidade escolar.

O modelo de gestão escolar também amplia a estratégia de atuação interna, alcançando pelo viés condicionante da autonomia administrativa, pedagógica e financeira. Dessa forma, a implementação de uma nova forma de fazer a gestão escolar busca, pela descentralização e pela autonomia, construir um novo padrão de gestão que contemple a participação e por meio dela a consolidação da democracia.

Democratizar a educação, no entanto, pressupõe que membros da comunidade escolar participem das decisões tomadas em relação ao processo administrativo, pedagógico e financeiro, de forma autônoma, ou seja, sem que lhe seja imposta a presença por mero critério burocrático, de forma tutelada, mas sim constituída de real participação. Sobre a forma de participação da comunidade escolar na gestão da escola, entretanto, Borges (2004) adverte que no contexto histórico que se apresenta tais mudanças, essa participação não é efetivada. Entre os fatores, estão à falta de incentivo da instituição, ausência de condições físicas para receber a comunidade, postura rigorosa e tradicional ainda estabelecida, dificuldade de institucionalizar costumes representativas na escola, entre outros. Enfatiza o autor:

Os estudos mostram que as políticas de descentralização e reforma de governança escolar são com frequência ineficazes na promoção do empoderamento dos grupos menos favorecidos e excluídos do processo decisório no interior das escolas, não obstante as expectativas criadas em torno dessas políticas. (Borges, 2004, p. 74)

A atuação autônoma na condução do processo educativo na escola ampliaria a participação e criaria estratégias de superação dos modelos de gestão até então existentes, marcados pelo autoritarismo, permitindo à comunidade escolar aproxime-se mais dos processos desenvolvidos na escola.

Mesmo considerando essa possibilidade, existe grande dificuldade de operacionalizar essa estratégia nas escolas, considerando a cultura dominante persistente em que o diretor escolar é centralizador e burocrata. Esse fato, aliado à política educacional que adota o modelo pautado no gerencialismo, impõe na prática novos modos de controle e racionalização da gestão da escola, cujos desafios seriam melhorar a eficiência e eficácia dos resultados, sem, contudo, dar condições estruturais e materiais para tanto.

2.2 Autonomia na escola e a construção da cidadania participativa

Sabe-se que a participação do cidadão e o exercício da cidadania na gestão da escola estão diretamente relacionados a um processo mais amplo de democratização da sociedade. Desse modo, tornar realidade a gestão democrática da escola, como um dos princípios constitucionais, requer a participação de toda a comunidade escolar e de lideranças comprometidas com este novo modo de gerenciar a escola.

O processo de construção coletiva possibilita à escola uma reflexão de sua prática cotidiana, eliminando decisões centralizadas, cedendo espaço ao exercício da autonomia do cidadão, comprometendo-o com o processo educativo. Construir coletivamente requer participação, democracia implica participação. Segundo Pedro Demo, participação é:

Um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir a ser, sempre se fazendo... é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir. (Demo, 1988, p. 18).

No sentido amplo, a autonomia significa o poder de se autodeterminar, de auto regulação dos seus próprios interesses, de dar-se o próprio rumo, apondo-se à ideia de não autonomia ou heteronomia pela qual não há consenso ou aceitação de ideias de outrem.

Embora tratadas por longo período da história recente pelos teóricos da educação e em especial os da administração escolar, a autonomia da escola encontra espaço na Educação Básica no Brasil somente após a Constituição Federal de 1988, todavia seu reconhecimento enquanto modelo de gestão não tenha encontrado ressonância real nas estruturas das organizações escolares, cujo princípio legal da gestão democrática quanto muito permite à escola gozar de níveis razoáveis de autonomia relativa.

Parece paradoxal que a escola não consiga alcançar os graus de autonomia a partir das próprias relações sendo ela de natureza produtora e alicerçada por relações humanas e sociais. A organização escolar tem como competência própria os domínios da implementação e diversificação curricular (para além das bases nacionais obrigatórias), a organização de métodos e processos de ensino-aprendizagem, a ocupação dos tempos livres, o acompanhamento familiar, ou seja, tem a definição das formas de implementação de sua proposta político-pedagógica.

Tais competências implicam que mesmo não desfrutando de autonomia integral, a escola envolve importantes competências de caráter científico, pedagógico e administrativo que lhe conferem certamente um domínio da autonomia na comunidade educativa, notadamente o domínio curricular, o pedagógico, o de organização dos espaços escolares e recentemente o domínio financeiro.

Mesmo encerrando a segunda década do século XXI, ainda presencia-se na estrutura escolar um modelo burocratizante e fechado que dificulta a participação ou a limita ao máximo. Tal modelo reflete, por sua vez, a estrutura estatal tão reguladora quanto.

Na contramão da hipótese derrotista da gestão autocrática e heterônoma generalizada,

não podemos ignorar as mudanças significativas que introduziram a perspectiva da autonomia nas três dimensões que operam a vida escolar: pedagógica, administrativa e financeira. Tais dimensões, por sua vez, alicerçam a possibilidade de implementação de um projeto genuíno na escola, uma vez que a autonomia é justamente a capacidade de elaboração e realização de propostas com a participação de todos os intervenientes do processo educativo.

Como afirma o professor Gadotti (1995, p. 75), “se é verdade que a educação não pode fazer sozinha a transformação social, também é verdade que a transformação não se efetivará e não se consolidará sem a educação”.

Sendo assim, não se pode permitir pensar ou internalizar a concepção de que a gestão democrática resolverá todos os problemas da organização escolar, mas a sua implementação é, indiscutivelmente, uma exigência atual da própria sociedade que vê na participação da comunidade escolar um possível caminho para construção de uma autonomia plena, movida pela democratização das relações sociais, humanas e educativas que na escola se materializam no cotidiano.

2.3 Paulo Freire e a perspectivas de construção de uma gestão escolar autônoma, democrática e emancipatória

Desde a Constituição Federal de 1988, o tema autonomia vem sendo empregado de forma comum em escolas públicas brasileiras, com ênfase nos princípios da autonomia pedagógica, administrativa e financeira, embotando tal uso estivesse limitado por até mesmo questões de compreensão do seu significado.

O conceito de autonomia é construído historicamente com influências das políticas, culturas e sociedades com características distintas ao longo da história, cujo significado e apropriação do termo atribui-se ao pensamento histórico, político e filosófico e posterior vinculação ao fenômeno educativo, notadamente a sua relação com as políticas de gestão escolar.

Os movimentos autônomos emergem nos contextos sociais de exploração, marcadamente a partir do século XIX, durante o qual o sistema capitalista instaurou um regime de repressão à classe trabalhadora, culminando com a contestação dos modelos de administração fundamentados no taylorismo-fordismo em meados do século XX, para os quais o trabalho é dividido rigidamente entre os que pensam e os que executam, esses últimos sem diretos à participação nos processos de produção.

Esse modelo influenciou sobremaneira as formas de administração e organização escolar, para as quais os modelos gerenciais, fundamentados nos conceitos de eficiência e eficácia, têm os resultados quantitativos como objetivos a serem alcançados, com participação limitada em todos os processos.

Em contraponto às lógicas hegemônicas da governança global, há os principais contributos da epistemologia ético-pedagógico freiriano para recontextualização dos paradigmas tradicionais de pensar a educação e as políticas educativas emancipatórias. Tais princípios assentam-se na (Mendes, 2009):

- a) Politicidade e historicidade
- b) Dialogicidade
- c) Conscientização
- d) Emancipação
- e) Autonomia
- f) Esperança

O princípio da gestão democrática na Constituição Federal de 1988 (Art. 206, Inciso VI) foi fundamental para a instituição da gestão participativa nas escolas e possibilidade de exercício da cidadania participativa por meio da atuação nos conselhos de classe, notadamente os conselhos escolares. Embora tais conselhos já existissem desde a década de 1950 (Dalben, 1992), sua função era basicamente fazer uma avaliação coletiva do desempenho dos alunos e, somado ao trabalho dos especialistas – supervisor, orientador – promover formas mais interativas de condução da prática pedagógica, sem, no entanto, superar a divisão do trabalho como sugere a linha Taylor-Ford.

Mesmo ainda fora dos eixos de discussão nacional, a gestão escolar é explorada por Paulo Freire, em cujo argumento enfatiza que não é possível desconsiderar a necessidade de construção de novas formas de organização escolar, na qual o modelo democrático e autônomo pressupõe liderança, discussão de objetivos e estratégias.

Tais caminhos, mesmo que reflitam uma estrutura puramente administrativa, ganha viés político-pedagógico. Portanto, a organização e a gestão escolar jamais podem ser consideradas neutras, tão pouco desconsiderarem o caráter político da ação que empregam naquele contexto.

Freire (1997), ainda argumenta que para uma pedagogia democrática faz-se necessária a participação crítica, que ele chama de verdadeira participação, para além das ações de rotina escolar nas quais a comunidade participa de forma silenciosa e passiva, subordinada a meros processos e instrumentos próprios da escola.

Essa participação crítica da comunidade sugere que sua atuação dê-se como “prática” e não apenas como “método”. Dessa forma, no desenvolvimento das ações nas escolas é imprescindível a participação comunitária, cuja atuação crítica vai fortalecer a instituição-escola, garantindo sua defesa na esfera política e social (Torres, 1994 como citado em Lima, 2013).

Por essa via teórica, entende-se que ao defender que cabe ao cidadão “decidir os rumos daquilo que é público”, Freire acredita que a escola não pode ser transformada, tão pouco tornar-se transformadora, a partir de atos administrativos de governo, antes, se alcança esses passos por participação, decisão colegiada e descentralização – conceitos intrínsecos à escola pública e democrática. Nesse ponto, infere-se a partir do dito, que a participação amplia o poder de decisão da escola sobre suas ações, legitimando, portanto, a sua autonomia, ou seja, uma escola mais democrática é notadamente uma escola mais autônoma em graus variados e sempre em processo.

Lima (2013, p. 73) concorda com Freire, dando ênfase que “a autonomia constitui-se como valor, objetivo e experiência pedagógica”, inerente à natureza educativa e à natureza pedagógica. Parte-se do pressuposto de que toda ação educativa é essencialmente uma ação intencional, não permitindo a neutralidade da educação e nem do processo educativo tido como caráter político da educação.

Machado (1982, pág. 8 como citado em Costa, 1999, p. 44) descreve autonomia como “o poder de se autodeterminar, de auto-regular os próprios interesses – ou o poder de se dar a própria norma opondo-se, assim a heteronomia, que traduz a ideia de subordinação a normas dadas (e impostas) por outrem”.

Costa (1999, 2015) destaca quatro domínios do exercício da autonomia na escola: curricular, pedagógico, da instituição e financeiro. Tais domínios referem-se essencialmente à exigência proposta para implementação do projeto educativo da escola (projeto político pedagógico). Logo, se elaboração do projeto tem caráter participativo, caberá à comunidade escolar participar em todos os intervenientes no processo educativo.

Essas considerações implicam no fortalecimento da autonomia, já que é por meio da ação pedagógica que se executa a participação dos vários componentes do processo educativo na sua definição e execução (ibidem). Torna-se, pois, a participação um condicionante essencial para a materialização da autonomia, mas não da forma passiva, gerida por critérios burocratizantes da prática, e sim como exercício efetivo da cidadania crítica.

A execução do projeto político pedagógico, assim como a participação do conselho de classe, são efetivamente objetivos empíricos de efetivação da participação da comunidade escolar no exercício da sua autonomia, sem os quais pode ocorrer a limitação na sua operacionalização.

Uma vez que o conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, é necessária a manifestação do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, no qual o caráter da participação seja interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos alunos, professores e demais membros, ou seja, a autonomia é materializada quando há “verdadeira participação” e não quando há participação subordinada, passiva e meramente instrumental.

Pelas palavras de Freire, só o engajamento do sujeito é o que garante a participação democrática, assim, “ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma forma ou de outra” (Freire, 1997, p. 88). Com ênfase nesse aspecto, Lima (2013) sinaliza que a autonomia e a participação na escola implicam na construção da democracia como princípio da prática cotidiana da escola.

Lima (2013) discute, ainda a partir do referencial freireano, que a ideia de que a escola pode ser mudada a partir de atos administrativos ou reformas políticas é bastante limitada, pois não são os atos legais que repercutem mudanças, mas a “participação, decisão colegiada e descentralização” (p. 53), princípios subjacentes à concepção de escola democrática, pública e popular.

A concretização desse feito ainda passa pela compreensão de que o planejamento das práticas e as mudanças nos fazeres educativos deve ser fundamentado na base do sistema, ou seja, nas escolas, onde se manifesta o contexto real de todo o sistema de ensino.

Assim, qualquer proposta educacional que tenha como foco a participação emancipatória representará essencialmente uma experiência coletiva e séria, de natureza ambivalente e incerta. Se a mudança resulta em sucesso, ela promove realização profissional e crescimento institucional, cujo sentimento é de domínio e este é central para a compreensão do significado da mudança educacional.

Tal entendimento não tem sido demonstrado efetivamente como resultado das últimas reformas ocorridas nos contextos educacionais, considerando que as estratégias de mudanças planejadas em órgãos centrais diferem das concepções e crenças das escolas, as quais não são narradas durante a elaboração de planos e programas de abrangência nacional ou regional.

Como organização, caberá à escola desenvolver processos de planejamento capaz de acomodar interesses colaborativos entre todos aqueles que dela participam e ser construída a partir de esforços coletivos.

3 Conclusões

Dentre as amplas possibilidades de se pensar a organização escolar e sua relação com a formação dos sujeitos, destaca-se a concepção de política como prática de convivência cooperativa, capaz de proporcionar o desenvolvimento das subjetividades e que considere a transformação social, para o alcance da qual as relações são postas num contexto horizontal. Ou seja, um conceito de política que promova o entendimento do coletivo social e pacífico entre os sujeitos históricos.

A necessidade de ver a escola como um espaço político, de natureza política, contribui para tirá-la da posição acrítica, considerada muitas vezes neutra. Ora, de neutra a escola não tem nada. Sua natureza é essencialmente intencional e quando ela é tida como neutra, aí mesmo é que suas intenções são largamente expressas.

Pode-se demonstrar que além de inerentemente política, a educação escolar, como processo de (re)construção histórico-cultural é também uma prática essencialmente democrática, se se considerar que seus processos internos são realizados por práticas pedagógicas, as quais só podem se dar por concordância dos educandos, uma vez que sua formação como sujeito prescinde o respeito à sua vontade e subjetividade, tal processo dá-se pela mediação do educador que é, como já dito, uma relação democrática de mútuos consentimentos.

O modelo político de gestão escolar, fundamentado na dimensão da autonomia pedagógica, amplia a estratégia de atuação interna, possibilitando a implementação de uma nova forma do fazer pedagógico pela via da descentralização e da construção de um novo padrão de gestão que contemple a participação e por meio dela a consolidação da democracia.

Democratizar a educação, no entanto, pressupõe que membros da comunidade escolar participem das decisões tomadas em relação ao processo administrativo, pedagógico e financeiro, de forma autônoma, ou seja, sem que lhe seja imposta a presença por mero critério burocrático, de forma tutelada, mas sim constituída de real participação.

Todavia, a organização escolar está amparada pelos domínios do exercício da autonomia na escola em quatro frentes: curricular, pedagógico, da instituição e financeiro. Tais domínios referem-se essencialmente à exigência proposta para implementação do projeto educativo da escola (projeto político pedagógico). Logo, se elaboração do projeto tem carácter participativo, caberá à comunidade escolar participar em todos os intervenientes no processo educativo.

Bibliografia

- Adrião, T. (2009). Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, v.30, n.108, pp.799-818.
- Afonso, A.J. (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, Agosto.
- Afonso, A.J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 22.
- Barroso, J. (2005) O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out.
- Barroso, J., Afonso, N. (2015). (Org.) Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação. Fundação Manuel Leão.
- Borges, A. (2004). Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. *São Paulo Perspec.* vol.18 no.3 São Paulo July/Sept.
- Casassus, J. (2001). A Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC. nº 114, novembro.
- CEPAL/UNESCO. (1995) Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: Ipea/Cepal/Inep.
- Constituição da Republica Federativa do Brasil [CF]. (1988). Brasília, DF: Senado Federal.
- Costa, J. A. (1999). Gestão escolar – Participação. Autonomia. Projecto educativo da escola. Lisboa, Abril. 5ª. Texto Editora.
- Dalben, A.F. (1992). Trabalho Escolar e conselho de classe. Campinas: Papirus.
- Deacon, R.; Parker, B. (2011). Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (1996). Educar pela pesquisa. São Paulo: Autores Associados.
- Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, out.
- Dourado, L.F. (2002). Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In: *Educação e Sociedade*. [online]. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set.
- DRAIBE, S. M. (1993). O Welfare State do Brasil: características e perspectivas. In.: *Cadernos de Pesquisa do NEPP*, nº 8. Campinas: UNICAMP/NEPP.
- Freire, P. (1997). A pedagogia da esperança. Um encontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

- Gadotti M. (1998). *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBED] nº 9394/96. (1996) Institui as bases da educação nacional no Brasil. Brasília: Senado Federal.
- Libâneo, J. C. (2012) *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., Oliveira, João Ferreira de; Toshi, Mirza Seabra. (2005) *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* – 2 ed. – São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. (2013). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a organização democrática da escola pública*. – 5.ed.- São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. Silva, Eugénio Alves Da. Torres, Leonor Lima [Orgs.]... [et al.]. (2010). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Fundação Manuel Leão, V.N. Gaia.
- Machado, J. B. (1982). *Participação e descentralização – democratização e neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mendes, M. (2009). Os Sete Pecados da Governança global. Paulo Freire e a reinvenção de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação. *Revista Lusófona de Educação*. N.º 14, pp. 61-76.
- Oliveira, A. A. (1997). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Paro, V. H., Dourado, L.F. (2001). *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã.
- Paro, V. H. (2009). Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educação & Sociedade*, v.30, n.107, p.453-467.
- Silva e Corbalán. (2009). *Dimensões políticas da educação contemporânea*. Campinas, SP: Editora Alínea.

NOVAS TECNOLOGIAS E AS ATRIBUIÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Maria Eliana Alves Lima¹

melianaalves@gmail.com

Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco²

priscila.sousa.barbosa@hotmail.com

RESUMO: A gestão escolar tem atribuições voltadas para as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras na condução da práxis escolar. No papel de organização da prática pedagógica no contexto da inclusão escolar, o gestor agrega as ações da gestão dos recursos tecnológicos ao processo ensino-aprendizagem com a proposta de ampliar as formas de participação nas atividades escolares, possibilitando novos modelos de formação dos estudantes com necessidades especiais. Dessa forma, o artigo analisa as dimensões no âmbito da gestão tecnológica e o processo de organização do espaço escolar para utilização adequada das mídias na prática pedagógica.

Palavras-chave: Gestão tecnológica; gestão pedagógica; inclusão escolar.

NEW TECHNOLOGIES AND ATTRIBUTIONS OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE PRACTICES

ABSTRACT: School management has attributions focused on the pedagogical, administrative and financial dimensions in conducting school praxis. In the role of organizing the pedagogical practice in the context of school inclusion, the manager adds the actions of managing technological resources to the teaching-learning process with the proposal to expand the forms of participation in school activities, enabling new training models for students with special special needs. Thus, the article analyzes the dimensions within the scope of technological management and the process of organizing the school space for the proper use of media in pedagogical practice.

Keywords: Technological management; pedagogical management; school inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O conceito de gestão e organização escolar é diariamente materializado pelos participantes da práxis escolar no exercício pedagógico e tem como foco a tomada de decisões sobre os diversos aspectos da rotina escolar, como o planejamento, a avaliação, o calendário, o horário escolar, reuniões, colegiado, documentação, entre outros.

Mesmo sem uma correspondência total com a realidade da instituição, é a gestão

¹ Professora da Faculdade Laboro, Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal, Especialista em Tecnologias da Educação, Especialista e Certificada em Gestão Pública.

² Professora da Faculdade Laboro, Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal, Especialista em Tecnologias da Educação, Especialista e certificada em Educação Especial e Psicopedagogia.

escolar condiciona a estrutura da escola às práticas e relações que ali se estabelecem, delineando um ideal institucional, para o qual convergem e se conformam ações práticas e relações interpessoais que facilitam as percepções e possibilitam a inclusão de todos os participantes ao processo de aprendizagem e socialização.

Para que tais objetivos sejam alcançados, a ação deve fazer parte de um contexto maior de trabalho da escola, para o qual todos os agentes escolares devem fazer parte, desde o planejamento até a execução do plano. Isso só se dá quando a escola, por meio da gestão e organização escolar, mobiliza os meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos, cujo fim é a dimensão pedagógica e notadamente a aprendizagem dos estudantes.

Para ampliar o trabalho da gestão escolar e cumprir com seu papel de articulação entre as ações pedagógicas e a mobilização das pessoas numa perspectiva inclusiva, o gestor deve, em conjunto com os demais atores escolares, elaborar e materializar o plano escolar, o qual organiza as ações amplas e objetivos presentes no projeto pedagógico da unidade escolar, cujo escopo deve conter, minimamente: o diagnóstico da realidade escolar, incluindo a descrição e avaliação das características da comunidade escolar, os recursos materiais e pedagógicos disponíveis, os recursos tecnológicos e de mídias para a educação, os objetivos e metas da escola; a estrutura da organização escolar tanto física como administrativa, os critérios de avaliação e; essencialmente, a programação de todas as atividades da rotina pedagógica da escola, ou seja, as atividades curriculares e as de apoio técnico, administrativo, de assistência estudantil e das instituições auxiliares (PARO, 2016).

Para tanto, não pode haver separação do trabalho técnico-administrativo dos gestores do trabalho pedagógico, uma vez que no primeiro está a organização dos dados do segundo, sendo, portanto, consequência dele e dele condicionado.

Para a utilização dos recursos tecnológicos existentes na escola cabe ao gestor estabelecer essas ações logo no plano escolar, uma vez que ele será o documento de referência entre todos os participantes do processo educativo que utilizará os equipamentos nas diversas atividades. Também é importante a gestão do patrimônio físico da escola, as grades de organização e disponibilização dos mesmos, pois todos os professores poderão fazer uso de forma organizada e sem intercorrência por coincidências de horários ou danos aos equipamentos.

Dessa forma, resta ao papel do gestor, na gestão tecnológica, preparar o espaço, provendo as condições físicas e materiais necessários ao bom funcionamento da escola e das atividades de sala de aula com a inclusão de todos os estudantes e adoção de novos modelos educacionais. Também está atrelada ao papel do gestor, a promoção da participação coletiva da comunidade escolar de forma ativa na execução das tarefas, acompanhando e avaliando essa participação, tendo como referência os objetivos da aprendizagem a fim de garantir a aprendizagem significativa e inclusiva dos alunos.

2. A GESTÃO ESCOLAR E A INCLUSÃO COM USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Ao promover e articular as diversas ações desenvolvidas no ambiente educacional, o gestor vê-se na responsabilidade para além das dimensões técnicas e atribui-se a ele as ações necessárias para criar condições adequadas de trabalho onde haja respeito e confiança, definindo e distribuindo tarefas, revendo e avaliando resultados, assegurando condições para o alcance dos objetivos estabelecidos coletivamente e oriundos do projeto pedagógico da escola.

Está também articulada à gestão escolar a coordenação de atividades pedagógicas voltadas essencialmente para a inclusão escolar que envolvem a preparação em âmbito integral dos alunos e que têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando tal como diz as diretrizes nacionais para educação básica.

Como se nota em poucas palavras, a organização e gestão escolar abrangem um amplo conjunto de ações que atribuem à instituição escolar o caráter complexo como organização educativa, tornando-a aparelho administrativo indispensável à realização de uma política educativa (LIMA, 2013).

Por mais amplas que sejam ou se constituam as funções da gestão escolar, a gestão tecnológica dos recursos existentes na escolar envolve uma variedade de reflexões e tomada de decisões que orientam o projeto pedagógico e estas precisam olhar para os processos de inclusão.

Tais procedimentos da administração escolar devem envolver e envolver-se com a gestão pedagógica, cuja ação está diretamente relacionada à atividade fim da organização, portanto vista como pilar mais importante. Agrega aspectos do cotidiano escolar relacionados ao projeto pedagógico, tais como o planejamento de ensino, legislação educacional, proposição de metodologias e práticas pedagógicas, elaboração e implementação de projetos pedagógicos, avaliação dos resultados, análise das metas educacionais, intervenção pedagógica.

Além desse aspecto, na gestão pedagógica, a gestão escolar tem como foco na Gestão da aprendizagem, pois é através dela que ocorre a criação de condições objetivas para o planejamento da prática docente pautado na problematização da realidade vivida pela comunidade escolar e o envolvimento de todos os elementos envolvidos no processo pedagógico; busca uma unidade entre a teoria e a prática e contextualização das práticas sociais dos estudantes; acompanha o planejamento e sua materialização, cujas ações estão voltadas para atingir objetivos do projeto pedagógico da escola; tem como princípio, o reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente e a inclusão escolar (PARO, 2016)

O projeto pedagógico da escola adquire significado quando a instituição assume a responsabilidade de concebê-lo, desenvolver e avaliar no coletivo com a participação de todos que atuam na escola (diretor, coordenador, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade), levando em conta a diversidade, o pensamento divergente, as controvérsias, a negociação, a articulação entre as dimensões administrativa e pedagógica e as inter-relações com as diretrizes do sistema educacional e respectivos processos de administração e controle (ALMEIDA, 2009, pág. 75).

Para o pleno funcionamento da gestão escolar na demanda específica da gestão tecnológica, a escola deve atentar para os cuidados necessários para a manutenção dos equipamentos existentes, condições de armazenamento, seleção durante a utilização para assegurar sua funcionalidade. Especialmente, requer o planejamento da disponibilização dos mesmos durante todo o tempo em que as atividades estiverem ocorrendo, a fim de não haver desconcertos com falhas durante a utilização, o que inviabilizaria a continuidade dos trabalhos pedagógicos.

Tal preocupação com a gestão desses recursos na escola deve-se ao fato de que a tecnologia é potencialmente democratizadora, na medida em que não está restrita a uma única sociedade ou cultura específica. Ela está disponível e traz benefícios, mesmo que em proporções diferentes, para todos. Nesse aspecto, a escola deve intervir na aprendizagem dos alunos com a utilização das mídias contextualizando as mudanças sociais no espaço escolar.

2.1 A gestão na inclusão escolar com uso dos recursos tecnológicos

As bases e os princípios da gestão escolar, embora apresente aspectos diversos do projeto pedagógico, assinalam que tais aspectos são indissociáveis, na medida em que estão fundamentados nos mesmos objetivos e realizados pelo mesmos grupos de pessoas. Certamente, essa premissa carece de engajamento para que desencadeie mudanças na direção de uma formação educativa e de cultura organizacional que leve à práxis, compreendida como prática transformadora, a qual é mediada pelos processos pedagógicos que pelos quais as ações são intencionalmente organizadas, planejadas, sistematizadas.

Da mesma maneira, articulado ao planejamento pedagógico, deve-se criar um plano para a administração das mídias que serão utilizadas pela escola em seus outros projetos, à medida que eles são implementados, uma vez que qualquer projeto desenvolvido na escola só ganha reforço quando assume a parceria com a utilização das mídias. Quanto maior for a articulação entre o plano de mídias e o planejamento pedagógico melhor será a fluidez para o desenvolvimento da proposta (KENSKI, 2005).

Os modelos de educação contemporânea baseiam-se na mediação do conhecimentos para crianças, adolescentes e jovens que crescem em um mundo de tecnologia e de mudanças constantes e que demonstram maior relutância em encaixar-se no sistema educacional utilizado pela geração passada, baseado em formato tradicional e passivo. Há um turbilhão de informações mediadas pelas novas tecnologias e esses estudantes em geral compreendem melhor a tecnologia do que as pessoas que as educam.

Os estudantes, em vez de tentar controlar a tecnologia ou tenta entender ou mesmo dominar as novas ferramentas, elas simplesmente a usam e aprendem por interação umas com as outras, mediadas pelos recursos.

Neste contexto de descobertas, pesquisas e usos dos recursos midiáticos, está o papel do gestor como um articulador desse fenômeno que é universal e contemporâneo.

Dessa afirmativa, temos as seguintes indagações: Quem é o modelo de educação contemporânea necessário? Que ações são necessárias para que a escola pública acompanhe

a revolução tecnológica do mundo globalizado? A escola que vivemos não é, com certeza, a escola que desejamos. O que fazer para mudar este cenário? A escola contemporânea é tecnológica e inclusiva?

Baseadas na concepção dos “Quatro Pilares da Educação Contemporânea” de Jacques Delors (2003) e “Os sete saberes necessários à Educação do futuro” de Edgar Morin (2000), entende-se que uma proposta de ação que fortaleça o papel da escola em um mundo globalizado e complexo, mediado pelas tecnologias, pauta-se nas seguintes competências:

- a) Ampliar a consciência crítica;
- b) Desenvolver valores, atitudes e habilidades;
- c) Participar reflexivamente da construção do futuro (comprometimento com a transformação da sociedade), auxiliando-o a mobilizar, construir e expressar o conhecimento;
- d) Planejar estratégias para inserir sua didática no mundo digital, estendendo de forma pontual a natureza dos conteúdos (conceitual procedimental e atitudinal);
- e) Organizar ações didático-pedagógicas voltados para a promoção da inclusão digital dos educandos, e mediar a construção do conhecimento;
- f) Criar sempre novas possibilidades para favorecer o ambiente de aprendizagem colaborativa;
- g) Cultivar e fortalecer, através de projetos didáticos, um trabalho de parceria e de unidade na escola;
- h) Adequar o Projeto Pedagógico da escola às novas tendências educacionais e sociais;
- i) Primar pelo perfil de educador competente e comprometido com a transformação social.

A necessidade de trabalhar a educação escolar e as metodologias com uso de ferramentas tecnológicas vai ao encontro aos interesses de estudantes que são aprendizes ativos, que adotam abordagem não-linear, ou seja, pensam, pesquisam e aprendem em rede de conhecimentos e em compartilhamentos de informações e trocas produtivas com colegas e professores.

A reflexão sobre as ações da gestão dos recursos tecnológicos na escola envolve vários aspectos do conhecimento e as relações entre eles, o processo de aprendizagem do aluno (aspectos cognitivos e afetivos), os conteúdos envolvidos na atividade (conteúdos específicos), as estratégias de intervenção (orientações, mediações, desafios para despertar o interesse do aluno) etc. Esta compreensão é fundamental para a escolar depurar a sua prática

e propiciar novos mecanismos que possam favorecer o aprendizado do aluno. Segundo Preto (2001, p. 161-182),

Precisamos pensar na dimensão social da ciência e da técnica e, com isso, superar a concepção de sermos apenas consumidores dessas tecnologias e sim entendê-las como fruto de uma produção social. O uso que pode ser dado a essas tecnologias vai depender do tipo de sociedade que temos e, principalmente, do tipo de sociedade que queremos.

A presença das TICs na escola pode representar um movimento ímpar, uma vez que ao pensarmos na redução das distâncias estamos pensando na possibilidade de construir o que Pierre Lévy chama de Inteligente Coletivo. Escolas que tenham uma maior Integração com outras escolas e com o mundo contemporâneo.

Escolas que tenham dentro de suas propostas pedagógicas uma inserção maior no mundo da mídia.

Aqui também num duplo sentido: de um lado, com a presença de programas, emissões, emissoras e todas as fontes possíveis de informação. De outro, como possibilidade de efetivamente produzir. Como a possibilidade de fazer de cada espaço escolar um espaço de produção coletiva e, principalmente, de emissão de significados.

Dessa forma, o trabalho técnico-administrativo na gestão tecnológica deve ser integrado ao trabalho pedagógico, a fim de potencializar o planejamento de ações cotidianas de elevação do desempenho escolares em articulação com as novas propostas de educação para o conhecimento.

2.2 A gestão das mídias para a gestão da aprendizagem

Na gestão de mídias a visão que se tem sobre o uso da tecnologia no contexto escolar requer a capacitação de todos os agentes educativos por meio de formação constante e o compromisso da gestão em proporcionar o envolvimento e de todos os participantes do processo educacional (professores, diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos), no intuito de redefinir o processo de ensino e aprendizagem na e para a sociedade do conhecimento (ALMEIDA, 2002).

Estes atores têm papéis distintos e, portanto, o uso da tecnologia deve atender às suas especificidades, de tal forma que, no âmbito global, suas ações sejam articuladas com vistas a favorecer o desenvolvimento do estudante como cidadão participativo e crítico para lidar com as inovações tecnológicas, especialmente nesse século que já iniciou com exigências de uma nova escola que seja, de acordo com Santos,

[...] organizada e gerida em bases totalmente diferentes, com mais dinamismo e criatividade para ser capaz de interpretar as solicitações

de cada momento e criar condições mais propícias para um trabalho escolar mais eficaz. (SANTOS, 2008, p. 35)

Ao gerir os recursos tecnológicos os gestores devem saber quais novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites. Podem ainda decidir coletivamente o quanto de espaço cabe a utilização das mídias em sala de aula para não supervalorizar o uso dos mesmos em detrimentos do currículo escolar e, ao mesmo tempo, não torná-los obsoletos e meros ilustradores de aulas.

Perrenoud (2001, pág. 146) previu que teríamos tecnologias tão evoluídas que melhor seria se a escola exercesse a “vigília cultural, sociológica, pedagógica e didática, para compreenderem do será feita a escola do amanhã, seu público e seus programas”.

Uma cultura de gestão tecnológica na escola é a base para facilitar esse processo e para pensar no fazer escolar intensificando as relações entre a evolução dos instrumentos de multimídia, as competências e habilidades determinadas para cada nível de aprendizagem e o saber científico que a escola pretende formar. Por modificar a maneira do fazer pedagógico, também o fazer-se deve sofrer modificação no contexto das relações de trabalho escolar para o uso das mídias enquanto recurso metodológico na prática; tais recursos modificam a forma de conviver, se comunicar, se informar, se divertir, de trabalhar, de pensar, enfim, de viver.

Tal evolução, segundo Perrenoud (2001), afeta as situações que os estudantes enfrentam e enfrentarão, nas quais eles mobilizam ou mobilizarão o que aprenderam na escola.

Assim sendo, não se pode pensar mais, atualmente, em uma pedagogia e uma didática que não considerem as transformações tecnológicas, às quais estão submetidos processo de aprendizagem e as práticas de leitura e escrita. Qualquer gestão pedagógica que quer pensar em uma pedagogia atualizada com as demandas sociais deve pensar em uma didática de pesquisa e seus modos de acesso a ela. Toda gestão deve, portanto, intervir cultural e tecnologicamente, quaisquer que sejam as práticas pessoais dos participantes dos processos e sociais em cada contexto no qual se insere a instituição.

Tais processos levam em conta os objetivos de inclusão nos novos modelos sociais de interação pessoal e relação com o trabalho e também como intervenção contra o histórico fracasso escolar nas escolas de camadas populares. Segundo Perrenoud (2001, pag. 195),

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho, cujo foco não é a tarefa do professor em si, mas dimensão da interação, que assume a função de criação coletiva, a gestão e a regulação da aprendizagem.

O planejamento de ações pedagógicas, em todas as suas dimensões, quando envolve suportes midiáticos, configura-se de forma diferente quanto ao planejamento da disponibilidade dos equipamentos, definição dos objetivos para cada atividade, tempo de uso, compartilhamento de informações, espaço adequado, e a concomitância com os planos

de ensino estabelecidos a priori pela equipe pedagógica.

Paralelo às propostas pedagógicas na escola para atender à nova demanda da educação contemporânea, ainda tem-se a cobrança da sociedade globalizada que requer adoção de novos modelos educacionais, na perspectiva tecnológica, refletidos em um currículo ampliado, integrado e formulado para atendimento de competências e habilidades, conteúdos transversais de caráter universal, necessidade do uso das tecnologias de comunicação e informação e o desenvolvimento de propostas de formação integral do estudante, articulando os princípios de formação humana, política e técnica, conforme o perfil social globalizado e tecnológico. Libâneo (2012, p. 63) destacou importantes características exigidas para a educação escolar desse novo tempo:

- a) Formar sujeitos capazes de pensar permanentemente, acompanhar o avanço tecnológico e fazer uso dele;
- b) Promover formação global que qualifique o trabalhador para atuar com tecnologias, sociabilização e comunicação;
- c) Desenvolver conhecimentos, capacidades e habilidades para o exercício da autonomia, consciência crítica e cidadania;
- d) Formar cidadãos éticos e solidários

Para que seja possível materializar o papel da gestão escolar frente a todos esses desafios na escola e usufruir das contribuições das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, é importante considerar os potenciais para elaborar, instituir, apontar, cultivar, modernizar, acionar, coordenar, o que se aproxima das competências na concepção de gestão. Tratar de tecnologias na escola engloba processos de gestão de tecnologias, recursos, informações e conhecimentos que abarcam relações dinâmicas e complexas entre parte e todo, elaboração e organização, produção e manutenção.

Deste modo, a escola e seus participantes, sujeitos e agente da educação, têm a oportunidade de encontrar nas tecnologias o sustentáculo adequado ao desenvolvimento e integração entre as atividades técnico-administrativas, pedagógicas, sociais e culturais por meio de elos que compõem a organização da rede.

2.3 A utilização das mídias em projetos educacionais para inclusão escolar

Quando se propõe a utilização de recursos midiáticos nas escolas, pensamos inicialmente quais recursos tecnológicos já existem na escola e qual a sua frequência de utilização nas atividades pedagógicas.

A legislação atual prevê a implementação de políticas públicas que repassam recursos financeiros para que a escola adquira equipamentos e tecnologias com vistas na aplicação de propostas de intervenção pedagógica que elevem o rendimento escolar e assegurem a aquisição dos alunos aos meios tecnológicos modernos de interatividade virtual e divulgação de ideias em massa e, recentemente tivemos a instituição da Política Nacional de Educação Digital com a lei n.14533/23 que alterou as Leis n^os 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.

A instituição dessa política apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos: Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Tais políticas, somadas ao Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola, garante às escolas a elaboração do Plano de Ações Financiáveis que tem por objetivo auxiliar a escola na melhoria da aprendizagem, com a viabilização de recursos necessários para a execução de metas e ações relacionadas aos objetivos estratégicos que visem à melhoria dos processos pedagógicos dentro da escola.

Entre as ações financiadas pelo PDE Escola estão as aquisições das mais diversas possíveis que garantem o aparelhamento da escola para fins exclusivamente educacionais como TV, DVD, projetor de mídia, Micro system, caixas amplificadas, máquinas fotográficas, câmeras filmadoras, equipamentos para montagem de rádio escolar, computadores para uso dos professores no desenvolvimento de pedagógicas, entre outros, cujos fins estejam previsto no plano pedagógico da escola e cujas metas sejam alçadas em tempo previsto pelo mesmo pleno.

Outro programa implementado nas escolas com foco na gestão tecnológica é o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. Na prática, o programa provê para as escolas computadores com acesso à Internet para os alunos, os chamados laboratórios de informática, para utilização dos quais o gestor, em parceria com o corpo docente, deve articular um planejamento de utilização consciente e adequada ao processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto metodologia para promoção da aprendizagem significativa, os recursos tecnológicos e os ambientes virtuais, que proporcionam a interatividade, são espaços importantes para a criação de vínculos afetivos e cognitivos entre aqueles que participam.

A tecnologia é um recurso que chegou à escola para integrar todos da mesma forma, ao mesmo tempo em que possibilita a utilização de linguagens pessoais, expressão de ideias individuais na construção de um pensamento universal.

Apesar disso, as propostas de uso das tecnologias ainda desconsideram as individualidades dos sujeitos envolvidos, numa tentativa de padronizar conteúdos e formas de aprendizagem.

Ao falarmos do tratamento com os recursos interativos durante o aprendizado, enfatizamos que tais recursos devem ser vistos como processo que possibilitará o enriquecimento do conhecimento, a contextualização dos fatos trabalhados e a ilustração das ideias expostas. Mas também, ao utilizar recursos de multimídia com os alunos, a escola não apenas pensa na interatividade destes com o ambiente e sua finalidade em ser utilizado, como proporcionar maior satisfação com o conteúdo, interesse e curiosidade em explorar o ambiente oferecido.

Caso isto ocorra, ele irá realmente querer interagir com o ambiente, e, neste aspecto, a questão de recursos interativos é extremamente importante. Para otimização dos recursos

pedagógicos a gestão de mídias vem ao encontro dessas estratégias, planejadas em conjunto com a comunidade escolar.

Segundo Bakhtin (2000, p. 338) o ser “eu” não é soberano, pois Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. Tudo o que diz respeito a mim, chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia.

Assim, o ambiente interativo com utilização de mídias torna-se um ambiente participativo, durante o qual haverá o entrosamento dos alunos com os professores de forma organizada, sem a dispersão de objetivos, ou seja, os alunos terão interesse no conteúdo e não somente em acessar a internet ou utilizar qualquer outra mídia, mas para participar de forma efetiva do mundo social do qual faz parte e aprender com ele.

Dessa forma, na gestão das mídias, o papel do gestor é imprescindível, visto que os equipamentos e espaços escolares estão sob sua responsabilidade, assim como os horários para utilização e realização de atividades-extras.

Cabe ao gestor ter bom senso para abrir novos espaços de diálogo na escola, a fim de motivar os professores a utilizarem os equipamentos existentes para dinamizar aulas e outras atividades planejadas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do gestor na organização dos espaços e utilização das mídias na escola é empolgante. O gestor que evidencia tal empreendimento é aquele que apoia a emergência de movimentos de mudança na escola e percebe nas tecnologias oportunidades para que a escola possa se desenvolver e se responder aos anseios da sociedade, não apenas para perpetuar e servir, mas essencialmente para participar do processo de transformação.

Na gestão de mídias, o gestor, em parceria com a comunidade escolar, busca criar condições para a utilização de tecnologias nas práticas escolares, de forma a redimensionar seus espaços, tempos e modos de aprender, ensinar, dialogar e lidar com o conhecimento. Para tanto, é necessário identificar as potencialidades dos recursos disponíveis e proporcionar a integração da escola à comunidade, harmonizar a interação entre os distintos espaços de produção do saber, fazer da escola um local de produção e socialização de conhecimentos para a melhoria da vida de sua comunidade, buscando a solução de suas urgências, com vistas na modificação de seu contexto e das pessoas que nela atuam.

Para que seja possível materializar o papel da gestão de mídias na escola e usufruir das contribuições das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, é importante considerar os potenciais para elaborar, instituir, apontar, cultivar, modernizar, acionar, coordenar, o que se aproxima das competências na concepção de gestão. Tratar de tecnologias na escola engloba processos de gestão de tecnologias, recursos, informações e conhecimentos que abarcam relações dinâmicas e complexas entre parte e todo, elaboração e organização, produção e manutenção.

Deste modo, a escola e seus participantes, sujeitos e agente da educação, têm a oportunidade de encontrar nas tecnologias o sustentáculo adequado ao desenvolvimento e integração entre as atividades técnico-administrativas, pedagógicas, sociais e culturais por meio de elos que compõem a organização da rede.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M. E. Incorporação da tecnologia na escola: vencendo desafios, articulando saberes e tecendo a rede. In: Moraes, M.C. (org.) Educação a Distância: fundamentos e práticas. NIED-UNICAMP. Campinas (SP): NIED-UNICAMP, 2002.

ALMEIDA, M. E. Gestão de Tecnologias na Escola: Possibilidades De Uma Prática Democrática. In: Livro de Tecnologias. Integração das Tecnologias na Educação – Salto para o Futuro. Última atualização em 21/02/2009. Disponível em: <<http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/02/tecnologias-para-gestao-democratica.html>>.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC – Secretaria de Educação à Distância – SEED – Programa Nacional de Informática na Educação – Diretrizes, 2007. Disponível em: http://sip.proinfo.mec.gov.br/sisseed_fra.php. Acessado em: 26/10/2010.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Diretrizes Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a descobrir. 8ª ed, São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC = UNESCO, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. Revista E-Curriculum, São Paulo v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

LIBÂNEO, J. C. (2012) Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez.

LIMA, Licínio C. (2013). Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a organização democrática da escola pública. – 5.ed.- São Paulo: Cortez.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. R. A Gestão Educacional e Escolar para a Modernidade. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PRETTO, Nelson De Luca - Linguagens e Tecnologias na Educação, In Cultura, In Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender, organizado por Vera Candau, pela DP&A, paginas161-182. 2001.

A psicomotricidade na educação infantil: 1 a 3 anos de idade

Jean Luiz Souza Maciel Gomes¹ Andréa Dias Reis²

Resumo

O presente trabalho traz uma revisão bibliográfica sobre os conceitos e abordagens da psicomotricidade na educação infantil na faixa etária de 1 a 3 anos, buscando compreender a definição de psicomotricidade nas etapas de desenvolvimento da respectiva faixa etária. O principal objetivo do trabalho é pesquisar os métodos e abordagens da psicomotricidade na educação infantil em material bibliográfico, para a realização da pesquisa utilizou-se e leitura de livros, artigos e estudos, com a busca dos artigos publicados em bases on-line de dados científicos, logo, o conteúdo reunido no trabalho atendeu de forma satisfatória os objetivos propostos, foi visto que a psicomotricidade é essencial no processo de maturação na criança de 1 a 3 anos, no qual é o momento em que ocorre maior desenvolvimento neuromotor fora do meio intrauterino, logo, conclui-se que a educação psicomotora é fundamental nos anos iniciais da criança.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Educação; Desenvolvimento.

Abstract

The present work brings a bibliographical review on the concepts and approaches of psychomotricity in early childhood education in the age group from 1 to 3 years old, seeking how to understand the definition of psychomotricity in the development stages of the respective age group. The objective of the work is to research the methods and approaches of psychomotricity in early childhood education in bibliographic material. , the content gathered in the work satisfactorily met the proposed objectives, it was seen that psychomotricity is essential in the maturation process in children aged 1 to 3 years, which is the moment in which greater neuromotor development occurs outside the intrauterine environment. It is concluded that psychomotor education is fundamental in the early years of the child.

Keywords: Psychomotricity; Education; Development.

1. Introdução

A pesquisa refere-se a uma revisão bibliográfica das publicações sobre a psicomotricidade na educação infantil na faixa etária de 1 a 3 anos, fornecendo orientações e informações do desenvolvimento infantil, distinguindo as capacidades e habilidades do desenvolvimento de crianças de um a três anos, é importante que todo indivíduo passe por

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduado em Educação Física licenciatura pela Faculdade Pitágoras. E-mail:jean.luiz@discente.ufma.br; ²Docente e Diretora de Pós-Graduação e Pesquisa da Faculdade Laboro. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFMA.

todas as fases necessárias de aprendizagem psicomotora para a sua maturação ideal.

Desta forma a utilização da psicomotricidade no desenvolvimento das crianças é primordial, no qual aprimora a evolução motora, afetiva e psicológica, proporcionando possibilidades de aprendizagem por meio dos jogos e atividades lúdicas, elevando o grau de conhecimento sobre seu corpo e o meio em que vive (LE BOULCH, 1987).

O desenvolvimento psicomotor na educação infantil deve ser encarado como uma prática diária e essencial para o pleno desenvolvimento do indivíduo, pois este necessita de um trabalho diferenciado, no qual respeite a integridade e as limitações de cada um (DE MEUR E STAES, 1991).

Esta pesquisa bibliográfica tem como meta compreender e reforçar a definição de psicomotricidade nas etapas de desenvolvimento na faixa etária de 1 a 3 anos, para que os profissionais identifiquem as atividades adequadas para se trabalhar com esses alunos, com os jogos e brincadeiras, é fundamental que eles percebam a importância da psicomotricidade no desenvolver da criança

O respectivo tema permite entender o desenvolvimento infantil a partir de etapas progressivas, através do desenvolvimento psicológico e motor em constante interação com o meio, dessa forma, e relevante compreender quais planejamentos e intervenções podem ser aplicadas, levando em conta as capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais do corpo e a influência do meio sobre a aprendizagem das habilidades psicomotoras.

A relevância na comunidade acadêmica e na sociedade deste trabalho é de organizar o que já existe de estudos já publicados referentes à psicomotricidade, com o intuito de entender o ritmo do desenvolvimento da criança na faixa etária de 1 a 3 anos e suas peculiaridades. Os profissionais de diversas áreas do conhecimento que trabalham na educação de crianças, poderão utilizar do conteúdo dessa pesquisa, no sentido de aprimorar as capacidades psicomotoras da criança, trabalhando no seu meio e possibilitando alternativas de intervenções para o desenvolvimento das potencialidades psicomotoras.

O objetivo geral do trabalho é pesquisar os métodos e abordagens da psicomotricidade na educação infantil em material bibliográfico, a pesquisa aborda três objetivos secundários a serem alcançados, nos quais são: Analisar o papel integrador da psicomotricidade, em grau afetivo, social, motor e cognitivo da criança de 1 a 3 anos, Contribuir, através desta revisão bibliográfica para o saber científico sobre a psicomotricidade na educação infantil na faixa etária de 1 a 3 anos, assim como relatar brevemente conceitos sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil.

Para a realização da pesquisa bibliográfica foram utilizados livros, artigos e estudos acadêmicos, com buscas de artigos publicados em bases on-line de dados científicos, como o Google Acadêmico, a coleta de dados web-bibliográfica, foi norteada por artigos publicados entre 1985 e 2011, período de diversidade de publicações da área de estudo. Esta pesquisa utilizou as palavras-chaves: Educação infantil; Psicomotricidade; Motricidade; Educação física escolar de 1 a 3 anos. Para a seleção das fontes foram consideradas como critérios as bibliografias que abordam a Educação Física infantil, especialmente a importância da Psicomotricidade nos anos iniciais da criança, alguns dos principais autores a serem utilizados foram Le Boulch e Antunes.

2. O papel integrador da psicomotricidade, em grau afetivo, social, motor e cognitivo da criança

Os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para o seu desenvolvimento, sendo este um período de maior plasticidade neural, que é a capacidade do sistema nervoso central reorganizar e autorreparar e auto adaptar as redes neuronais em resposta às exigências ambientais consideradas externas ou orgânicas denominadas internas (DALMAZ; ALEXANDRE NETO, 2004).

A psicomotricidade pode se afirmar que seja uma ligação de ajuda entre o pensamento e a atividade motora, a evolução não depende apenas do desenvolvimento fisiológico, mas da ligação deste com o meio externo, no qual exerce uma influência essencial, e a evolução do intelecto e o desenvolvimento afetivo estão totalmente ligados na criança: a psicomotricidade quer destacar a relação no qual existe entre a motricidade, a mente e a afetividade, consequentemente amparando a abordagem global da criança (DE MEUR E STAES, 1991).

“A palavra psicomotricidade se divide em duas partes: a motriz e o psiquismo, que formam o processo de desenvolvimento integral da pessoa” (FONSECA, 2004). O termo motriz está ligado ao movimento, e o psiquismo define a ação psíquica em duas etapas, a cognitiva e a socioafetiva, ou seja, é no brincar, no interagir com o meio, que a criança desenvolve e expressa a sua afetividade.

Sendo a Psicomotricidade o conhecimento no qual se tem como objetivo de estudo o ser humano, relacionando o seu corpo e seus movimentos com o meio em que vive, e o seu corpo consigo mesmo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. A psicomotricidade está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 1999).

Com o passar dos meses e dos anos, o ser humano adquire uma enorme quantidade de habilidades motoras, que progridem de movimentos simples (reflexos) para a execução de habilidades motoras altamente complexas (movimento voluntário), sendo aperfeiçoados devido ao processo de maturação. Esse desenvolvimento é caracterizado por mudanças qualitativas e quantitativas de ações motoras do ser humano ao longo de sua vida (SANTOS; DANTAS; OLIVEIRA, 2004).

A criança deve ter um bom desenvolvimento motor para poder articular os sons da fala e se locomover, um bom desenvolvimento cognitivo, a fim de que possa estabelecer relações significativas entre coisas e eventos, e um bom desenvolvimento afetivo, para que se torne mais competente socialmente (FARIAS, 2006).

Descobertas recentes têm demonstrado, convincentemente, que a primeira infância, desde a gestação, é a fase mais crítica da pessoa no que diz respeito ao seu desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social (UNICEF, 2001). De acordo com Resegue, Puccini e Silva (2007), nos primeiros anos de vida a intensa neuroplasticidade do cérebro humano é mais acentuada e suscetível à estimulação.

Nos primeiros anos de vida a criança explora o mundo que a rodeia com os olhos e as mãos, através das atividades motoras. Ela estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo as primeiras iniciativas intelectuais e os primeiros contatos sociais com outras crianças. É por

meio do seu desenvolvimento motor que a criança se transformará em uma criatura livre e independente (BATISTELLA, 2001).

De Meur e Staes (1991) relatam que cada etapa do desenvolvimento do corpo deve ser abordada e para isso deve ser feito exercícios motores em que o corpo da criança se desloca e o sujeito percebe as diferentes noções de maneira interna. Exercícios sensório motores, em virtude do qual a manipulação de objetos possibilite a percepção de diversas noções. E os exercícios perceptos motores, onde as manipulações são mais sutis e a percepção visual, muito importante domina as outras partes. Além disso, esses exercícios possibilitam uma análise profunda das funções intelectuais motoras, tais como a análise perceptiva, a precisão de representação mental e a determinação de pontos de referência. Por meio da exploração motora a criança desenvolve consciência do mundo que a cerca, e de si própria.

O controle motor possibilita à criança experiências concretas, que servirão como base para a construção de noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual (ROSA NETO, 1996). De Meur e States (1991) destacam a importância do desenvolvimento das habilidades básicas pode ser vista de uma maneira mais sistemática na pré-escola, que tem a função de fornecer à criança os pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Negrine (1995) umas das evidências que afirmam a importância da educação psicomotora na educação básica na idade pré-escolar, é o papel dela na prevenção de deficiências psicomotoras. Logo, é durante esse estágio é que a mentalidade de cada criança vai sendo formada. Sendo o momento no qual o indivíduo forma os mais importantes meios internos de entendimentos, que será utilizado primeiro inconscientemente e depois de forma consciente, se relacionando com o meio externo. Portanto, é se relacionando com o meio que a criança explora, cria, instiga, brinca, entendendo o meio no qual vive. Por isso, é importante o acompanhamento adequado e orientação correta de seus pais e educadores.

Para Vygotsky (1999) o processo da criança está enraizado na história individual e social de cada indivíduo, trazendo consigo suas características individuais, para ele a educação é capaz de fazer uma mediação entre o ser humano e o seu grupo social. As interações entre as crianças é que faz com que se desenvolva, e se evolua, com a ajuda também dos pais, os professores e os adultos em geral que através do convívio auxiliam na socialização, outro elemento necessário para o desenvolvimento infantil é o entendimento sobre o tempo e espaço. Um bom nível de noção de espaço faz com que a criança posteriormente tenha facilidade em se movimentar no meio em que vive, com atividades estimulando os movimentos no ambiente, haverá a compreensão à noção de tempo, com os intervalos, sequências, ordem e ritmo. Outro fator relevante, se faz determinante para um bom desenvolvimento, é a percepção visual e auditiva, estimulando a visão e a audição de forma sincronizada, para que haja eficiência na aprendizagem.

Para que haja um desenvolvimento harmonioso é importante satisfazer a necessidade fundamental da criança que é o amor. O educador, na sua responsabilidade e no seu conhecimento da importância de sua atuação, pode produzir modificações no comportamento infantil, transformando as condições negativas através das experiências positivas que pode proporcionar. Estabelecerá, assim, de forma correta, o seu relacionamento com a criança, levando-a a vencer suas dificuldades (SOUZA, 1970). Através do lúdico, a criança realiza aprendizagem significativa. Assim, podemos afirmar que o jogo e a brincadeira propõem à criança um mundo do tamanho de sua compreensão, no qual ela experimenta várias situações, entre elas o fazer comidinha, o limpar a casa, o cuidar dos filhos etc.

O ato de brincar (jogo, brinquedo, brincadeira) proporciona às crianças relacionarem as coisas umas com as outras, e ao relacioná-las é que elas constroem o conhecimento. Esse conhecimento é adquirido pela criação de relações e não por exposição a fatos e conceitos isolados, e é justamente através da atividade lúdica que a criança o faz. A participação ativa da criança, a natureza lúdica e prazerosa tem servido de argumento para fornecer dados relevantes no nosso agir, enquanto educadores. O brinquedo é uma oportunidade para encorajar a criança a reconhecer as limitações do elemento competitivo (SANS & DOMINGUES, 2000).

2. A educação psicomotora na faixa etária de 1 a 3 anos

O desenvolvimento humano implica transformações contínuas que ocorrem através da interação dos indivíduos entre si e entre os indivíduos e o meio em que vivem. As diferentes fases do desenvolvimento motor têm grande importância, pois colaboram para a organização progressiva das demais áreas, tal como a inteligência. A importância de um adequado desenvolvimento motor está na íntima relação desta condição com o desenvolvimento cognitivo. A cognição é compreendida como uma interação com o meio ambiente, referindo-se a pessoas e objetos (MEUR e STAES, 1991)

O ambiente familiar proporciona para a criança a sua formação física e social, desenvolvendo a sua autonomia com o corpo. Depois dos 15 meses, a criança já começa a pegar em objetos como colheres e copos, aos dois anos ela já domina esses movimentos, conseguindo se alimentar sem ajuda, no entanto, naturalmente ainda fazem esses movimentos derramando ou derrubando o alimento, fazendo parte das etapas de maturação e desenvolvimento da coordenação motora da criança.

Outro elemento relevante no processo de crescimento, é a locomoção da criança, se deve proporcionar um ambiente confortável, sem obstáculos, para que as crianças possam explorar o meio, criando experiências psicomotoras seguras, estimulando o equilíbrio, lateralidade e noção de espaço. Aos três anos, a criança terá desenvolvido a motricidade em um nível satisfatório, a coordenação motora estará de acordo com a capacidade do seu corpo, se locomovendo sozinha, alimentando-se sem ajuda, começando a vestir suas roupas, e desenvolvendo o controle das suas necessidades fisiológicas.

Na infância a criança usa o jogo como uma forma de se expressar, por meio da imitação de personagens representativos: heróis de desenhos, pais e professores, possibilitando que a criança desenvolva um vasto leque de movimentos, elevando o nível de aprendizagem motora, é necessário enfatizar, que a afetividade sempre será uma forma de aprendizagem, “favorecendo a expressão verbal e ligando a função simbólica à realidade exterior” (LE BOULCH, 1982).

Nessa lógica, LE BOULCH (1982) enfatiza que é necessário que todas as condições pertinentes estejam adequadas para que a criança possa incorporar satisfatoriamente as percepções e responder aos estímulos, favorecendo a integração sensorial e a capacidade de interagir com o meio que a cerca. Assim, considera-se que os elementos componentes da psicomotricidade quando estimulados precocemente propiciam um desenvolvimento mais saudável, evitando e reduzindo entraves ao desenvolvimento, potencializando melhorias no processo de aprendizagem.

Para Le Boulch (1982) a figura materna tem um papel fundamental durante os primeiros anos de vida da criança. Nos primeiros meses, ela é a que tem mais contato com a criança, o contato corpo a corpo, que acontece através do banho, da amamentação e dos cuidados diários com o bebê. Através desse relacionamento afetivo com a figura materna, o bebê desenvolve a motricidade espontânea, comunicando-se por meio das expressões mímicas, que posteriormente será substituída pelas palavras.

No período de um a dois anos, as disposições posturais se aperfeiçoam com a marcha e a percepção visual constituem a memória motora, que se manifesta nas experiências diárias, na qual a criança fixa os movimentos, ocorrendo a mecanização da marcha e exercitação manual. Nesta idade, é normal a imprecisão geral dos movimentos, que se manifesta através de um comportamento vacilante, com impulsividade dos movimentos por insuficiência do controle de freio inibitório (COSTALLAT, 1985).

Na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 2 anos, a criança continua a explorar o ambiente constantemente, realizando movimento de correr, porém, com dificuldades e constantes quedas. Nesta fase o infante começa a ter controle dos esfíncteres durante o dia, mas isto pode variar conforme o desenvolvimento esfíncteriano da criança e o apoio e/ou pressão psicológica para exercer tal atividade (FORTKAMP, 1989).

Segundo Le Bouch (1986) “No estágio do corpo vivido” a experiência emocional do corpo e do espaço termina com a aquisição de numerosas práxis, que permitem a criança sentir seu corpo um objeto total no mecanismo de relação. A criança de 2 meses a 3 anos desenvolve alguns movimentos não pensados, ou seja, movimentos espontâneos, e por meio dessas atividades espontâneas a criança vai adquirindo experiência, logo vai conseguir distinguir o seu corpo do ambiente em que vive, partindo para a exploração do mundo exterior, e a experiência emocional do corpo e do ambiente acaba com a aprendizagem de um grande número de praxias, que possibilitam a criança sentir o seu corpo e formar a sua imagem corporal, nesse ponto de vista, os primeiros anos de vida são decisivos no desenvolvimento da criança, no qual ela está criando a sua identidade, seu corpo, suas ligações afetivas e o seu intelecto, portanto, se deve usar estratégias de intervenção para o melhor desenvolvimento, como as atividades lúdicas, no qual age de forma primordial na formação biopsicossocial da criança.

Segundo Rochael (2009) as crianças que apresentam o desenvolvimento motor normal, aos três anos já possuem todas as coordenações psicomotoras essenciais, como por exemplo: caminhar, correr, saltar, aprender a se expressar e se comunicar (falar), logo, o nível de maturação da criança está relacionado com a sua interação com a psicomotricidade, na sua experiência com o meio externo, em um aquisição que gradualmente amplia as suas capacidades de se adequar às necessidades, levando em conta a importância de fatores como o espaço em que vive, a variedade de material, atividades lúdicas, em um ambiente propício, a criança explora e descobre o mundo por meio do corpo e é por ele que ela experimenta sensações e as demonstra.

A psicomotricidade faz com que as crianças tenham capacidade de se desenvolver por meio da aprendizagem lúdica, usando os movimentos para atingir níveis mais elaborados de maturação, com o intelecto ajudando a atingir estágios mais altos de desenvolvimento psicomotor, logo, é necessário o estímulo psicomotor durante os três primeiros anos de vida, compreendendo que é nessa fase que o desenvolvimento sendo devidamente estimulado, surte

efeito significativo a nível físico. Vygotsky destaca que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. “Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.” (VYGOTSKY, 2006).

Para fundamentar isso, Vygotsky elabora a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), com pelo menos dois níveis de desenvolvimento. A ZDP pode ser definida como a distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de maneira independente (que seria o segundo nível, o de desenvolvimento real) e, aquilo que ela consegue realizar com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (que seria o primeiro nível, o de desenvolvimento potencial). (VYGOTSKY, 1999).

De acordo com o acima exposto, quando a criança é ajudada em alguma tarefa, este que ajudou está interferindo na ZDP dessa criança, possibilitando a ela criar meios de alcançar o desenvolvimento real. Ou seja, aquilo que para criança é ação no desenvolvimento potencial hoje, se tornará em ação no desenvolvimento real amanhã.

Moll (1996), num olhar a respeito da teoria de Vygotsky, define que um dos modos pelo qual essa transferência (desenvolvimento potencial para o desenvolvimento real) acontece é através da interiorização. Tornando-se (a interiorização) um conceito-chave para Vygotsky, pois qualquer função mental superior, é inicialmente uma função social, que se desenvolve, primeiramente, por meio de um ambiente externo.

Desse modo, é compreensivo que a evolução de cada estágio representa um enriquecimento nos aspectos cognitivos, afetivos e motores, e cada atividade desenvolvida e vivenciada pela criança, contribui significativamente para a formação do eu.

3. Conceitos sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil

Se tem conhecimento de duas vertentes principais sobre a psicomotricidade, a primeira, denominada Psicomotricidade Funcional (Negrine, 1995; Martins, 2001) que segue uma linhagem tradicional, baseada em uma forma de jogo mais dirigido. Definindo-se na aplicação de várias técnicas, atividades e exercícios que mostram apoiar e aprimorar as mais importantes áreas psicomotoras, por segundo, é a Psicomotricidade Relacional (Costa, 2008) com o foco no jogo de espontaneidade, desenvolvendo com as crianças, esta metodologia se baseia nas descobertas motoras, na criatividade e espontaneidade da criança.

De acordo com Martins (2001) afirma-se que a Psicomotricidade Funcional, usa como linha principal o jogo dirigido, criando uma relação entre a criança e a ação permitindo a melhora no seu bem estar, ultrapassando as suas resistências, o objetivo desse método de aprendizagem psicomotor é o desenvolvimento global do indivíduo, também à grande importância nos aspetos cognitivos e motores, centralizando as experiências nas atividades sensitivas e motoras.

Um encontro de Psicomotricidade Funcional é Pré determinado pelo terapeuta e não existe um envolvimento corporal e afetivo intimamente ligados como na Psicomotricidade Relacional, no entanto, o uso do jogo espontâneo como a sua principal metodologia, a psicomotricidade relacional valoriza o seu aspecto psicoafetivo, expressando uma linguagem tónico emotiva, se baseando em situações que possibilitam ultrapassar as resistências que

existem nas crianças, permitindo que ela se expresse gestualmente, de uma forma segura e lúdica (Martins, 2001).

A Psicomotricidade Relacional tem como objetivo desenvolver, aperfeiçoar e aprimorar os conceitos relacionados da globalidade humana. É muito importante para as crianças das comunidades carentes, pois busca superar o dualismo cartesiano corpo/mente, enfatizando a importância da comunicação corporal, não apenas pela compreensão da organicidade de suas manifestações, mas pelas relações psicofísicas e socioemocionais do sujeito. Preza a precaução, com perspectiva qualitativa, dando ênfase à saúde e não à doença (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

É uma prática que permite que a criança consiga a expressão e superação de conflitos relacionais, interferindo de forma esclerótica (dura), preventiva e terapêuticamente sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioemocional, na medida em que estão diretamente vinculados a fatores psicoafetivos relacionais, para então proporcionar os meios de decodificação das nuances expressas nas relações, levando em consideração seu desenvolvimento psicomotor e sócio-histórico, com a finalidade de ajudar e atender às necessidades de crianças e jovens em formação nos aspectos psíquicos, motores e emocionais que, em conjunto, influem diretamente na construção e desenvolvimento da personalidade do sujeito (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2005).

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo (GALVÃO, 1995).

Rosa Neto (2002) propõe uma Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) composta por uma bateria de testes para avaliar o desenvolvimento motor de crianças, que estão descritas abaixo:

- **Motricidade Fina:** Refere-se à atividade manual, guiada por meio da visão, ou seja, coordenação viso manual, com emprego de força mínima, a fim de atingir uma resposta precisa à tarefa, é o procedimento de ação no qual há relação entre o ato motor e a estimulação motora, sendo o mais necessário, por este, ser utilizado principalmente nos membros superiores, usando as mãos para segurar, jogar e carregar objetos, assim é conclusivo que é por meio do tato, que as crianças começam a entender tudo que está estimulando a sua curiosidade.

- **Motricidade Global:** Refere-se aos movimentos dinâmicos corporais, envolve um conjunto de movimentos coordenados de grandes grupos musculares, é a aptidão no qual a criança tem em realizar gestos, atitudes, seus movimentos no espaço e saber de que maneira irá fazer suas tarefas do dia-a-dia. A individualidade biológica de cada criança tem que ser levada em conta. Logo, uma criança que se desenvolve sem uma coordenação motora ideal, a cada movimento no qual a ela é exigido, se tem um déficit energético elevado em relação a outra criança que possui uma coordenação motora mais refinada.

- **Equilíbrio:** É a capacidade do organismo de manter posturas, posições e atitudes, compensando e anulando todas as forças que agem sobre o corpo, sendo o mais importante elemento da motricidade, nesse sentido, quando a criança não o desenvolve de maneira ideal, os movimentos se tornam mais lentos e se tem dificuldade em fazer ações

motoras complexas.

- **Esquema Corporal:** refere-se à capacidade de discriminar com exatidão as partes corporais e a habilidade de organizar as partes do corpo na execução de uma tarefa, o equilíbrio é relacionado ao corpo e o espaço, possibilitando, a construção de um modelo de postura de nós mesmo.

- **Organização Espacial:** envolve tanto a noção do espaço do corpo como o espaço que o rodeia, referindo-se à habilidade de avaliar com precisão a relação entre o indivíduo e o ambiente, desenvolvendo esse elemento de maneira ideal, a criança terá mais facilidade em seu crescimento, logo, as pessoas que não desenvolverem a organização Espacial em um nível satisfatório na infância, terá dificuldades em se locomover no espaço, se esbarrando nas pessoas, em paredes, e etc. O desenvolvimento é dividido em duas partes, a primeira está ligada à compreensão imediata do ambiente em que vive, e a segunda, está relacionada aos processos mentais.

- **Organização Temporal:** refere-se à percepção do tempo, envolvendo o conhecimento da ordem e duração dos acontecimentos, o desenvolvimento da organização temporal ocorre gradualmente, no qual as crianças vão descobrindo e associando os acontecimentos da sua vida com o tempo, por exemplo: aquele passeio para o parque, aquele visita a casa da vovó, aquela festejo de aniversário, as lembranças destes acontecimentos ficam guardados na mente da criança, porém, apenas depois, que vai sendo organizado na sua memória.

Nesse sentido, a Psicomotricidade Relacional, a aprendizagem e o desenvolvimento se produzem pelas formas de relação afetiva com o outro, abordando de acordo com as possibilidades e limites de cada sujeito; pretende requerer a expressão de professores e crianças em sua plenitude, recriando uma escola em que se abre o espaço para vivências de aspectos afetivos, que permeiam o crescimento da personalidade e a evolução na inserção social (LE BOULCH, 1988).

É importante ressaltar que a educação psicomotora, baseada na psicomotricidade, é uma técnica pedagógica necessária a toda a criança, seja ela típica ou atípica, que está incorporada nas correntes da psicopedagogia (VAYER, 1987).

4. Considerações Finais

Sendo assim, a psicomotricidade tem um papel integrador, em grau afetivo, social, motor e cognitivo da criança, no qual foi exposto diversos autores conceitos sobre o respectivo tema, logo, a educação psicomotora, promove o desenvolvimento dos movimentos da criança, tendo como objetivo explorar as capacidades sensitivas por meio dos sentidos e interações entre o corpo e o meio, cultivando as capacidades perceptivas por meio do entendimento dos movimentos e das respostas do corpo, organizando as capacidades dos gestos e ações representadas ou expressas por intermédio de símbolos, e do uso de objetos reais ou fictícios, fazendo com que as crianças possam explorar e utilizar as suas capacidades, por meio da criatividade, ampliando e valorizando a sua identidade e a autoconfiança, criando segurança ao se expressar de diversas formas, se desenvolvendo em grau afetivo, social, motor e cognitivo.

A psicomotricidade deve ser considerada uma educação de base para a criança, pois ela também contribui para o processo de alfabetização, fazendo com que a criança tome consciência do seu corpo, da lateralidade, noção de espaço e tempo, aprimorando seus movimentos, com isso a criança vai criando autonomia na aprendizagem, facilitando a alfabetização, deste modo, a psicomotricidade é de grande importância para o desenvolvimento de todos os seres humanos e deve ser a base de qualquer projeto pedagógico para a educação infantil, sendo relevante para construir uma prática pedagógica coerente.

Além disso, foi abordado vários conceitos sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil, no qual, mostrou que o jogo deve estar em toda a aprendizagem para a criança, modificando o seu comportamento, formando a sua personalidade, a motivando nas atividades, criando as emoções, gerando valores, O indivíduo ao nascer desenvolve suas próprias formas de se movimentar, que por meio da sua evolução, tende a se aprimorar com a maturação do corpo, e com a psicomotricidade, haverá o nível ideal de aprendizagem, podendo realizar movimentos complexos com facilidade, integrando vários elementos, como a força muscular e a velocidade, logo, com a individualidade biológica, cada criança tende a se desenvolver em velocidades diferentes. O jogo é necessário na psicomotricidade por ser de grande impacto na aprendizagem cognitiva, motora e afetiva nas crianças, especialmente na faixa etária de 1 a 3 anos.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. 1999. Disponível em: <<http://www.psicomotricidade.com.br//.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BATISTELLA, P. A. Estudo de Parâmetros Motores em Escolares com Idade de 6 a 10 anos da Cidade de Cruz Alta – R.S. Dissertação de mestrado (Ciências do Movimento Humano). Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEFID/UEDESC, 2001.

COSTA, J. Um olhar para a criança: Psicomotricidade relacional. Lisboa: Trilhos Editora, 2008.

COSTALLAT, M.D. Psicomotricidade – coordenação viso motora e dinâmica manual da criança infradotada. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

DALMAZ, C.; ALEXANDRE NETO, C. A Memória. Cienc. Cult. v.56, n.1, p.30-31, São Paulo, jan./mar., 2004.

DE MEUR, A. & STAES, L. Psicomotricidade: Educação e reeducação – níveis maternal e infantil. Editora Manole, 1991.

FARIAS, G. C. Efeitos de um programa de intervenção precoce aplicado a uma criança cega para desenvolver suas aquisições básicas de motricidade, linguagem, competência social e cognição. Disponível em: < http://200.156.28.7/Núcleos/media/common/Nossos_MeiosRBC_RevDez2004_Artigo2.rtf.> Acesso em 6 nov./2018.

FONSECA, V. da. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORTKAMP, E.H.T. et al. Características evolutivas do desenvolvimento infantil: zero a seis anos. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Trad. Por Ana Guardiola Brizolara. 7ª edição. Porto alegre: Artes Médicas, 1982.

LE BOULCH, O desenvolvimento psicomotor do Nascimento até 6 anos, a psicocinética na idade pré escolar, 4ª Ed. Porto Alegre. Ed Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, Rumo a uma ciência do movimento humano, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE BOULCH. Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

Martins, R. “Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade” - Pogressos em Psicomotricidade. Lisboa: Edições FMH, 2001.

MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sóciohistórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NEGRINE, A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto alegre: Prodil, 1995.

RESEGUE, R.; PUCCINI, R. F.; SILVA, E. M. K. Fatores de risco associados a alterações no desenvolvimento da criança. Pediatria. v.29, n.2, p.117-128, São Paulo, 2007.

ROCHAEL, L. A Importância da Psicomotricidade no Processo da Aprendizagem. Maio, 2009.

ROSA NETO, F. Manual de Avaliação Motora. Porto Alegre: Artmed, 1996.

ROSA NETO F. Manual de Avaliação Motora. Porto Alegre: Artes Médicas; 2002.

SANS, Maria José Breda; DOMINGUES, Renata Helena. Jogos matemáticos: através do lúdico, a criança resolve situações-problema. Revista do Professor, Porto Alegre, ano XVI, n. 61, p. 5-9, jan./mar. 2000.

SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVEIRA, J. A. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. Rev. paul. Educ. Fís. v.18, n.esp., p.33-44, São Paulo, ago., 2004.

SOUZA, Iracy Sá de. Psicologia: a aprendizagem e seus problemas. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Situação da Infância Brasileira 2001. Desenvolvimento Infantil: os seis primeiros anos de vida. Brasília: UNICEF Brasil, 2001.

VAYER, Pierre. A Criança Diante do Mundo na Idade da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VIEIRA, L.; BATISTA, M.I.B.; LAPIERRE, A. Psicomotricidade Relacional: a teoria de uma prática. Curitiba: Filosofart/Ciar, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.



LABORO
ENSINO DE EXCELÊNCIA