



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM E PARA OS
DIREITOS HUMANOS, NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE
CULTURAL - EEDH

**A DIVERSIDADE HUMANA NA ESCOLA COM BASE NAS DIFERENÇAS
DE APRENDIZAGEM**

WILKSON ALEX PEREIRA DA SILVA

BRASÍLIA – DF
2015



**Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu***

WILKSON ALEX PEREIRA DA SILVA

**A DIVERSIDADE HUMANA NA ESCOLA COM BASE NAS DIFERENÇAS
DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada a Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do grau de Especialista em Educação em e Para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural.

Professor Orientador: (qual o título?) Fabrícia Teixeira Borges.

**BRASÍLIA
2015**

WILKSON ALEX PEREIRA DA SILVA

**A DIVERSIDADE HUMANA NA ESCOLA COM BASE NAS DIFERENÇAS
DE APRENDIZAGEM**

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural do (a) aluno (a)

WILKSON ALEX PEREIRA DA SILVA

Professor Orientador

Professor examinador

Brasília, 05 de Dezembro de 2015.

Dedico este trabalho a Deus, a quem devo a vida e a esplêndida oportunidade de apresentar este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A minha linda esposa Fernanda, pela fé em meu sucesso.

À Verônica, exemplo de mãe, amiga e incentivadora incansável.

A três colegas de trabalho, Eligiana, Benedita e Viviane, que se tornaram grandes amigas e foram fundamentais no decorrer deste curso.

SE É ENSINAR HAJA DEDICAÇÃO AO ENSINO.

Romanos 12: 7b

RESUMO

Nesta pesquisa, reflete-se de maneira geral sobre as possibilidades teóricas e práticas de abordagem da diversidade humana, em específico, sobre as diferenças de aprendizagem em situações de ensino no âmbito da educação escolar. Tanto o ato de ensinar quanto o de lidar com as diferenças no contexto educacional não são ações neutras e nem desvinculadas de concepções sociais e pedagógicas. A aprendizagem, que tem na educação escolar o seu principal meio de transmissão, provoca diversas questões e desafios diante da necessidade de compreensão das singularidades existentes no contexto escolar. Pensando nas práticas educacionais presentes no contexto da diversidade, a pesquisa visa contribuir com a realidade da educação atual, levando os profissionais da educação a refletirem e a buscarem alternativas para a superação do problema das dificuldades de aprendizagem. Busca-se assim visualizar as práticas que possam ir além do reconhecimento das diferenças, colocando educadores e a própria escola em um lugar de questionamento quanto ao seu papel em relação à aprendizagem dos sujeitos enquanto indivíduos, encontrando possíveis soluções para o enfrentamento das generalizações no ambiente escolar e novas alternativas para um ensino mais significativo e comprometido com a diversidade humana na escola.

Palavras chave: Diversidade. Diferenças de aprendizagem. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This survey, summary is reflected in general about the theoretical and practical possibilities of approach of human diversity, in particular, about the differences of learning in situations of higher education in the context of school education. Both the act of teaching how to deal with the differences in educational context are not neutral and actions nor unaffiliated with social and pedagogical conceptions. Lifelong learning, which has in school education their principal means of transmission, causes various issues and challenges facing the need of understanding of singularities exist in the school context. In thinking of the educational practices present in the context of diversity, the research aims to contribute with the reality of current education, leading the education professionals to reflect and to seek alternatives to overcome the problem of learning difficulties. Search is thus show the practices that go beyond the recognition of differences, placing educators and the school itself in a place of questioning as to its role in relation to the learning of the subjects as individuals, finding possible solutions for the confrontation of generalizations in the school environment and new alternatives for a teaching more significant and compromised with human diversity in school.

Keywords: Diversity. Differences of learning. Significant learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Ilustração da intervenção número 1.....	33
Imagem 2- Ilustração da intervenção número 2.....	33
Imagem 3 – Ilustração da intervenção número 3.....	34
Imagem 4 – Ilustração da intervenção número 4.....	34
Imagem 5 – Ilustração da intervenção número 5	35
Imagem 6- Ilustração da intervenção número 6	35
Imagem 7 – Ilustração da intervenção número 7.....	35
Imagem 8 – Ilustração da intervenção número 8	36
Imagens 9 e 10 – Ilustrações da intervenção número 9.....	36
Imagem 11 – Ilustração da intervenção número 10.....	37
Imagem 12 – Ilustração da intervenção número 11.....	37
Imagem 13 – Ilustração da intervenção número 13.....	37
Imagem 14 – Ilustração da intervenção número 14.....	38
Imagem 15 – Ilustração da intervenção número 15.....	38
Imagem 16- Ilustração da intervenção número 17.....	38

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. FUNDAMENTAÇÃO	15
3. AÇÕES INTERVENTIVAS.....	25
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO.....	31
5. ILUSTRAÇÕES.....	33
REFERÊNCIAS.....	39

INTRODUÇÃO

O contexto escolar é formado por pessoas diferentes, por essa razão lidar com a diferença nesse contexto é lidar com diferentes visões de mundo, diferentes valores e ideias construídas ao longo das experiências vividas por essas pessoas. Quando, de fato, procuramos entender a existência das diferenças como uma abrangência da riqueza humana nos colocamos no campo da dúvida e da inquietação em relação as nossas verdades e paradigmas.

O grande desafio tanto na vida quanto na escola é relacionar-se, entender e interagir com o diferente de nós quando na realidade, somos diferentes de nós mesmos em situações diversas. Ao refletirmos sobre a existência das diferenças somos levados a rever certos valores, atitudes e preconceitos como, por exemplo, observar a sociedade a partir de valores semelhantes aos nossos desprezando outras formas de organização social.

Em relação às diferenças de aprendizagem também precisamos desconstruir preconceitos presentes no corpo das escolas ao vermos inteligência, por exemplo, em uma criança portadora de alguma síndrome, ou percebermos a sabedoria no adulto analfabeto. O cotidiano escolar possibilita a vivência e a criação da cultura humana em sua multiplicidade e diversidade. A evidência das diferentes realidades presentes nesse contexto pode tornar possível o desenvolvimento de uma interação entre os diferentes, sejam eles educadores ou alunos envolvidos nesse contexto. Nessa interação cada um aprende e ao mesmo tempo ensina, para tanto faz-se necessária a desconstrução de preconceitos e paradigmas ultrapassados.

Uma educação criativa, significativa e multicultural com vistas a uma ação que considere as diferenças e as individualidades dos envolvidos leva a escola, aqui entendida enquanto instituição formada por pessoas, a formular diversos questionamentos como: qual é o nosso papel diante do contexto educativo atual? Como faremos a nossa intervenção? Como devem ser as aulas ministradas? Que postura adotaremos diante dos preconceitos? Como será organizado o nosso currículo? Como avaliaremos os nossos alunos?

O contexto apresentado, os questionamentos, e a possibilidade de transformação do ambiente educacional em um ambiente que vá além do

reconhecimento das diferenças e possibilite uma educação crítica, significativa e plural dão origem as inquietações que emergiram à problemática dessa pesquisa.

PROBLEMATIZAÇÃO

Como a educação para a diversidade pode retirar professor e aluno de uma situação de objeto, levá-los a uma situação de sujeito e construir práticas ressignificadas que levem em conta a diversidade humana presente na escola?

OBJETIVOS

GERAL

Possibilitar reflexões por parte dos educadores e buscar alternativas para um ensino mais significativo, democrático e comprometido com a diversidade humana presente na escola.

ESPECÍFICOS

- Identificar as diferenças de aprendizagem presentes no contexto escolar.
- Levar educadores à reflexão de suas práticas educativas por meio da análise de obras de pensadores que apresentam uma fundamentação teórica relacionada à transferência de conhecimento desprovida de significados e sobre aprendizagem significativa.
- Discutir práticas de superação da exclusão e segregação do “diferente” no contexto da sala de aula.

JUSTIFICATIVA

Tendo em vista que pensar a diversidade não se resume ao reconhecimento das diferenças, mas leva a reflexões sobre as relações e os direitos de todos. O presente trabalho justifica-se pela necessidade de a educação contemporânea refletir sobre as singularidades existentes nas salas de aula de todo o país, fazendo ligação entre teorias, práticas educacionais presentes no contexto escolar atual, o conceito de diferença imposto na sociedade e o que deve ser construído para que a escola cumpra o disposto presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Art. 4º, V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Remeter bibliograficamente a possibilidade de reflexão acerca da educação diferente para alunos diferentes, levando em conta as diferenças de aprendizagem que sempre existiram e sempre existirão na escola e as diversas habilidades que os indivíduos possuem a fim de possibilitar uma reflexão por parte dos profissionais, buscando alternativas para construir relações que visem aprendizagens significativas e amplas através de metodologias e ações educativas voltadas para a sensibilidade do olhar, do ouvir, e por meio delas, dar voz aos educandos, valorizar a cultura desse educando, admitindo não apenas verbalmente, a existência de culturas diferentes que resultam em experiências e saberes diferentes, possibilitando a apropriação de outras culturas sem romper com sua cultura de origem e sem impor uma conversão com a cultura dominante.

A pesquisa nos remete a diversidade cultural, por meio da reflexão acerca das dificuldades de aprendizagem produzidas, por vezes, pela imposição cultural, pela rejeição da cultura popular, pela valorização de um único tipo de inteligência ou pela ausência de significados nos conhecimentos valorizados pela escola. Visando a inquietação dos profissionais da educação frente à problemática a ser bibliograficamente discutida e a inserção do educando como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, o presente trabalho justifica-se também pela necessidade de construção de um contexto multicultural que leve em conta a grande estratificação social e a injusta distribuição de renda, não para construir uma escola pobre para pobres, mas para pensar a educação como palco para as transformações sociais. A escola como instituição que vive a realidade sem se

conformar, pelo contrário, que está mobilizada para viabilizar as devidas transformações sociais contemplando os processos que devem ocorrer para o desenvolvimento de atitudes de valorização e respeito das diferenças de cada indivíduo.

METODOLOGIA

Visando a interpretação do processo das diferenças de aprendizagem presentes no contexto educacional será adotada a pesquisa qualitativa.

Definição

A pesquisa denominada como qualitativa é uma abordagem tida como promissora na área da investigação, surgiu no seio da Antropologia e da Sociologia e vem ganhando cada vez mais espaço na Psicologia, Educação e Administração de Empresas. Ao optar pelos métodos qualitativos o pesquisador evidencia maior preocupação com o processo social, pois esse tipo de pesquisa tem ênfase na qualidade dos dados estudados por meio da análise de textos, buscando a visualização do contexto estudado e até mesmo, quando possível, uma integração com o objeto de estudo que resulte em melhor interpretação dos fenômenos.

Diferente da pesquisa quantitativa, que visa o instrumental estatístico para análise de dados, a abordagem qualitativa tem seu foco de interesse amplo, costuma ser direcionada, buscando a obtenção de dados descritivos mediante contato, análise e interação direta do pesquisador com a situação de seu objeto de estudo. É comum, na pesquisa qualitativa, que o pesquisador situe a interpretação dos fenômenos investigados a partir da perspectiva dos sujeitos **envolvidos nesses fenômenos.**

Características

Estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. GODOY (1995. P.62) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e elenca características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber:

- (1) O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- (2) O caráter descritivo;
- (3) O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida como preocupação do investigador;
- (4) Enfoque indutivo.

Contexto da Pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são os trinta alunos de uma turma de 5º ano, antiga 4ª série, 16 meninos e 14 meninas com idades entre 09 e 14 anos. A turma é heterogênea, os alunos estão em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, a maior parte é participativa, alguns alunos não têm compromisso com a frequência escolar, muitos deles veem de famílias extremamente carentes e não possuem um familiar que tenha concluído sequer o Ensino Médio, o que acaba por influenciar diretamente o rendimento escolar e a perspectiva em relação a vida acadêmica. A classe está entre as trinta que formam a Escola Municipal Rui Barbosa, uma Instituição de Zona Urbana localizada no município de Águas Lindas de Goiás, situada na Área Especial do Jardim Brasília, o espaço físico compreende uma área total de 5.000 m² com quinze salas de aula de aproximadamente 45 m², uma sala de recursos para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de professores para coordenação pedagógica, uma sala para a direção, quadra de esportes (não coberta), uma cantina, dois banheiros para alunos, dois banheiros para servidores, quatro salas para depósito e armazenamento de materiais de limpeza e alimentos. A instituição conta com um total de cinquenta e oito servidores sendo uma Diretora, quatro coordenadores pedagógicos trinta e quatro professores e dezenove servidores da carreira de assistência à educação.

A comunidade atendida por esta instituição é carente, os pais dos alunos geralmente trabalham no Distrito Federal e muitos alunos com faixa etária entre dez e quatorze anos já são responsáveis por cuidar dos irmãos.

A Escola Municipal Rui Barbosa, que atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, tem como função social dar suporte interativo e democrático a comunidade que atende, visando desenvolver habilidades e competências,

promover o resgate da autoestima, transformando, por meio do compromisso ético e moral, cada educando em um agente transformador da realidade. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição é objetivo, a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres baseando-se nos quatro pilares da educação que são: aprender a aprender (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com o outro em atividade humana) e aprender a ser (conceito principal que integra todos os outros).

O Projeto Político Pedagógico da instituição trás características da ação educativa que se pretende desenvolver, sendo ela baseada no respeito às diferenças e no trabalho com temas transversais de acordo com a realidade do aluno e visando uma formação básica que seja útil para a vida.

2. FUNDAMENTAÇÃO

2.1 Aprendizagem, Diversidade e a Teoria das Múltiplas Inteligências

A educação contemporânea permanece vivendo a realidade da heterogeneidade em meio a salas de aula organizadas e adaptadas para alunos idealizados e homogêneos e, por vezes, são desconsideradas as diversidades encontradas na sociedade e, portanto, na escola. Em contrapartida esta perspectiva torna possível o ato de educar para o respeito a todos os sujeitos, sem distinção. O maior desafio do contexto escolar é reconhecer a diversidade enquanto elemento, mas em meio ao pluralismo precisamos partir de uma definição clara do que vem a ser diversidade.

Sacristán (2002) relaciona o conceito de diversidade com as aspirações dos povos e das pessoas à liberdade para exercer sua autodeterminação. Segundo o autor está ligado ainda à aspiração de democracia e à necessidade de administrar coletivamente realidades sociais que são plurais e de respeitar as liberdades básicas. A diversidade é também vista como uma estratégia para adaptar o ensino aos estudantes.

O termo diversidade, que possui várias acepções, está relacionado à coexistência de diferentes ideias, o último tópico da definição feita pelo autor, a apresenta como uma estratégia para adaptar o ensino aos estudantes, estes, vistos como sujeitos da diversidade e que adentram as escolas com características individuais específicas. As características individuais precisam ser reconhecidas e estimuladas no contexto escolar, para que o trabalho realizado nesse ambiente supere a reprodução de conhecimento e seja produtor de aprendizagens, trabalhando de forma ampla e dinâmica as habilidades de cada indivíduo.

A Teoria das Múltiplas inteligências (M.I) de Howard Gardner ao ultrapassar a noção comum de inteligência como a citada por (Strehl, 2000 p. 1) "capacidade ou potencial geral que cada ser humano possui em maior ou menor extensão" e ao questionar a suposição de que a inteligência "possa ser medida por instrumentos verbais padronizados como testes de respostas curtas realizados com papel e lápis" Revolucionou o campo da Psicologia cognitiva. Tal referencial teórico ao ser confrontado com as dificuldades de aprendizagem levamos a reflexões acerca das diferenças de intelectualidade presentes no contexto escolar e assiste aos profissionais da educação apresentando direções para uma atuação pertinente e diversificada que, observadas, poderão ser instrumentos de alcance a todos os envolvidos em um processo de ensino-aprendizagem.

Gardner relata no início de seu livro (199, p. 7):

Existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as estruturas da mente do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas.

Na citação acima, Gardner aponta a existência de competências intelectuais humanas e as caracteriza como autônomas. O autor evidencia ainda a existência de 'inteligências' nesse sentido, instrumentaliza o professor quanto ao reconhecimento das potencialidades humanas e das possibilidades de combinação de algumas das inteligências, que certamente encontrará em seus

alunos, para produção de conhecimento significativo. Diante das possibilidades de maneiras adaptativas que esse conhecimento possa ser produzido. Oferece também, subsídios aos estudantes para refletirem acerca de seus processos de aprendizagem.

O conhecimento da Teoria citada possibilita ainda uma melhor reflexão, e até mesmo compreensão, dos motivos de um desempenho satisfatório ou não em determinadas situações de ensino, motivando o professor a respeitar a individualidade do aluno, a favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e moral. A superar a exposição dogmática e a memorização almejando o desenvolvimento das capacidades intelectuais do indivíduo. De acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas, a série de capacidades dos seres humanos, podem ser agrupadas em sete categorias ou inteligências abrangentes (Armstrong, 2001 , p. 14-15):

“a) Inteligência linguística: a capacidade de usar as palavras de forma efetiva, quer oralmente, quer escrevendo.

“b) Inteligência interpessoal: a capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, e sentimentos de outras pessoas.

“c) Inteligência intrapessoal: o autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente com base neste conhecimento.

“d) Inteligência lógico-matemática: a capacidade de usar os números de forma efetiva e de raciocinar bem.

“e) Inteligência musical: a capacidade de perceber (por exemplo, como aficionado por música) discriminar (como um crítico de música), transformar (como compositor) e expressar (como musicista) formas musicais. Esta inteligência inclui sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia e timbre de uma peça musical. Podemos ter um entendimento figural ou geral da música (global, intuitivo), um entendimento formal ou detalhado (analítico, técnico), ou ambos.

“f) Inteligência espacial: a capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial (por exemplo, como o caçador, escoteiro ou guia) e de realizar transformações sobre essas percepções (por exemplo, como decorador de interiores, arquiteto, artista ou inventor). Esta inteligência envolve sensibilidade à cor, linha, forma configuração e espaço. Inclui também, a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais e de orientar-se apropriadamente em uma matriz espacial.

“g) Inteligência corporal-cinestésica: perícia no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos (por exemplo, como ator, mímico, atleta ou dançarino) e facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas (por exemplo, como artesão, escultor, mecânico, ou cirurgião). Esta inteligência inclui habilidades físicas específicas, tais como coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade, assim como capacidades proprioceptivas, táteis e hápticas.”

Do ponto de vista cultural, muitos indivíduos precisam ser socializados segundo normas e valores. Existem também vários modelos educacionais que

podem ser utilizados de acordo com o tipo de sociedade que pretendemos formar. Os segmentos educacionais que desenvolvem os elementos das múltiplas inteligências e o modo como elas são utilizadas precisam ser considerados, levando em conta uma série de componentes como; as inteligências particulares ainda que várias inteligências sejam exploradas como meio de ensino, os meios de transmissão, as localizações específicas onde a aprendizagem ocorre e os agentes encarregados da tarefa de ensino.

Desde que a educação passou a cumprir o papel de promoção do trabalho produtivo (com o desenvolvimento do capitalismo), da cidadania e a estimular o desenvolvimento pessoal. Ocorreram alterações importantíssimas na mistura das inteligências. Dentre elas a importância da inteligência interpessoal, a valorização das habilidades intrapessoais, a superação das habilidades meramente linguísticas, a memorização e a reprodução “não-crítica” de ideias passam a ter menos importância e dão espaço à combinação de habilidades linguísticas e lógicas onde os indivíduos sejam capazes de fazer abstrações, sintetizar, criticar o conhecimento adquirido e delinear novos paradigmas.

Para Gardner (1982), o desenvolvimento cognitivo é uma capacidade cada vez maior de entender e expressar o significado em vários sistemas simbólicos, utilizados num contexto cultural. Para esse autor, cada área do conhecimento tem seu sistema simbólico próprio, sendo que cada sociedade desenvolve competências, valorizadas culturalmente para sua realidade. Nesse sentido, as habilidades humanas não são organizadas de forma horizontal, mas sim, verticalmente: por isso, ao invés de haver uma faculdade mental geral, como a memória, existem formas independentes de percepção, memória e aprendizado, em cada área do conhecimento (GAMA, 1999).

Considerando as ideias do autor e a aprendizagem como um processo de mudança de comportamento resultante de experiências construídas por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. E que a escola é um espaço heterogêneo, assim como a sociedade, precisamos ter em nossa concepção que apesar do ritmo e das diferenças cognitivas a aprendizagem, especificamente a escolar, será sempre o resultado do trabalho realizado em sala de aula e que precisamos criar novos contextos que se adaptem às individualidades dos alunos partindo de conhecimentos prévios e de suas potencialidades.

2.2 Aprendizagem significativa e as diferenças de aprendizagem

Em referência à especificidade da aprendizagem que ocorre nas salas de aula, David P. Ausubel (1968) citado por Martin e Solé (2004), criador da teoria da aprendizagem verbal significativa que procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação à aprendizagem e à estruturação do conhecimento. Leva-nos a romper com o estigma de que o aluno é uma máquina pronta para receber informações de seu professor sem qualquer comunicação significativa, como aborda a tendência Pedagógica Liberal Tradicional, citada a seguir.

Segundo Libâneo (2009, p.24), na Pedagogia Tradicional predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

Na pedagogia tradicional, o papel da escola é transmitir conhecimento e preparar o aluno para assumir sua posição moral e cultural na sociedade. O professor é autoritário e ativo e não há canal de comunicação entre ele e o aluno, enquanto a não-arbitrariedade e a substantividade são características básicas da aprendizagem significativa.

Para Moreira (2011, p.26), A Não-arbitrariedade ocorre quando o material potencialmente significativo se relaciona não arbitrariamente com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz, entende-se então que o relacionamento é com conhecimentos especificamente relevantes, o que Ausubel chama de subsunçores. A partir dos conhecimentos que o aluno já possui produz-se uma transformação, tanto no conhecimento assimilado quanto nos novos saberes que poderão ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outros especificamente relevantes estejam claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como “âncoras” para os primeiros. Substantividade diz respeito à substância do novo conhecimento que é incorporado à estrutura cognitiva e pode ser expresso de diferentes maneiras.

Na contemporaneidade palavras como: estímulo, resposta e reforço positivo não expressam palavras de ordem. Elas fazem parte do discurso comportamentalista em uma época em que o estímulo, as respostas e reforços

eram o foco do ensino e da aprendizagem e estes, não eram providos de significados.

Segundo Moreira (2011, p. 25) um bom ensino deve estar centrado no estudante, em promover a mudança conceitual e ser um facilitador da aprendizagem significativa. É possível encontrarmos nas salas de aula do Brasil e do mundo práticas do behaviorismo, e do extremo tradicionalismo, escondidas atrás de discurso construtivista e significativo, ou seja, mesmo em meio a concepções vistas como ultrapassadas e com o conhecimento teórico capaz de subsidiar a superação dessas práticas ainda não estamos vivenciando verdadeiramente a mudança conceitual significativa.

A insuficiência de teorias de ensino que se baseassem nos conhecimentos gerados pelas teorias de aprendizagem leva Ausubel a elaborar a sua proposta centralizando seu interesse na análise das características de diversos tipos de aprendizagem que são produzidas no ambiente escolar. Partindo da potencialidade desse ambiente para a produção de conhecimentos com significado para os alunos.

Ausubel (2000, p. 6) A aprendizagem por recepção significativa é, por inerência, um processo activo, pois exige, no mínimo: (1) o tipo de análise cognitiva necessária para se averiguarem quais são os aspectos da estrutura cognitiva existente mais relevantes para o novo material potencialmente significativo; (2) algum grau de reconciliação com as ideias existentes na estrutura cognitiva – ou seja, apreensão de semelhanças e de diferenças e resolução de contradições reais ou aparentes entre conceitos e proposições novos e já enraizados; e (3) reformulação do material de aprendizagem em termos dos antecedentes intelectuais idiossincráticos e do vocabulário do aprendiz em particular.

Mesmo a aprendizagem significativa ativa exige um tipo de ensino expositivo que caracterize a aprendizagem, a retenção e a organização do conteúdo das matérias na estrutura cognitiva do aprendiz. Dos princípios citados acima o primeiro princípio reconhece a hierarquia da organização das matérias de aprendizagem, o segundo evidencia a reconciliação integradora que tem a tarefa facilitada no ensino expositivo e o terceiro, semelhanças e diferenças entre novas ideias e ideias relevantes existentes e estabelecidas nas estruturas cognitivas dos aprendizes.

Contrário a convicções expressas em muitos ambitos educacionais, Ausubel (2000) defende que o processo de aprendizagem significativa não é necessariamente memorizada ou passiva desde que, segundo ele, se utilizem métodos de ensino expositivos baseados na natureza, condições e considerações de desenvolvimento que caracterizam a aprendizagem por recepção significativa. O autor considera também que até mesmo a aprendizagem pela descoberta pode ser de natureza memorizada, quando não se adapta as condições da aprendizagem significativa.

Na aprendizagem por descoberta o conteúdo a ser aprendido não se apresenta ao aluno, mas deve ser descoberto por este, antes de ser assimilado à estrutura cognitiva. Já na aprendizagem por recepção o conteúdo é apresentado ao aluno em sua forma final, acabado, sem exigir uma prévia descoberta.

Moreira (2009, p. 151) ensina que para Ausubel, a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, e que, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor, ou simplesmente subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Para que ocorra a aprendizagem significativa, segundo Ausubel (1968, 2000) é imprescindível que o material novo a ser aprendido seja potencialmente significativo do ponto de vista lógico, em segundo lugar, o aluno deve contar com conhecimentos prévios pertinentes que possa relacionar de forma substancial com o novo que tem de aprender. Por último é necessário que o aluno queira aprender de modo significativo.

Considerando a teoria de Ausubel, cada interação entre professor e aluno é uma oportunidade de produção de aprendizagem significativa e de construção de novos conceitos, por esse motivo, não devem acontecer aleatoriamente ou sem objetivos. Uma aula efetivamente produtora de transformação é aquela em que há mistura de afeto, boa vontade, troca de experiências e que considere a individualidade de cada envolvido no processo de

ensino e aprendizagem, é inquestionável a importância de uma ação docente que compreenda aspectos relacionados com as diversidades existentes em sala de aula e a necessidade de um planejamento que as considere, não havendo planejamento por parte do professor as aulas acontecem, muitas vezes, sem estímulos e sem direcionamento que impulse o processo de construção de conhecimentos significantes. Considerar os conhecimentos prévios dos educandos é para ambos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma troca experiências e ampliação da visão de mundo.

2.3 Concepção Problematicadora da educação

A concepção problematicadora da educação tida como tendência progressista (assim justificada pelo caráter de crítica às chamadas pedagogias tradicionais) tem origem nas ideias da pedagogia libertadora, que se relaciona diretamente com os estudos propostos por Paulo Freire.

Os estudos de Freire (2005) na educação consideram que o relacionamento educador - educando na escola apresenta como característica predominante as narrativas e dissertações. Freire quer dizer que o que ocorre nas escolas é narração de conteúdos, que, por essa razão, são desprovidos de sentido. Nessa perspectiva teríamos o sujeito – o narrador, e os objetos – os educandos, no papel de ouvintes passivos.

A situação acima relatada coloca o educador como agente central e único sujeito, com a tarefa de narrar seus conteúdos de modo a “encher” as cabeças dos estudantes. Para Freire, essa narração de conteúdos sem conexão com a realidade são desprovidos de significação e alerta-nos que com esta prática, os educandos são conduzidos à memorização mecânica. E complementa “ a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2005, P. 66).

Na perspectiva de narrativas o educador faz “comunicados” ao invés de comunicar-se! Essa é a denúncia de Freire à concepção “bancária” de educação. Os educandos são receptáculos e arquivistas dos depósitos e ambos,

educador e educando tornam-se isentos de criatividade e de potencial transformador.

O 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005, p.67)

O educador, nessa concepção, está sempre na posição daquele que sabe e o educando, daquele que não sabe. Temos diante dessas posições rígidas, a negação da educação enquanto processo de busca. Para Freire, a educação deve implicar na superação da contradição educador – educandos, fazendo de ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Essa superação inicial é a razão de ser da educação libertadora (FREIRE, 2005).

Mas, nessa concepção bancária não podemos observar a superação, já que ela reflete a sociedade opressora, na medida em que mantém e estimula a contradição. De acordo com Freire (2005, p. 68), na educação “bancária”:

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- f) O educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e acomodam-se a ela;
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Diante de tais pressupostos os homens são vistos como seres da adaptação o que significa dizer que quanto mais “se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 2005,68).

A “educação bancária” jamais servirá à transformação e conscientização dos educandos, muito menos à educação para a diversidade pois

o que se ensina, assim como o que é ensinado quando se quer valorizar o aprendiz e transformá-lo em agente transformador da realidade não se dá de forma neutra e desprovida de significados.

A educação problematizadora e libertadora em contrapartida a crítica apresentada por Freire, veem os homens como seres da busca e propõem uma ação educacional orientada para a humanização de ambos, educador e educando. Para Freire, a educação constitui-se no instrumento de mudança e a educação libertadora auxilia o homem na tomada de consciência. Assim, a educação é concebida como instrumento de mudança da realidade numa dimensão de ação cultural libertadora.

É importante que professores comprometidos com a educação conheçam o pensamento de Paulo Freire relacionado à preocupação com a mudança educacional. Freire incentivou as ideias inovadoras do ensino, pois, sempre acreditou nas mudanças e foi o primeiro educador a pensar positivamente a cultura popular aqui no Brasil. Independente da fase educacional em que esteja, infância, juventude ou fase adulta, o educando traz para a escola um mundo, que mesmo fora da escola é um mundo real. Esse mundo é parte integrante, inerente do processo de aprendizagem. Não existe aprendizagem desvinculada da vida cultural, cotidiana do educando, há aqui uma intersecção do pensamento de Paulo Freire com o de Ausubel ao considerar o conceito subsunção, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interagindo com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva.

A aprendizagem transmitida por meio da educação escolar envolve muitas indagações e a diversidade cultural presente nesses ambientes precisa ser levada em consideração tanto no que diz respeito à seleção de conteúdos quanto na relação ensino aprendizagem, processo que não pode ser considerado separadamente tendo em vista a sua estreita relação, considerar a diversidade humana na escola é permitir que alunos diferentes aprendam de diferentes formas, que participem do processo de construção de conhecimento de maneira crítica reflexiva e que o tornem significativos para si. Surge a necessidade urgente de entendimento da educação, como um conceito plural apresentando o diálogo como possibilidade de superação aos preconceitos existentes nessa sociedade complexa e multicultural e aproveitando a diferença para possibilitar diversas

aprendizagens e até mesmo como enfrentamento às dificuldades de aprendizagem.

2.4 Superação da exclusão e segregação do diferente no contexto da sala de aula

A tendência que temos de pensar todas as coisas através dos nossos valores e modelos gera extrema dificuldade em pensar a diferença. Sentimos medo e até somos hostis a tudo o que nos parece estranho. A proximidade do etnocentrismo dificulta sua separação do nosso cotidiano. Everardo Rocha (1996), afirma que o etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como eixo central. E, quando nos deparamos com “outro grupo”, “o grupo diferente” ficamos perplexos e neste choque gerador do etnocentrismo nasce a diferença e o desrespeito a essa diferenças acaba por gerar a intolerância.

Pensar nas condições contemporâneas vivenciadas na dimensão escolar requer uma reflexão a cerca da diversidade presente nesse contexto, e até mesmo da segregação e da exclusão que ocorre diante do constrangimento de um grupo minoritário através de imposições de um grupo majoritário.

Everardo Rocha (1996, p. 15) nos aponta: “Aqueles que são diferentes do grupo do “eu” – os diversos “outros” deste mundo -, por não poderem dizer algo de si mesmos, acabam representados pela ótica etnocêntrica e segundo dinâmicas ideológicas de determinados momentos”.

Esse pensamento reflete a realidade de muitas salas de aula em nosso país, é nesse contexto que precisamos combater a intolerância, seja de qual for o tipo, e implantar a valorização da diversidade cultural como ponto crucial para a construção de uma escola mais democrática e comprometida com as necessidades reais dos educandos visando construir propostas de ensino mais articuladas que visem à superação do fracasso escolar, muitas vezes, resultado do desrespeito às diferenças.

3. AÇÕES INTERVENTIVAS

As diferenças de aprendizagens estão presentes em qualquer ambiente, escolar ou não, que se tenha pretensão de efetivar o ensino e a aprendizagem. Diante do que foi pesquisado, das inquietações que surgem no decorrer da carreira docente, da análise da realidade educacional em um contexto específico como a sala de aula e das contribuições do estudo da Educação para a diversidade obtidas ao longo dessa especialização, o presente trabalho apresenta como ações interventivas a ressignificação de algumas práticas pedagógicas como enfrentamento às dificuldades de aprendizagem.

A proposta se baseia em ações concretas a partir de uma metodologia que valoriza o lúdico em sala de aula e proporciona ao educador um instrumento facilitador do processo ensino-aprendizagem, sem a pretensão de “ditar” autoritariamente, fórmulas e procedimentos prontos como solução para o problema das dificuldades de aprendizagem e sim, oferecer alternativas para desenvolver a criticidade no preparo das situações reais de ensino visando a aprendizagem significativa, o protagonismo do educando em todo o processo de ensino-aprendizagem e o devido respeito as diferentes diferenças presentes nesse contexto.

Foram realizadas intervenções nas aulas do 5º ano “A” da Escola Municipal Rui Barbosa, onde a partir dos conteúdos curriculares interdisciplinares tendo como eixo transversal a Educação para a Diversidade com os diversos temas que podem ser difundidos na sala de aula a partir dos conteúdos das disciplinas como Ortografia, Gramática, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física. Foram realizados jogos e atividades diferenciadas que possibilitaram uma maior compreensão dos conteúdos abordados, despertaram mais interesse nos alunos pelo estudo destes conteúdos, criaram expectativas pelas próximas aulas e melhoraram o relacionamento deles com o professor. Abaixo segue a descrição sucinta das principais atividades desenvolvidas e em anexo a esta pesquisa, imagens que possibilitam a compreensão do que está sendo relatado.

Intervenção número 1:

A partir do conteúdo de matemática medidas de comprimento foi feita na lousa, uma lista com os nomes dos alunos em ordem alfabética e em seguida os estudantes foram convidados um a um para serem medidos pelo professor ou por um colega, anotamos a medida de cada um em metros, no decorrer da aula começaram a surgir alguns apelidos pejorativos e foi proposto uma conversa sobre as características que as pessoas possuem, as diferenças físicas e os alunos, quando questionados, começaram a observar que a sociedade atual acaba por discriminar as pessoas diferentes e até mesmo as diferentes características. A aula prosseguiu mais tranquila e os estudantes demonstravam tranquilidade em serem medidos, participavam quando oralmente precisavam converter uma medida que estava em metros para centímetros, a atividade foi concluída com um questionário elaborado pelos alunos e o professor que envolvia tanto as questões matemáticas quanto os aspectos discutidos pela turma.

Intervenção número 2:

Para estudar gênero do substantivo foi proposto um jogo da memória em grupos onde os alunos deveriam encontrar o masculino ou o feminino de alguns substantivos ao final da atividade, em conversa informal os alunos e o professor discutiram sobre as diferenças de gênero, algumas alunas falaram sobre a questão da mulher na sociedade e citaram alguns preconceitos que ainda existe. um menino rebateu dizendo que preconceitos como os que foram citados existem para ambos os sexos, pois se menino quiser fazer alguma coisa que as meninas fazem ele também sofre preconceitos.

Intervenção número 3:

Partindo do conteúdo de operações com números decimais, foi proposta uma atividade em grupo onde os alunos foram desafiados a observarem um panfleto de supermercado e criarem uma lista de compras gastando apenas a quantidade preestabelecida. Após a criação da lista, os alunos elaboraram situações-problema com o auxílio do professor para interpretar e resolverem posteriormente. Aproveitamos o conteúdo e falamos sobre desigualdade social e distribuição de renda no Brasil, a conversa deu origem ao tema da produção de texto que os alunos desenvolveram em seguida.

Intervenção número 4:

Ao ler um livro os alunos costumavam questionar o significado de algumas palavras, após ensinar a inferir o significado pelo contexto começamos a ampliar o vocabulário por meio da ludicidade e do uso do dicionário. Eles foram desafiados a participarem de uma competição onde o grupo escolhia uma palavra e dois alunos, ao mesmo tempo, deveriam pesquisar o significado. Apesar de ser uma atividade simples foi muito significativa para a turma e despertou a curiosidade pela leitura do dicionário, os alunos costumam pedir para “brincar” com o dicionário.

Intervenção número 5:

Após estudar os polígonos os alunos criaram, sob orientação, do professor um jogo com triângulos e quadriláteros para servir como atividade recreativa e desafio para desenvolver o raciocínio lógico. Criamos também um texto com as regras para o jogo e instruções para os participantes que incluíam o respeito ao pensamento dos colegas e a valorização das opiniões diferentes para a realização do jogo.

Intervenção número 6.

Conhecer os polígonos foi fundamental para a aula de medidas de superfície onde os alunos usaram os cadernos apenas para organizar o trabalho prático, o desafio foi visualizar as fórmulas e escolher os locais da escola para calcular a superfície. O trabalho foi envolvente e produtivo, os próprios estudantes puderam explicitar as técnicas que usaram para a produção do trabalho.

Intervenção número 7.

Para conhecer as diferentes culturas do povo Brasileiro é importante conhecer alguns aspectos físicos e até mesmo a divisão política do Brasil, após propor um estudo dirigido em duplas com textos e atividades enigmáticas, caça palavras e questionamentos sobre as regiões brasileiras, foi proposto um jogo da memória com os nomes dos estados e capitais. O jogo estimulou o estudo prévio

e os estudantes contribuíram com ideias para a aula como a pesquisa de imagens que caracterizavam as regiões brasileiras.

Intervenção número 8

Atividades esportivas contribuem para a socialização dos alunos, para o respeito às características e habilidades individuais. Usamos situações desse tipo para desenvolver o respeito mútuo, combater o bullying e trabalhar a lateralidade através de brincadeiras sugeridas pelos alunos e intervenções do professor com outras atividades que possibilitaram a interação e a recreação na escola.

Intervenção número 9.

Foram propostas atividades de arte relacionadas à observação e criação de obras de arte abstratas a partir de linhas e cores, também trabalhamos com recorte, colagem e observação de formas geométricas nas produções artísticas. Os alunos puderam vivenciar outros tipos de arte no decorrer do ano letivo como dança, teatro e música.

Intervenção número 10.

Os alunos foram desafiados a construir um quadrado mágico em grupos, onde deveriam organizar as peças (números de 1 a 9) em um quadrado de forma que a soma de todas as direções fosse sempre igual a quinze. O trabalho foi rápido e todos os grupos conseguiram concluir sem intervenção direta do professor.

Intervenção número 11.

As produções de textos também são momentos ricos para a construção de um pensamento amplo e crítico a cerca da realidade, no dia da consciência negra, retomamos algumas questões já discutidas nas aulas de História e acontecimentos atuais, após a reflexão os alunos foram motivados a redigirem textos dissertando sobre o problema do racismo no Brasil e da não

aceitação das diferenças. Construímos cartazes sobre o tema para enriquecer o aprendizado.

Intervenção número 12.

O jogo é um excelente recurso pedagógico e pode contribuir para combater o problema das dificuldades de aprendizagem, pois possibilita um constante exercício por parte do educando. Para retomar as operações matemáticas básicas foi proposto um bingo matemático por meio do qual os alunos puderam interagir e exercitar o aprendizado de uma forma mais lúdica e prazerosa.

Intervenção número 13.

Durante o ano letivo, os alunos do 5º ano “a” da Escola Municipal Rui Barbosa foram desafiados a fazerem leitura e reflexão de alguns livros paradidáticos de fácil leitura onde tangenciamos vários aspectos que dizem respeito à faixa etária em que os alunos estão. A ideia era oferecer literatura que buscasse a identificação do leitor com experiências vivenciadas por ele, ou próximas dele, enfocando questões que ainda se revestem de tabus ou que são de difícil abordagem na escola, de forma a provocar discussões entre os próprios estudantes e educador, sem qualquer viés ideológico.

Intervenção número 14.

Para a construção dessa proposta interventiva usamos a escrita tanto no sentido de aprimorá-la quanto para a construção do pensamento a cerca da pluralidade cultural visando a compreensão de processos dialógicos e da construção da dignidade humana de maneira que o aluno se perceba como sujeito ativo na construção da cidadania. Para tanto foi proposta análise de filme que provocou uma releitura da realidade e reflexão sobre conduta e a influência do meio social.

Intervenção número 15.

Deixar que os alunos participem do processo de construção do conhecimento é também, permitir que eles apontem direções e se envolvam

ativamente nesse processo. Em alguns momentos os sujeitos dessa pesquisa, opinaram e sugeriram alguns jogos, como dominó, dama e xadrez, que já fazem parte de seus momentos de lazer e que também podem contribuir para a construção de aprendizagens ou até mesmo subsidiar alguma aprendizagem mais específica.

Intervenção número 16.

Os alunos puderam experimentar na prática vários tipos de linguagem através do jogo simulando. Eles foram desafiados a se adaptarem por meio da linguagem às mais diversas situações propostas pelo jogo.

Intervenção número 17.

A rotina, quando usada adequadamente, pode servir para a produção de aprendizagem significativa. Por meio de uma atividade de rotina podemos reconstruir de forma positiva o relacionamento dos educandos com os cálculos, mais especificamente, com a tabuada de multiplicação, onde diariamente os alunos eram recepcionados com uma “senha” e deviam resolver esse desafio para entrar na sala de aula. O trabalho foi feito de forma prazerosa a fim de despertar o interesse e sem a intenção de provocar constrangimentos e gerar punições.

4. Análise e discussão do processo de intervenção

As ações interventivas que compõe essa pesquisa foram baseadas na diversidade de sujeitos e nas características que esses sujeitos apresentam ao relacionarem-se com a aprendizagem. O conhecimento da Teoria das Múltiplas inteligências de Howard Gardner levou-nos a reflexões acerca das diferenças de intelectualidade e das possibilidades de compreensão e intervenção nessa realidade, a fim de possibilitar uma aprendizagem real e inclusiva desses sujeitos com direitos à educação que respeite a individualidade de cada um e que favoreça o seu desenvolvimento enquanto diferentes. Foram observadas as ideias

do autor e a aprendizagem, vista em sua relação indissociável com o ensino, como um processo de mudança de comportamento por parte de educadores e educandos para produção de novos contextos de ensino-aprendizagem adaptáveis a estas particularidades e que levem em conta a bagagem cultural dos envolvidos nestes processos.

O processo interventivo considerou também a teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel, oportunizando em cada ação uma interação entre professor e aluno para a construção de novos conceitos. Viabilizando metodologias para que essas aprendizagens ocorressem de forma que considerassem o educando enquanto sujeito, partindo de conhecimentos potencialmente significativos, considerando as experiências que esses indivíduos trazem para o ambiente específico sala de aula e motivando o interesse pela aprendizagem.

A concepção do educador Paulo Freire foi um importante fundamento para a construção das ações interventivas dessa pesquisa, pois serviram de denúncia ao apontarem o professor como narrador de conteúdos e os educandos como objetos, no papel de ouvintes passivos. Nessa perspectiva estão ambos, educador e educando, isentos de criatividade e de potencial transformador. Buscou-se então ações que fossem contrárias ao que Freire chama de concepção “bancária” de educação visando construir relações de confiança para que o educando possa viver como ser em transformação e agente transformador participante do processo de construção do conhecimento.

Foram propostas ações claras sobre como enfrentar as dificuldades de aprendizagem sem desvalorizar a diferença enquanto fator a ser identificado como elemento de potencialidades educativas. Evidenciamos o planejamento de atividades de ensino de maneira que contemplem o contexto real em que esse aluno real está inserido visando promover a aprendizagem além dos conteúdos curriculares como valores e atitudes positivas relativas à diversidade, enfatizando o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação, propiciando um clima de convivência em que todos os alunos se sintam acolhidos e valorizados.

Faz-se necessário que os educadores evidenciem as diferenças presentes no contexto escolar para que possamos pensar a educação como meio para transformações sociais, contrapondo essas diferenças para que a sala de

aula se torne um ambiente estimulador de construção de conhecimentos significativos para seus educandos e para a luta a luta a favor da transformação social.

ILUSTRAÇÕES



Intervenção número 1.



Intervenção número 2



Intervenção número 3



Intervenção número 4.



Intervenção número 5.



Intervenção número 6.



Intervenção número 7.



Intervenção número 8.



Intervenções número 9.



Intervenção número 10



Intervenção número 11



Intervenção número 13



Intervenção número14.



Intervenção número 15



Intervenção número 17.

REFERÊNCIAS

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa- Características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em administração*, São Paulo, V. I, 1996.

ARMSTRONG, Thomas. Inteligências múltiplas na sala de aula. Prefácio Howard Gardner. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>
Acesso em: 28/11/2015

AUSUBEL, DAVID P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Plátano Edições Técnicas Lisboa, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 28. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ROCHA, Everardo. O que é etnocentrismo. Ed. Brasiliense, 1996.