

excellence

REVISTA CIENTÍFICA

www.excellenceeduc.com

REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE | V. 4. N. 04. JUNHO. 2020

O PAPEL DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO RACIAL:

combater a discriminação para promover a liberdade.

ISSN 2595-8704



EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Editor Chefe

Doutorando Cristiano de Assis Silva

Vice Editor

Doutoranda Dirlan de Oliveira Machado Bravo

Presidente

Weberth Martins dos Santos

Vice Presidente

Doutorando Cristiano de Assis Silva

Coordenador de Extensão

Doutoranda Ângela Maria dos S. Florentino

Secretária de Assuntos Educacionais

Mestranda Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva

Jornalista Responsável

Cleilton Bastos [MTB 3303/ES]

Projeto Gráfico e Diagramação

InovaES Comunicação

JUNTA EDITORIAL

Claudia Simões Cardoso

Secretária Municipal de Assistência Social de Anchieta – E. S.

Claudia Batista Ferreira

Secretária Municipal de Saúde de Muqui – E. S.

Dilzerly Miranda Machado Tinoco

Ex-Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy – E. S.

Karla dos Santos Leal

Membro do Conselho de Direito da Criança e Adolescente de Itapemirim – E. S.

Fátima Agrizzi Ceccon

Secretária Municipal de Educação de Presidente Kennedy – E. S.

Salatiel Elias de Oliveira

Secretário Municipal de Educação de Apicá – E. S.

Tânia Mara Fontana Correa

Vereadora do Município de Presidente Kennedy - E. S.

Patrick da Silva Oliveira

Subinspetor da Guarda Municipal de Vila Velha -E.S.

Gilsete Lopes

Investigador de Polícia Especial; Chefe da Seção de Investigação do 7º Distrito Policial; Especialista em Segurança Pública e atualmente se especializando em Geoprocessamento Ambiental, Gestão em Recursos Naturais e Legislação Ambiental.

COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

- Prof. Pós-Dr^a Carmem Lisiane Escouto de Souza
- Prof. Pós Dr. Carlos Luis Pereira
- Prof. Dr^a. Alexsandra dos Santos Oliveira
- Prof. Dr^a. Maria Tereza Coimbra de Carvalho
- Prof. Dr. Rinaldo Pevidor Pereira
- Prof. Dr^a. Betijane Soares de Barros
- Prof. Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Ferreira
- Prof. Dr^o. Rafael Vital dos Santos
- Prof. Dr^a. Patrícia Casagrande Dias de Almeida
- Prof. Dr^a. Franciane Figueiredo da Silva
- Prof. Dr. Cristiano de Assis Silva
- Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes de Araújo
- Prof. Dra. Izaionara Cosmea Jadjesky
- Prof. Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino
- Prof. Doutoranda Mariana Nascimento
- Prof. Doutoranda Cristiana Ana Lima
- Prof. Doutoranda Claudia Regina Stelzer Moraes
- Prof. Doutoranda Zilanda Pereira de Souza
- Prof. Doutoranda Dirlan de Oliveira Machado Bravo
- Prof. Doutoranda Thalyta Botelho Monteiro
- Prof. Doutorando Salatiel Elias de Oliveira
- Prof. Mestre Débora Buriel Rocha Ribeiro
- Prof. Mestre Nilza Claudina Dionísio
- Prof. Mestranda Cristiane de Assis Ribeiro da Silva
- Prof. Mestranda Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva
- Prof. Especialista Wladimir de Assis Ribeiro da Silva
- Prof. Especialista Patrick da Silva Oliveira
- Prof. Especialista Gilsete Lopes

Revista Científica Excellence Periódico Multidisciplinar - Trimestral

Departamento Acadêmico Excellence Group -
Instituto Weberth Martins dos Santos
CNPJ: 31.655.465/0001-04

Endereço de correspondência:

Rodovia do Sol, Km 25. Ponta da Fruta, Vila
Velha – Espírito Santo – BR. Cep: 29129-015

E-mail: revista@excellenceeduc.com | **Site:**
www.excellenceeduc.com

APRESENTAÇÃO

A **Revista Científica Excellence** é um periódico multidisciplinar trimestral, concebido pela *Excellence Group*, destinado à divulgação de produção científica e acadêmica referentes às Ciências da Educação, Direito, Administração, Tecnologia, Saúde e outras.

Seu **objetivo** é disseminar as comunicações técnicas e difundir as experiências resultantes dos diálogos entre pesquisadores, profissionais, estudantes de graduação e pós-graduação que atuam em diferentes áreas do conhecimento e regiões do

Brasil. Além de referendar a marca Excellence e seus parceiros, que primam por difundir conhecimentos produzidos com maestria de seus inúmeros discentes e docentes.

A **Excellence Group** é uma empresa especializada em cursos de capacitação e qualificação profissional, que tem como foco promover a interação e boa informação entre os envolvidos no processo de aprendizagem, com excelência no serviço e ensino, sempre buscando atualizações para as demandas e exigências do mercado de trabalho.

Os artigos encaminhados serão submetidos à avaliação da Assessoria Científica que decidirá sobre a conveniência da publicação, orientando aos autores sugestões e possíveis correções.

Este projeto visa promover o caráter científico, com enfoque no sujeito, sua formação, políticas públicas, saúde, educação, tecnologia, história, políticas, formação de professores etc.



REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE
Departamento Acadêmico Excellence Group
Instituto Weberth Martins dos Santos

V. 4, N. 04, JUN. 2020 | Vila Velha, Espírito Santo.

Versão Online.

Resumo em português e inglês.

ISSN (eletrônico): 2595-8704

1. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Educação.
2. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Saúde.

CDU 371

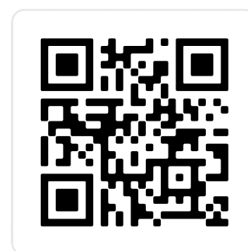
**DIREITOS DE PERMISSÃO
E UTILIZAÇÃO**

As opiniões emitidas nos textos publicados na
Revista Científica Excellence
são de total responsabilidade de seus respectivos autores.
Todos os direitos de reprodução,
tradução e adaptações estão
reservados com identificação
da fonte.

OS ARTIGOS ESTÃO DISPONÍVEIS EM:

<<http://www.excellenceeduc.com/revista-cientifica-excellence-edicao-atual/>>

ISSN 2595-8704



PREFÁCIO

O racismo na escola é um tema não tão recente, mas vem aprimorando sua discussão e merece análise melhor, pois, propiciar aos alunos e educadores a formação de valores e abordagem de temas necessários às suas vidas em sociedade, colocando nesse palco suas construções e reconstruções, independente da sua cultura, crença e religião, despertando reflexões dos impactos do racismo e ampliando importante diálogo.

O racismo produz inúmeras desigualdades e violações de direitos na sociedade brasileira. Os altos índices de violência contra as pessoas negras são a face mais bruta dessa situação. A escola também tem o papel de transformar essa realidade, atuando no enfrentamento, criando amplo debate com seus alunos e comunidade, denunciar e contribuir com alternativas para a efetiva garantia dos direitos humanos a toda população negra.

As ciências colaboram com o desnudamento dessa realidade e de outras que nos circulam, e tem como objetivo estudar as culturas humanas, suas histórias, modo de vida, comportamentos individuais, sociais, contextualizando hábitos, lutas, novos olhares de valores inerentes.

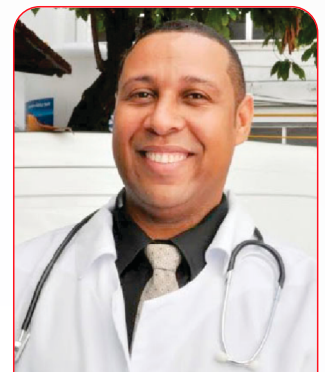
Esse editorial, portanto, pretende discutir, promover e possibilitar o desenvolvimento da ciência e publicar pesquisas primárias ou secundárias com enfoque sujeito,

formação e aprendizagem, políticas públicas de educação, história e política, formação de professores, currículo e práticas pedagógicas.

Neste número, verifica-se a presença de artigos sobre temas relacionados à educação abrangendo o ensino superior no Brasil, educação infantil, formação docente; os aspectos legais da inclusão: a história da educação inclusiva; as contribuições das atividades lúdicas na psicopedagogia; formação e atuação do gestor escolar nas escolas públicas contemporâneas; tecnologias da informação e comunicação; concepções da neurociência no ensino de ciências como instrumento cognitivo; oralidade e educação sob um olhar de cooperação.

Espera-se que a confiança depositada nesta revista, como um dos meios para a socialização desses resultados de pesquisa, se renove, propiciando uma maior visibilidade à produção acadêmica local, concorrendo para que ela se torne efetivamente pública, mesmo em nível de iniciação científica. Afinal, entendemos que é aí, nesse processo de iniciação, que os princípios éticos de responsabilidade para com o público começam a fazer um pouco mais de sentido, articulando-se a outras práticas formativas e alicerçando as bases para a vida do profissional e do futuro pesquisador.

Boa leitura!



Doutorando Cristiano de Assis Silva
Editor-Chefe

SUMÁRIO

PREFÁCIO	4
OS ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA <i>Rafael Roldi de Freitas Ribeiro & Cristiano de Assis Silva</i>	8-14
A FORMAÇÃO DO MENOR INFRATOR EM ESCOLAS NO AMAZONAS <i>Maria Do Socorro Gomes dos Santos</i>	15-20
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE) PARA AS CRIANÇAS <i>Fabiana de Fátima Rodrigues</i>	21-26
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO FINAL DOS CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS <i>Maria Aparecida Alencar dos Santos Silva</i>	27-35
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ANGOLA E DO BRASIL <i>Ana Paula Quintanilha Bastos de Jesus</i>	36-44
FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – M.S. <i>Luciana Abdonor Pedroso da Silva</i>	45-52
APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA EEM CAMPOS SALES POR MEIO DOS RESULTADOS DO SPAECE <i>Marta de Oliveira Carvalho & Fabio Santos da Silva & Angélica Aparecida da Silva</i>	53-61
AS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA PSICOPEDAGOGIA <i>Catarina Gomes da Silva</i>	62-68
CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA, DA ESCRITA E DO CÁLCULO NAS SALAS DE ACELERAÇÃO <i>Maria da Conceição Alves & Wisla Barbosa da Silva Sales & Francislene Fernandes Bezerra & Edilne Maria Luna Bacurau Saraiva</i>	69-86
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ÊNFASE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Elielda Fernanda de Sousa Aguiar</i>	87-96
ENTRE SABERES E SABORES - A TRANSMISSÃO DA GASTRONOMIA E A TEORIA DIALÉTICA -INTERACIONISTA DE VYGOTSKY <i>Jorge Clemente Diego & Luciana Figueiredo Diego</i>	97-103
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS <i>Cleide Bezerra dos Santos & Marcio Callejon Maldonado & Roberta Rodrigues de Oliveira & Eder Campos Carrilho</i>	104-108
O PAPEL DO DIRETOR NA GESTÃO ESCOLAR <i>Ana Maria Ramilta Gomes Lopes & Catarina Gomes da Silva</i>	109-117

O USO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NO ESTUDO DE CIÊNCIAS DO 1º ANO NA ESCOLA ESTADUAL RIO PRETO DA EVA	
Jonathan Moura e Silva.....	118-125
ANÁLISE DO DISCURSO: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID UMA PERSPECTIVA ATUAL	
Fabiana Vinhote Corrêa.....	126-146
ANÁLISE DO PROCESSO DE EVASÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA MODALIDADE EJA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Dennis Francisco da Silva Barros.....	147-156
ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO	
Neivaldo Francisco Araújo.....	157-165
RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NAS ORGANIZAÇÕES	
Maria do Socorro Silveira.....	166-179
UMA PARCERIA ESSENCIAL: ORALIDADE E EDUCAÇÃO SOB UM OLHAR DE COOPERAÇÃO	
Valéria Maria Januario da Silva.....	180-187
A LEI 11.274/2006 E OS DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL	
Cicero Duarte de Menezes.....	188-196
EDUCA TEACHER: PROJETO DE ATIVIDADE FÍSICA NA ESCOLA	
Francisca Edvania Tavares & Alaelton Francisco Nogueira do Nascimento.....	197-204
INCLUSÃO – ALGUMAS INQUIETAÇÕES	
Glauca Nascimento Silva Fabri	205-224
TURNOVER DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) COMO COMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO	
Marcio Callejon Maldonado & Roberta Rodrigues de Oliveira & Cleide Bezerra dos Santos & Eder Campos Carrilho.....	225-230
DESMISTIFICANDO OLHARES PARA O MUNDO DA DANÇA	
Simone Santana Menezes.....	231-236
A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Raimunda de Carvalho Silva.....	237-246
UMA ARGUMENTAÇÃO: CONCEPÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS COMO INSTRUMENTO COGNITIVO	
Rossana Cristina Oliveira Maximo.....	247-256
O PAPEL DO ENFERMEIRO EMERGENCISTA	
Áurea Marques Ferreira & Josiany Martins Ferreira Fernandes & Karyca Genyza Agostinho Lima & Sueli Batista & Armando Floriano de Paula.....	257-266
ACOLHIMENTO NA SAÚDE COLETIVA	
Áurea Marques Ferreira & Josiany Martins Ferreira Fernandes & Karyca Genyza Agostinho Lima & Sueli Batista & Armando Floriano de Paula.....	267-274

DINAMISMO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA SERRA DA PERUA, ARARIPE-CE José Oreste de Oliveira & Cristiane de Andrade Buco	275-281
BRINCANDO COM A MATEMÁTICA: A UTILIZAÇÃO DAS TIC'S NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM Alex Sandro De Oliveira.....	282-295
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: A ECONOMIA GERADA PELOS FRUTOS DO CERRADO Márcia Andréa Mota Paz Silva.....	296-301
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PRÁTICA DOCENTE NO ÂMBITO ESCOLAR CAMPONÊS EM CODÓ – MA Márcia Andréa Mota Paz Silva.....	302-308
AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM NOVA OLINDA-CE, BRASIL José Oreste de Oliveira & Maria Pereira de Santana & Cristiane de Andrade Buco.....	309-318

OS ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE LEGAL ASPECTS OF INCLUSION: THE HISTORY OF INCLUSIVE EDUCATION

Rafael Roldi de Freitas Ribeiro ¹
Cristiano de Assis Silva ²

RESUMO

As sugestões de educação inclusiva alcançam razão notadamente a partir da década de 1990. A inclusão em escola regular de ensino resulta, bem como, circunstâncias efetivas de continuação com sucesso na escola uma vez que é um direito juridicamente salvaguardado, especialmente como direito público subjetivo no domínio do ensino fundamental, sendo necessário que ele seja assegurado e rodeado de todas as condições. Para a confecção deste trabalho realizou-se uma pesquisa bibliográfica, 23 títulos, que tratam sobre o assunto, foram selecionados para constituir a discussão proposta. A educação inclusiva é a atividade apontada e ratificada em várias afirmações internacionais, leis nacionais e políticas públicas de educação. A concretização da escola efetivamente inclusiva funciona fundamentando-se no resguardo de princípios e valores éticos, na proeminência dos ideais de cidadania e justiça, equiparados a uma propositura que direciona à realização de práticas pedagógicas que beneficiam o aluno. Apesar das políticas públicas representarem um papel importante nesse cenário, velhas concepções desacertadas sobre a habilidade dos alunos que progridem dentro de uma sala de aula inclusiva diversas vezes constituem os maiores obstáculos ao desenvolvimento. Sabe-se que políticas públicas de inclusão formam, além de um imenso desafio, uma imensa contribuição para o um mundo mais justo e humano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Direito à Educação Inclusiva. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The suggestions for inclusive education have reached reason notably since the 1990s. Inclusion in a regular teaching school results, as well as, effective circumstances of successful continuation in school since it is a legally safeguarded right, especially as a subjective public right in the elementary education, requiring it to be ensured and surrounded by all conditions. For the preparation of this work, a bibliographical research was carried out, 23 titles, which deal with the subject, were selected to constitute the proposed discussion. Inclusive education is the activity pointed out and ratified in several international statements, national laws and public education policies. The realization of the effectively inclusive school works based on the protection of ethical principles and values, on the prominence of the ideals of citizenship and justice, equivalent to a proposal that directs the realization of pedagogical practices that benefit the student. Although public policies play an important role in this scenario, old misconceptions about the ability of students who progress within an inclusive classroom several times are the biggest obstacles to development. It is known that public inclusion policies form, in addition to an immense challenge, an immense contribution to a more just and human world.

KEYWORD: Inclusive education; Right to Inclusive Education; Public policy

¹ Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. E-mail: rafael@rafaelroldi.com.br

² Coordenador Acadêmico da ACU – Absoulute Christian University. E-mail: cristiano.wc32@gmail.com

INTRODUÇÃO

A assistência ao público portador de alguma deficiência percorreu por vários períodos no decorrer da história. De acordo com Sasaki (1999), em diversas populações os costumes educativos e sociais dirigidos aos deficientes tomaram rumos próximos, dentre eles a exclusão, a separação institucional, a incorporação social e inclusão social. Esse caminho não acompanhou, conforme o autor, um progresso linear, analisando-se nas várias circunstâncias históricas hábitos de exclusão e segregação voltadas a um determinado grupo, assim como sugestões de inclusão sendo efetuadas em várias regiões.

O autor Teixeira (2010) frisa que há um conhecimento da inclusão escolar como sinônimo de educação de pessoas com deficiência. Tal motivo, conforme mostra, é possível que seja explanado pela particularidade histórico de separação e, portanto, exclusão não apenas da atuação na instituição regular, tal como no convívio social.

As sugestões de educação inclusiva alcançam razão notadamente a partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca. A fundamental dessemelhança entre as propostas de integração (presente em políticas anteriores) e de inclusão (contemplada na Declaração de Salamanca e demais documentos posteriores a ela) é a circunstância de que a antecedente inclui o indivíduo na escola esperando que ele se molde ao meio já formado, à medida que a outra sugeri que a estrutura escolar seja moldada para acolher às carências de todos os indivíduos (TEIXEIRA et al, 2016).

Ainda segundo Teixeira et al (2016), não pode misturar, por conseguinte, direito de acesso a uma instituição regular com inserção social. A inclusão escolar resulta, bem como, circunstâncias efetivas de continuação com sucesso na escola. É irrelevante assegurar o acolhimento do sujeito com deficiência à

escola regular, somente para obedecer a uma imposição legal, se adentro da instituição esses sujeitos permanecem afastados por um currículo uniformizador, não atendendo suas que não atende as suas particularidades.

A educação escolar é constituída em posse pública, de característica particular, sendo ela em si cidadã. E por resultar a cidadania na sua execução consciente, por caracterizar para a esfera do trabalho, por ser gratuita e imprescindível no ensino fundamental, por ser gratuita e gradualmente imprescindível no ensino médio, por ser igualmente a educação infantil uma garantia, a educação básica é obrigação do Estado. Uma vez que procede de um direito juridicamente salvaguardado, especialmente como direito público subjetivo no domínio do ensino fundamental, é necessário que ele seja assegurado e rodeado de todas as condições (CURY, 2008).

Após o exposto, faz-se significativo entender o rumo histórico e o momento atual do contexto dos “aspectos legais da inclusão: a história da educação inclusiva”, para que se conheça a trajetória legal da inclusão na educação escolar de portadores de deficiência, a fim de realizar uma reflexão dessa evolução até a atualidade. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é traçar a trajetória da legislação em relação a inclusão na educação especial do sujeito com deficiência.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, não experimental sendo uma pesquisa confeccionada a partir de cunho bibliográfico, que segundo Gil (2002), refere-se a um estudo desenvolvido baseada em produções já escritas, consentindo que o autor tenha ingresso a um amplo espectro de informações e não é somente a reprodução do que já foi exposto sobre o fato debatido, mas propicia o exame de um fato sob um novo olhar ou abordagem, atingindo

novas conclusões (MARCONI, LAKATOS, 2009). O material foi obtido a partir de pesquisa em artigos científicos e publicações, que satisfazem o tema pertinente ao estudo, que são os aspectos legais da inclusão.

Os trabalhos selecionados foram pesquisados em bancos de dados de reconhecimento científico, obedecendo às palavras-chave: educação inclusiva. Direito à educação inclusiva. Políticas públicas. Após triagem relativa ao tema - Os aspectos legais da inclusão: a história da educação inclusiva – 23 publicações foram selecionadas para a construção da discussão proposta.

CONCEITUANDO E PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No mundo inteiro, a educação inclusiva vem possibilitando que alunos com e sem deficiência seguem seu caminho acadêmico lado a lado, na mesma sala de aula. A educação inclusiva é a atividade apontada e ratificada em várias afirmações internacionais, leis nacionais e políticas públicas de educação. Essas orientações, acrescida aos trabalhos dos protetores dos direitos das pessoas com deficiência, tem aumentado consideravelmente a quantidade de estudantes com deficiência que conseguem educação escolar ao lado de seus colegas sem deficiência (HEHIR et al, 2016).

Também de acordo com Hehir et al (2016), os aumentos dos hábitos educacionais inclusivos originam-se de um aumento de reconhecimento de estudantes com deficiências que progridem quando eles obtêm, na maior proporção possível, as mesmas possibilidades educacionais e sociais que estudantes sem deficiência.

A inclusão escolar, como modelo educacional, tem por objetivo a estruturação de uma instituição mais receptiva, no qual não existam meios de triagem ou distinção para o acesso e a continuação, com sucessos educacionais de todos os alunos. Tal modelo exige um método que reveja princípios e práticas, no qual os

professores compreendam a desigualdade humana em sua diversidade, compreendendo que as desigualdades são continuamente feitas e refeitas e que estejam em todos e na individualidade. Ao passo que, colabora para modificar a realidade histórica de separação escolar e social dos indivíduos com deficiência, tornando verdadeiro o direito à educação para todos. Essa alteração de modelo supõe, em nível educacional, a eliminação de especificações e oposições supressivas como iguais X diferentes, normais X deficientes (MONTAN, 2003).

Segundo Ropoli et al (2010), a inclusão desfaz o protótipo que mantém o conservadorismo das escolas, discordando dos sistemas educacionais em seus princípios. Ela indaga a marcação de moldes ideais, a padronização de desenhos próprios de estudantes e a triagem dos eleitos para cursar as escolas, estabelecendo, com isso, personalidades e distinções, inserção e/ou exclusão.

Cenários colegiais inclusivos são firmados em propostas de identidade e diferenças, onde o vínculo entre uma e outra não se organizam em torno de distinções de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino e pobre/rico). Nesses ambientes não se designa uma personalidade como padrão favorecido em relação às demais (ROPOLI et al, 2010).

As instituições de ensino inclinam-se a padronização dos estudantes, como se todos necessitassem assimilar os mesmos ensinamentos, no mesmo compasso. Entretanto, isso é inexecutável, uma vez que os indivíduos são dessemelhantes entre si e isso implica não só ao estudante com deficiência, mas também a todos os outros. Cada um traz um conhecimento histórico e cultural que afeta o andamento de sua formação e que não pode ser menosprezada pela escola (TEIXEIRA et al, 2016).

O direcionamento dos estudantes às classes e escolas especiais, as disciplinas moldadas, o ensino particularizado, a terminalidade própria dos graus de

ensinamento e outras soluções necessitam ser questionadas em suas considerações de acolhimento, indagados em suas vantagens, debatidos sua finalidade, e exterminados por inteiro e com urgência. São esses padrões eliminatórios que constituem a necessidade de existirem instituições para acolher aos alunos que se equiparam por uma falsa normalidade, as escolas comuns, e que estabelecem escolas para os alunos que não se moldam nesses padrões das escolas especiais. Tanto uma quanto a outra são escolas dos desiguais, que não se perfilam as destinações de uma escola para todos (ROPOLI et al, 2010).

A instituição comum se transforma inclusiva quando considera as dessemelhanças dos alunos diante do método pedagógico e procura o engajamento e o desenvolvimento de todos, praticando práticas pedagógicas inovadoras. Não é fácil e rápida o desenvolvimento dessas práticas novas, uma vez que ela necessita de transformações que vão além da escola e da sala de aula. Com o propósito da concretização dessa escola, é notório a primordialidade de atualização e transformações de novas concepções, bem como a rearranjo e a propósito de possibilidades e práticas pedagógicas e educacionais harmonizáveis com a inclusão (NORONHA, PINTO, 2011).

A concretização da escola efetivamente inclusiva funciona fundamentando-se no resguardo de princípios e valores éticos, na proeminência dos ideais de cidadania e justiça, equiparados a uma propositura que direciona à realização de práticas pedagógicas beneficiando o aluno, individualmente, em sua forma própria durante o processo de aprendizagem e englobando, com compromisso e dedicação, a comunidade escolar (NORONHA, PINTO, 2011).

Por conseguinte, a atitude da escola é sistematizar-se para acolher os alunos e ofertar uma terminalidade quando essencial. Todo o aluno tem direitos iguais, autônomo das qualidades, interesses e carências individuais. “As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais

diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional”. (PACHECO, 2007).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação como direito para todos foi afirmada nos documentos internacionais a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948. A atividade da Educação para Todos e os próximos documentos afirmaram que determinados grupos são particularmente vulneráveis a exclusão. Algumas declarações explicitam os direitos próprios de grupos, como por exemplo, índios, crianças e pessoas com deficiência. A garantia de ser educando no ensino regular, e de não ser segregado, é afirmado em documentos mais específicos, como a Declaração de Jomtien e a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os direitos da criança (STUBBS, 2008).

No Brasil, a Lei nº 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) foi criada para garantir o direito à educação em instituições regulares para crianças com alguma deficiência ou superdotadas. No entanto, na década de 70, verificou-se um regresso no movimento da política inclusiva com a lei nº 5.692/71, que protegia uma intervenção especializada para os escolares com necessidades especiais, intensificando, assim, a separação desses estudantes em salas especiais. Nessa época cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) órgão encarregado pela educação especial no Brasil anunciando o modelo de integração escolar dos sujeitos com restrições físicas ou mentais (AMARAL et al, 2014)

No final da década em 80, foi instituída a Lei 7853, de 24 de outubro de 1989, que dispunha sobre o direito de sujeitos portadores de deficiência, a sua integração social, assim como a tutela jurisdicional de interesses de toda sociedade ou difusos desses indivíduos. Esse regulamento assegura os direitos individuais e sociais dos indivíduos portadores de

deficiência (BRASIL, 1989). Em 1989, surge o Decreto 3298, de 20 de dezembro de 1989, regulamentando a Lei 7853/99, criando a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, compreendendo um conjunto de ações afim de garantir a integração social (BRASIL, 1999).

Ainda no final da década de 80, surge o principal instrumento nacional que direciona a educação para uma proximidade contínua do proposto para a prática pedagógica da educação inclusiva, a Constituição Federal de 1988.

A Carta Magna trouxe como um de seus objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Traz ainda, em seu artigo 205, a garantia de educação como um direito, assegurando o total desenvolvimento do indivíduo, a atividade da cidadania e a competência para o trabalho. Também no artigo 206, inciso I, garante a igualdade de oportunidade de acesso e permanência na escola, como um dos fundamentos para o ensino e afirma em seu artigo 208, como responsabilidade do Estado, a oferta do acolhimento educacional especializado, de preferência em rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Nesse cenário, a sociedade brasileira já envolvida na dinâmica em proteção dos direitos da criança observam a aprovação de normas que asseguram os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, dentre elas a Lei 8069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Esse estatuto traz com um de seus objetivos ratificar e aproximar a atenção dos pais como atores indispensáveis na educação dos filhos, reforçando em seu artigo 55, os recursos legais ao definir que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). Nesse mesmo período, documentos como a Declaração de Salamanca de 1994, inspiram a elaboração das políticas públicas da educação inclusiva

no Brasil. Essa escritura passa a prezar a inclusão de alunos com necessidades pedagógicas especiais, nos ambientes sociais e nas salas de ensino regular, como forma de garantir a democratização as possibilidades educacionais, acreditando que as escolas inclusivas são mais eficientes de enfrentar a discriminação (HEHIR, 2016).

Em 1996, é aprovada a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) que ratifica a importância e os métodos utilizados para garantir a inclusão de estudantes com deficiência com oportunidades pedagógicas apropriadas, de acordo com a especificidade de cada aluno.

Com o intuito de dar condições aos professores para desempenharem esse papel nas salas regulares, foi criada a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01/2002 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, definindo que as uma agregação de conceitos, fundamentos e métodos a serem examinados na composição institucional e pondo em prática todas as fases e modalidades da educação básica. Também determina que as instituições de ensino superior devem contemplar o desenvolvimento de docente voltado para as dessemelhanças e que considere conhecimentos sobre as dessemelhanças dos alunos com necessidades pedagógicas (CNE, 2002)

Em 2003, é elaborado pelo Ministério da Educação, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Esse programa trouxe como meta disseminar a política de educação inclusiva em todo o país e assegurar a formação de gestores e educadores para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização. Também com o intuito de sustentar as políticas de educação inclusiva, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, garantindo recursos àqueles estudantes que de fato encontram-se matriculados em escolas públicas e

mantendo atendimento pedagógico especializado (CAIADO, LAPLANE, 2018).

Em 2014 é implantado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 13005, de 25 de junho de 2014, que visou harmonizar a política de educação inclusiva, onde o governo muda o seu papel de transferidor de obrigações na educação inclusiva para garantidor de acolhimento e permanência dos estudantes portadores ou não de necessidades especiais. É nesse contexto que, de fato, o Estado começa a promover a educação inclusiva, ofertando cursos e atualizações para os profissionais implicados nas escolas, implementando salas de apoio, equipamentos e acessibilidade arquitetônica nas instituições, afim de garantir essa política pública até 2024 (BRASIL, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a promoção de um sistema de educação mais inclusivo, demanda ações coordenadas operando de todos os lados. Isto é, a política pública depende da legislação de maior alcance para ratificar esse direito para que os indivíduos com deficiência tenham a garantia da inclusão do ensino regular, junto com os outros alunos sem deficiência.

Apesar das políticas públicas representarem um papel importante nesse cenário, velhas concepções desacertadas sobre a habilidade dos alunos que progridem dentro de uma sala de aula inclusiva diversas vezes constituem os maiores obstáculos ao desenvolvimento. O empenho para possibilitar a inclusão devem auxiliar no combate dessas concepções desacertadas, apoiando a formação de educadores, gestores escolar e pais para que os alunos com deficiência desfrutem de escolas e salas de aulas mais efetivas e receptivas, satisfazendo suas necessidades. Os pais também têm a necessidade de serem envolvidos nesse processo como atores importantes na educação

de seus filhos, visando colaborar na ajuda e assegurar os melhores resultados.

Entendemos que as políticas públicas de inclusão formam, além de um imenso desafio para o século XXI, um ensejo para a elaboração de um mundo bem mais humano e mais justo, onde todos possam viver em harmonia e de modo sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M. B. et al. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de Inclusão: Um olhar para as escolas em juiz de fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Curso de Pedagogia - N. 16, JAN/JUL 2014. Disponível em < <http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377> Acesso em: 23 dez 2017

BRASIL. Lei 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 24 de out de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 14 jan. 2018

BRASIL. Lei 4.024/61 de 21 de abril de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 de dez de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 jan. 2018

BRASIL, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências**. Brasília, DF, 20 de 11 ago 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm . Acesso em: 14 jan. 2018

BRASIL. Decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial, Brasília, DF, 21 nov. 1986** . Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 de dez de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 jan. 2018

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 de dez de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999.

Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 de dez de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 jan. 2018

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 de jul de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL, Lei 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 de jun de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1/2002, de 18 de fev de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002

CAIADO, K. R., LAPLANE, A. L., Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa [en linea] 2009, nº 35, maio/agosto**. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29812455006> ISSN 1517-9702 Acesso em: 05 jan 2018

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, 38 (134), 293-303, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002> Acesso em: 02 jan 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HEHIR, T., et al. **Os benefícios da educação inclusiva para estudante com e sem deficiências**. Instituto Alana. 28f. Publicado em agosto de 2016. Disponível em: http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf Acesso em: 13 jan 2018

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? E como fazer?**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003

MARCONI, A. M.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e Convergências**. A Formação do Pedagogo para a Educação do Século XXI, 2011. Disponível em: http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos. Acesso em: 28 dez 2017

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o Aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos**. WVA editora: Rio de Janeiro. 1999

STUBBS, S. **Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos**. Oslo: The Atlas Alliance, 2008.

TEIXEIRA, R. **Matemática Inclusiva? O processo ensino-aprendizagem de Matemática no contexto da diversidade**. 2010. 423 f. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

TEIXEIRA, R. et al. A educação especial na rede pública de educação em uma cidade do centro-oeste brasileiro. **Revista Lusófona de Educação**, 2016, (sem mês). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34949131013> Acesso em: 05 jan. 2018

A FORMAÇÃO DO MENOR INFRATOR EM ESCOLAS NO AMAZONAS

THE FORMATION OF THE MINOR INFRINGER IN SCHOOLS IN AMAZONAS

Maria Do Socorro Gomes Dos Santos ¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral: analisar a formação do menor infrator que freqüentam a Educação de jovens e adultos nas Escolas do Amazonas – EJA, advindos do Centro Sócio educativo de Semiliberdade abordando o Plano Individual de Atendimento (PIA). Além de contextualizar o trabalho de educadores e gestores, o cenário de medidas, o convívio familiar e a prática dos dispositivos previstos na Lei n. 12.594/2012, será colocado em pauta a importância deste instrumento, bem como os impasses relacionados às especificidades presentes no cumprimento desta determinação judiciária partir da visão dos profissionais técnicos que trabalham nos Centros de Semiliberdade. Por fim, demonstrar-se-á reflexões sobre o trabalho dos educadores e gestores no enfrentamento da escola na inserção desses menores no âmbito escolar. Propor recursos das políticas públicas para garantir, além da formalização, a individualização da medida sócio educativa imposta ao menor na escola e sociedade. Tendo como objetivos específicos especificar e registrar uma análise sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Medidas Socioeducativas; Educação; Profissionais técnicos.

ABSTRACT

The present article has as general objective: to analyze the formation of the smallest offender who attend the Education of youth and adults in the Schools of Amazonas - EJA, coming from the Socio-Educational Center of Semilibrary addressing the Individual Service Plan (PIA). In addition to contextualizing the work of educators and managers, the scenario of measures, family life and the practice of the provisions provided for in Law no. 12,594 / 2012, the importance of this instrument will be discussed, as well as the impasses related to the specificities present in the fulfillment of this judicial determination from the view of the technical professionals who work in the Semilibrary Centers. Finally, reflections on the work of educators and managers in confronting the school in the insertion of these minors in the school environment will be demonstrated. Propose public policy resources to guarantee, in addition to formalization, the individualization of the socio-educational measure imposed on minors in school and society. Having as specific objectives to specify and register an analysis on the topic.

KEYWORDS: Socio-educational measures; Education; Technical professionals.

¹ Doutora em Ciências da Educação. E-mail: msg.santos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As medidas socioeducativas expressam a posição do Estado diante de um ato infracional cometido por um adolescente e decorrem da doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente consagrada na Constituição brasileira de 1988 e regulamentada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA — Lei Federal n. 8.069/1990). As medidas são de natureza jurídica porque estabelecem sanções, que podem ser entendidas como penalizações que aparecem como consequências oficiais de atos infracionais. Entretanto, acrescentam-se às sanções o projeto de proteção à garantia de direitos, a inserção social, a responsabilização e a implicação com a própria vida. Neste sentido, como o próprio nome indica, as medidas socioeducativas não se restringem ao campo da sanção. Surge, então, um desafio: como garantir, no cotidiano da aplicação das medidas, a proteção, a inserção social e as implicações com a própria vida, além das medidas.

Sendo assim, surgem questões dos profissionais técnicos que desenvolvem um trabalho em torno dos adolescentes, como o despreparo técnico para lidar com situações de vulnerabilidade dos socioeducandos. A educação precisa ser atribuída contextualizando toda sua família e ainda assim, fazer valer o que realmente interessa e ingressar este ser, reintegrando-o de volta a sociedade. Ainda assim a formação deste jovem contextualizando a educação no ensino EJA — Ensino de jovens e adultos, existe uma complexidade muito grande nas escolas do Amazonas devido a não aceitação desses jovens infratores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

O PERFIL DO MENOR INFRATOR NO AMAZONAS

Não é necessário se basear em inúmeros estudos e pesquisas para que se perceba que o menor infrator das terras tupiniquins é oriundo de condições suburbanas, condições essas que correm à margem da

sociedade. Em outras palavras, o menor infrator é jovem morador de favela e comunidades carentes, e na maioria das vezes negro (dentre dez jovens infratores, oito são negros), vítima da “exclusão social”.

Os jovens (transgressores) na maioria das vezes sofrem a exclusão, tanto no que tange à cultura, quanto no que tange às condições socioeconômicas. Nesse cenário não se pode deixar de lado o fato de que a exclusão social, quando não emerge nos jovens (vítimas desta) a necessidade de cometer o ato transgressor, acaba criando a sensação de rebeldia aos menos abastados. Isso tudo é derivado da má distribuição de riquezas em solo brasileiro — problema recorrente desde a criação do Código Criminal do Império.

Então, estes jovens (infratores) quando não estão munidos de relevante necessidade, são munidos de sentimento de rebeldia — sentimentos decisivos na prática de delitos. Isso tudo sem levar em conta o papel preponderante que a família exerce sobre esses indivíduos (jovens infratores), pois, o jovem transgressor muitas vezes encontra correspondência na própria casa para a prática de atitudes delituosas. Muitas vezes o jovem que sofre maus tratos é o jovem transgressor. O modo de viver, e de agir do adolescente infrator está intimamente ligado à reprodução de atitudes incoerentes (com a prática social) que acontecem dentro do próprio lar.

E como se não bastassem os motivos acima elencados, o jovem transgressor, na sua subcultura encontra fácil acesso ao uso de drogas. O uso dessas substâncias (abundantemente comercializadas na subcultura que o jovem transgressor está inserido) faz com que o jovem não consiga analisar a realidade tal como ela é, ou seja, não consiga distinguir o moralmente aceito do moralmente errado. O uso das drogas, portanto, está umbilicalmente ligado à perpetuação do comportamento delituoso.

Tudo isto também está intimamente ligado às mazelas sociais e à falta de implementação de políticas

públicas em favor destes jovens. Além disso, há também alguns transtornos mentais que acometem estes jovens e que também acabam por corroborar com o comportamento do jovem infrator.

DESAFIOS ENFRENTADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Diante do grande número de analfabetos em nosso país, pode se constatar que o jovem e o adulto encontram grandes desafios no processo de alfabetização. A educação de jovens e adultos realizou-se como prática social através de instituições formais ou não. Na história do Brasil é possível perceber as dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino, desde a época em que os jesuítas eram responsáveis pela educação até os dias de hoje.

De acordo com Ribeiro (1997), ideias preconceituosas sobre adultos analfabetos foram criticadas; seus saberes e capacidades foram reconhecidos. Para tanto contribuíram também teorias mais modernas da psicologia que desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças.

A professora Suely Lima Chaves especialista em Educação de Jovens e Adultos afirma que, não faz muito tempo que o senso comum (a sociedade em geral) aceitou o fato de que os adultos possam aprender a ler e escrever, embora alguns ainda relutem em admitir esta habilidade e que infelizmente, ainda hoje as barreiras que um jovem ou adulto precisa vencer, são grandes e diversas. Isto pode ser comprovado pela forma como a própria sociedade se refere ao adulto: “cachorro velho não aprende novos truques,” “para que aprender a ler se já está velho?”, “não mexe com quem está quieto em seu canto!”, “deixem os velhos morrerem em paz!”, “aprender para quer?”, são alguns dos comentários mais frequentes daqueles que já desistiram de viver, de aprender coisas novas, ou

daqueles que, simplesmente, numa atitude egoísta e preconceituosa tentam tirar do jovem ou adulto educando a possibilidade de continuar sonhando e vivendo.

A Educação de Jovens e Adultos pode se comparar ao processo de aprender a caminhar, no Amazonas é muito difícil inserir esses jovens no contexto da Escola, professores e gestores não estão preparados para aceitação e inclusão do jovem menor infrator.

O PAPEL DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS - INFRATOR

Para que o educador de jovens e adultos - infrator possa contribuir de fato com um aprendizado significativo, deve estar preparado para atender esses alunos em todas as suas especificidades; ele deve conhecer cada um deles, e partindo daí, relacionar o conteúdo a ser ministrado com o cotidiano e a realidade social de cada um, considerando suas expectativas por melhores condições de vida de trabalho e de satisfação pessoal, pois muitos educandos têm talentos (culinária, costura, pintura, poemas e versos etc.) e cabe ao educador desenvolver esses talentos até mesmo por meio de uma brincadeira.

Embora ainda hoje existem muitos preconceitos em relação ao uso de brincadeiras na educação de jovens e adultos, é cada vez mais comum o seu uso em sala de aula. O educador deve estar sempre adotando atitudes positivas para ajudar o jovem e o adulto para o fortalecimento da autonomia, é também função do educador educar para saúde, levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no cotidiano educacional focalizando os problemas de saúde e assim dando sugestões e orientações de como se prevenir e de como reconhecer os sintomas e consequências dos diferentes tipos de doenças, visando a minimização de seus efeitos. É preciso que os educadores se preparem

para ajudar esses jovens, pois é dever do Estado amparar esses jovens adultos na inserção de volta a sociedade.

A Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, declarou a saúde como direito de todos:

Art.176. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação.

O MENOR INFRATOR E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

A delinquência praticada por menores acompanha a sociedade desde os tempos mais remotos, possuindo grande destaque no âmbito social. Nos últimos anos, o índice de criminalidade vem crescendo de forma assustadora, de uma forma geral, tem-se observado cada vez mais requinte de crueldade nos atos praticados. Surgiram inclusive os atos ilícitos, com foco aos praticados por menores, os quais integram a delinquência juvenil. Podemos levar em consideração que, quando se trata de adolescência, é uma fase onde o indivíduo vivencia muitos conflitos, onde estes conflitos giram em torno das descobertas que surgem na vida cotidiana do adolescente.

Qualquer medida é necessária para sua aplicação, mas depende da verificação dos atos infracionais cometidos pelo menor, se faz necessário que o mesmo tenha cometido uma conduta típica, antijurídica e culpável, e que, a esta conduta não se aplique quaisquer das causas excludentes de ilicitude. As medidas socioeducativas têm como objetivo a responsabilização do adolescente, sempre observando sua condição particular de pessoa em evolução, e sendo dever do Estado assegurar formas dignas para seu cumprimento. As Medidas Socioeducativas positivadas

no Estatuto dividem-se entre as Medidas em Regime Fechado (restritas de liberdade), e as Medidas em Regime Aberto (restritas de direitos). As medidas socioeducativas têm por finalidade advertir o adolescente infrator, e sua aplicação exige como requisito a prática de um ato infracional. Tais medidas são aplicáveis somente aos adolescentes, as crianças por sua vez recebem apenas medidas específicas de proteção.

O PERFIL DO JOVEM INFRATOR NO AMAZONAS

Quando procuramos traçar o perfil de um adolescente infrator, de imediato percebemos semelhança entre todos, principalmente pelo fato destes se encontrassem em um período de grandes emoções, transformações intensas e descobertas. Para todos esses indivíduos, esse período se constitui de uma passagem para a vida adulta, evidenciada por uma forte crise de identidade na qual se discutem em indagações relativo ao corpo, valores, bem como suas escolhas feitas e seu lugar na sociedade em que se encontram.

O Conselho Nacional de Justiça apresentou uma pesquisa sobre as execuções das medidas socioeducativas com base nos dados do programa Justiça ao Jovem, onde buscou traçar o perfil dos 17,5 mil jovens infratores que cumprem medidas socioeducativas no Amazonas e no Brasil, e analisar o atendimento prestado pelas 320 unidades de internação existentes em território nacional. No que diz respeito ao perfil desses menores, o estudo revelou que cerca de 60% dos jovens entrevistados possuem entre 15 e 17 anos e que mais da metade deles não frequentavam a escola antes de ingressarem na unidade. A maioria dos adolescentes infratores parou de estudar aos 14 anos, entre a quinta e a sexta série, o que demonstra a necessidade de se adotar no país políticas específicas voltadas ao combate da evasão escolar no ensino fundamental. Alguns autores referem que a definição da delinquência deve ser buscada desde

a fase da infância, visto que nesta é apresentada diferentes motivações para seus atos, sendo possível evidenciar as falhas do meio social em que vive a criança.

A avaliação acerca do desenvolvimento de um menor infrator não se limita apenas a dimensão comportamental, por face do ato infracional cometido, mas sim de legitimar o reconhecimento em sua totalidade da condição humana.

AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM REGIME DE SEMILIBERDADE E LIBERDADE ASSISTIDA

A eficácia da medida de advertência, onde é bem-sucedida quando aplicada em casos de gravidade relativamente menor e para aqueles adolescentes que cometeram seu primeiro ato infracional, fazendo com que o jovem compreenda a ilicitude de seu ato e suas consequências. Esta medida tem eficiência nessa realidade, pois trata-se somente de repreensão verbal. A prática de trabalhos comunitários traz ao adolescente que cometeu a infração o senso de responsabilidade para executar suas tarefas, sendo este um forte mecanismo para a ressocialização, além do retorno a sala de aula. Esignificativo êxito, pois os põe de frente com a realidade fria e palpante das instituições públicas de assistência, fazendo refletir do ato infracional que cometeu.

As medidas socioeducativas de meio aberto constituem-se, portanto, de uma alternativa menos danosa propiciando liberdade, mesmo que de forma limitada do infrator continuar a exercer suas ocupações habituais, não havendo retirada desse convívio social e familiar. Para resultado dessa medida, torna-se fundamental um bom acompanhamento realizado pela família, sociedade, entidades educacionais e um acompanhamento psicológico.

MÉTODOS E RESULTADOS

Os desafios que jovens e adultos infratores encontram no processo de ensino aprendizagem – EJA e na “alfabetização” é muito cruel, devido o medo do enfrentamento entre educadores e gestores, foi fácil obter os dados através de pesquisa desenvolvida de uma forma simples, com estes jovens. Foi indo de escola á escola para fazer a inserção e receber como resposta o não para fazer a inclusão. O método desta pesquisa foi vivenciando o dia á dia desses menores e suas famílias na busca dessa inclusão. Para a estruturação deste trabalho, toma-se por um relato de experiência de abordagem qualitativa, bibliográfica e de campo onde foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: análise de registros relato e percepções de vivências semanais nas escolas e relatório de produção das atividades, além da observação livre realizada pela equipe durante as atividades desses menores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de jovens e adultos infrator no Estado do Amazonas é precária em se tratando da semiliberdade, a inserção do jovem infrator nas escolas locais é tida como algo de outro mundo, educadores e gestores ficam com medo desses menores. E tem que partir da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como ponto de partida das práticas educativas, deve-se levar em conta os saberes dos alunos de forma que os valorize e os incorporem ao invés de ignora-los. Através da vivência deste mundo do menor infrator é possível desenvolver-se um trabalho de cunho essencial, qual seja a organização de políticas que deem prioridade a qualidade da educação de Jovens e Adultos em situação de vulnerabilidade, garantindo assim a contratação de profissionais qualificados, formados para esta modalidade de ensino e que sejam qualificados para o trabalho socioeducativo na modalidade em pauta.

A educação de jovens e adultos infrator sem duvida é um grande desafio, pois exige muita dedicação por parte não só do aluno mais de toda sociedade.A qualidade do educador e dos métodos utilizados na educação de jovens e adultos influencia muito na permanência ou não do aluno em sala de aula e sua retirada de situação vulnerável ao crime.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

Programa de alfabetização de jovens e adultos: **Ler, escrever, libertar... BB educar**, p.40, 2005

RIBEIRO. Vera Maria Mazaga e Outros. **Educação de jovens e adultos**. Proposta para o 1º seguimento do ensino fundamental. Educação. 1997.

RAMIDOFFI, Mário Luiz. **Lições de Direito da Criança e do Adolescente**. E. ed. Curitiba: Juruá, 2010. 1

SARAIVA, João Batista Costa. **Artigo – Medidas Socioeducativas e do Adolescente Autor de Ato Infracional**. Artigo. 2009.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE) PARA AS CRIANÇAS THE IMPORTANCE OF READING FROM CHILDHOOD EDUCATION (CHILDHOOD) FOR CHILDREN

Fabiana de Fátima Rodrigues ¹

RESUMO

Através dos tempos a importância da infância foi ganhando espaço onde foi se construindo uma história de conscientização que saiu do entendimento do ser criança como algo sem importância na sociedade para sua própria conquista de direitos a educação. Com o direito a educação e a vivência digna em sociedade a aprendizagem da criança se tornou alvo de muitos questionamentos, estudos, reflexões, enfim, criança e educação atualmente é alvo de muitos debates, simpósios, etc. Dentro da educação da criança, o ensino da leitura e escrita é fundamental para todo o desenvolver do processo de ensino e aprendizagem. A leitura na sociedade contemporânea torna-se cada dia mais importante e fundamental na vida de qualquer indivíduo, diante do processo educacional vigente e das estruturas sociais cada dia mais desafiantes, sendo evidente assim o tamanho da importância que se faz a educação infantil no cotidiano escolar das crianças, assim como um trabalho bem executado pelo professor e comunidade escolar, passando as várias formas de escrita e como ela se apresenta na sociedade. Neste trabalho de análise bibliográfica busca-se compreender a importância da leitura na vida de uma criança desde a educação infantil, sendo que se tem como problemática identificar como as crianças são estimuladas e desafiadas com as práticas leitoras.

PALAVRAS CHAVES: Leitura; Criança; Educação Infantil.

ABSTRACT

Throughout the years the importance of childhood has gained space where a history of awareness has been built and it has come out of the understanding of being a child as something unimportant in society for its own achievement of rights to education. With the right to education and a dignified experience in society, children's learning has become the target of many questions, studies, reflections. Finally, children and education are currently the subject of many debates, symposia, etc. Within the child's education, the teaching of reading and writing are fundamental to the entire development of the teaching and learning process. Reading in contemporary society is becoming increasingly important and fundamental in any individual life given the current educational process and the increasingly challenging social structures, therefore showing the importance of early childhood education in school life of children, as well as a job well performed by the teacher and school community, passing through the various forms of writing and how it presents itself in society. In this bibliographic analysis work, we seek to understand the importance of reading in a child's life since early childhood education and having as main subject the problematic of identifying how children are stimulated and challenged with reading practices.

KEYWORDS: Reading; Kid; Child education

¹ Mestranda em Ciência da Educação pela Absolute Christian University. E-mail: fabivignhotto@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação nacional muitos foram os avanços, porém questões como a melhoria na estrutura das instituições de ensino e a valorização dos docentes são realidades que pouco avançaram, sendo que muitas escolas estão em realidades extremamente precárias e a formação continuada e a valorização do magistério ainda deixa muito a desejar prejudicando a qualidade do ensino a começar pela educação infantil, discutir sobre esses assuntos ainda são de extrema importância para o bom andamento da educação brasileira.

As pesquisas nas mais diversas referências sobre todo o universo da Educação Infantil trouxeram informações atuais sobre acontecimentos importantes que marcaram transformações significativas envolvendo assim, educação-criança-direitos, três palavras que resumem de forma simples as discussões que se seguem no decorrer do artigo. E sendo a Educação Infantil tão essencial para a vida da criança, os conteúdos devem ser trabalhados de forma que atraiam a atenção, bem como produzam aprendizagem.

Diante disso, a preocupação na inserção das crianças em um ambiente de leitura o mais cedo possível, construindo na criança aprendizagem significativa é bastante relevante, sendo que com isso a escola se situa assim como os educadores que são responsáveis por esse processo de formação dos novos leitores.

No decorrer deste trabalho de análise bibliográfica e de natureza qualitativa busca-se compreender a importância da leitura na vida de uma criança desde a educação infantil, sendo que se tem como problemática identificar como as crianças são estimuladas e desafiadas com as práticas leitoras.

A LEGISLAÇÃO NACIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância através dos tempos teve suas grandes conquistas e transformações para que assim fosse totalmente reformulada e ganhasse seus direitos perante a sociedade. Desde o início dos acontecimentos, os pensamentos e as atitudes foram sendo aprimoradas e contextualizadas nos preceitos de cada época vigente. Em tempos bem remotos a infância não existia para os adultos, pois muitos negavam a existência das crianças comparando-as com adultos pequenos, assim a vivência de uma criança jamais era compreendida com ações de brincar, estudar, mas sim, meninas ficavam em casa para aprender os afazeres domésticos e os meninos trabalhavam com os pais (ALMEIDA, 2017).

Essa realidade só foi começar a mudar e a criança vista como criança quando começaram a surgir novos pensamentos de estudiosos e então a questão da educação passou a ser debatida e aos poucos aplicada. De forma progressiva a educação foi tornando-se mais frequente para as crianças, mesmo que sem as obrigatoriedades necessária (GURGEU, 2017).

No processo de evolução da Educação, os avanços que foram conseguidos na Educação Infantil no contexto das crianças de 0 a 6 anos pela força da Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996 consiste nos quais deram o reconhecimento de que a criança era um ser com direitos a serem preservados, nos quais se encaixa o direito a uma educação com qualidade, sendo que esses avanços significaram importante marcos nas políticas públicas, pois dessa forma Gomes (2009, p. 46), esclarece e menciona leis que deram mais força a essa decisão:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90), que baseado na “Doutrina da Proteção Integral”, buscou garantir e proteger direitos para criança e adolescentes previstos na CF/88, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que também reforçou e ampliou essa perspectiva, ao tratar a educação infantil como primeira etapa da educação básica e o FUNDEB- Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Gomes (2009, p. 46).

As presentes Leis que vigoram, portanto atualmente na Educação Infantil buscam fazer a diferença no tratamento para com as crianças defendendo com isso o direito de todas ingressarem na escola, afinal, a primeira etapa da fase escolar que começa desde a creche deve sim ser alvo de muitas atenções. Além das Leis darem uma maior garantia de frequência e atuação das crianças na Educação Infantil, acaba por dar um melhor e mais amplo respaldo específicos de garantias aos pais.

Já declara em suas palavras Brasil (1992 apud NASCIMENTO; GURGEL; ALMEIDA, 2017, p. 3-4) que “A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca”. Na realidade contemporânea a legislação faz importante a necessidade de observar o caminho que estes avanços estão percorrendo não os deixando serem levadas em vão, assim as variadas representações da infância em considerar todas as crianças concretas, encontrá-las nas relações sociais, etc., sendo que podem reconhecê-las como produtoras de suas histórias.

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
IV- educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 05 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

O ponto da legislação citado acima deixa esclarecido que a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 de 20

de dezembro de 1996, essa se divide através de dois segmentos nos quais o: “I - em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. O importante é garantir presença de todas as crianças na educação, para assim obter todos os seus direitos ativos, ou seja, em plena atuação, nenhuma criança deve se privar da educação e, sendo o início de todo o processo escolar, é necessário que aconteça de maneira começando os aprendizados o quanto antes fica mais difícil de pensar em exclusão por dificuldades posteriormente. As legislações que amparam todo o andamento a Educação Infantil são desenvolvidas e atribuídas pela união dos órgãos municipais, federais, estaduais na busca do mesmo objetivo.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

No âmbito educacional as obras escrita destinadas ao público infantil apresentando características didáticas e/ou recreativas são consideradas parte da Literatura infantil, porém existem profissionais da área que considera a tradição oral passada ao longo do tempo também faz parte desta literatura (Arroyo, 1990).

A literatura infantil é vislumbrada por Cademartori (1994) em um contexto lendário e escrito, sendo que no século XVII surgiram as primeiras obras literárias escritas, que tornou possível escrever as histórias orais de nasceram nos lares onde as mães contavam aos seus filhos. Os livros da literatura infantil “Cinderela”, “Gato de botas” e entre outros de Perrault marcaram o princípio desta literatura, sendo que ao longo do tempo vários autores foram se destacando neste cenário que favorece o incentivo a leitura através da curiosidade.

A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e

encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. “A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição.” (MEIRELES, 1984, p. 32)

As obras da literatura infantil têm como principal característica o incentivo a criatividade das crianças de forma sadia e bela, sendo construído um “mundo mágico” onde o universo apresenta-se disponível para construção e destruição de maneira que as crianças são condutoras deste contexto, pois a leitura e vivência da literatura infantil são adubos para o desenvolvimento (Carvalho, 1989, p.21).

De acordo com Benjamin (2002) na literatura infantil “a criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto.” As crianças são atingidas diretamente no seu imaginário com as obras literárias infantis como os contos de fadas e entre outros.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A principal aprendizagem da criança acontece por meio da descoberta das palavras, tanto como escrita como leitura. Essa aprendizagem da linguagem que abrirá as portas para todo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na criança, pois a comunicação se faz a partir da leitura e escrita. Já explica Mesquita (2019, p. 976) “A linguagem escrita e falada alterou a realidade do ser humano em sua convivência em social. Por isso que a linguagem é muito mais do que um meio de comunicação”.

Na sociedade contemporânea a leitura tem cada vez mais se apresentada com fundamental importância na vida humana, portanto é necessário se estimular esta prática até mesmo desde antes de nascer, pois “a leitura é extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é

uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI, 2001, p.148).

O ser humano através da leitura consegue muito além de decodificar símbolos, pois esta prática permite o indivíduo realizar uma leitura de toda a sua vida e contexto em que está inserido, sendo que se torna possível pelo fato do homem buscar compreender ficção e realidade em sua volta. As contribuições da leitura através do enriquecimento do vocabulário, obtenção de conhecimento, raciocínio dinâmico e interação são realidade importantes que está sofrendo sérias ameaças com a presença das tecnologias que tem afastado as crianças do hábito de ler, portanto “há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida” (VILLARDI 1999, p.11).

A leitura deve ser prazerosa para qualquer indivíduo, portanto é necessário que desde criança as pessoas sejam estimuladas para adquirir este hábito importante, sendo assim é preciso criar espaços para que todos os dias as crianças mantenha contato com a leitura (MESQUITA, 2019).

A LEITURA NA VIDA DA CRIANÇA

No contexto social altamente revolucionado, o advento dos meios de comunicação de cunho tecnológicos aumenta a importância de construção do hábito linguístico na humanidade em sua totalidade, assim como foi dito por Vygotsky, a linguagem seria uma realidade constituída principalmente no intercâmbio social. A linguagem deve ser entendida dentro de três características básicas como ferramenta, espelho e lugar, pois o meio comunicativo é uma ferramenta, a revelação e a tradução do ser humana através da linguagem e o espelho e a reflexão da pessoa dentro do seu meio físico-social de vivência é o lugar.

Nessa perspectiva seria a linguagem então a forma da criação ter percepção e através da mesma se integrar o mundo, pois o conhecimento da criança é

tido como ser multilinguístico, contudo o foco principal é o processo de leitura na educação infantil. O processo de leitura traz variadas formas e tipos de textos, sendo que de acordo com Fonseca (2012), preconiza que as atividades de leitura desenvolvidas na educação infantil, precisam extrapolar saindo de um contexto limitado a literatura, pois todas as crianças são contempladas com um alto nível de observação, criam perguntas interessantes, levantam várias hipóteses, são seres altamente capacitados quanto à compreensão de textos de variados tipos.

Segundo Fonseca, 2012 que a leitura aguça a criatividade, a imaginação, e melhora a percepção da criança com o mundo, construindo um cidadão consciente culturalmente e entendedor de conhecimentos e valores, portanto em um contexto que cresceu muito, são vários os estudiosos que começam a colocar esse tema em suas pesquisas, focados em entender e desvendar os benefícios que a leitura nessa modalidade de ensino tem para com o desenvolvimento cognitivo das crianças, por ser essa a base fundamental de construção das outras etapas educacionais.

O MUNDO DA LEITURA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil há dois tipos de linguagem muito eficazes no desenvolvimento do indivíduo, que são a linguagem oral e escrita, sendo que na realização de atividades com os alunos é bastante relevante atenção com estes aspectos desde a infância.

Uma da maior dificuldade das crianças estaria segundo Emília Ferreiro apud Cardoso (2012) na interpretação e compreensão do que a escrita está repassando, sendo assim surge a necessidade de uma reestruturação para com os objetivos da alfabetização, desde a educação infantil ao início do ensino fundamental.

No ato de ler há objetivos diversos: estudar, informar, revisar um texto escrito

pelo próprio aluno ou simplesmente pelo prazer. O professor necessita explicitar para a turma essas diferentes finalidades e trabalhar as modalidades próprias para cada uma delas. (SOLÉ, 2004, p.88).

As crianças que começam a ter um contato de maneira livre com a leitura, ou seja, sem nenhuma pressão, são os estudantes que mais apresentam índices de desenvolvimento alto, visto que quanto à criança é inserida no mundo letrado desde cedo seu processo cognitivo é ampliado.

O destaque no contexto educacional é direcionado para leitura que os responsáveis devem fazer desde cedo para com essas crianças, potencializando o gosto pela leitura, pois os mais jovens devem ter um contato com material lendo para compreender as imagens, onde de início as crianças inventam seu modo de leitura.

A união de todas as escolas de Educação Infantil com esse fato precisa assim da finalidade de cunho pedagógico bem estruturado e com planejamento adequado para o contexto de inclusão da leitura e a introdução de forma qualitativa das crianças nesse meio, tendo em vista a alta funda mentalidade desse contexto para o maior desenvolvimento cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é importante pelo fato de ser o caminho para o conhecimento, formação cultural e informação, porém no cenário onde os indivíduos vislumbram como exercício não prazeroso, torna-se necessário bastante incentivo por parte da família e escola no intuito de vencer este desafio.

Os pontos positivos de uma criança que tem relação com a leitura já nos primeiros anos de vida são muito favoráveis para um desenvolvimento cada vez mais potencializado, quanto à aprendizagem melhor, qualidade na pronúncia e comunicação.

A aprendizagem da leitura na Educação Infantil é fundamental para todo o desenvolver da trajetória escolar posteriormente e com a utilização da literatura infantil, os conteúdos podem ser melhores trabalhados relacionando assim, realidade e imaginação.

Conclui-se com este trabalho de análise bibliográfica que a leitura é bastante importante na vida de uma criança desde a educação infantil, pois as crianças são estimuladas e desafiadas a partir das práticas leitoras onde o desenvolvimento infantil acontece com base na literatura infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Leonardo, (1990). **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.
- BENJAMIN, Walter, (2002). **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamentos e ação no magistério**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos, (1989). **A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica**–6ª Ed. São Paulo: Global.
- CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.
- FERREIRO, Emilia. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MEIRELES, Cecília, (1984). **Problemas da literatura infantil**– 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MESQUITA, Fabiana V. **A experiência do ato de ler na Educação Infantil**. In: Educar FCE. **Educação Infantil e Práticas Pedagógicas**. O lúdico na educação infantil como forma de aprendizagem. Disponível em: <https://www.fce.edu.br/pdf/ED18-FINAL-03.pdf> Acesso: 17/05/20.
- NASCIMENTO, L. F.; GURGEL, T. F.; ALMEIDA, L. T. **A educação Infantil no contexto da legislação brasileira: reflexões históricas e repercussões atuais**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26812_13988.pdf Acesso: 17/05/20.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 2. Ed. São Paulo: Artmed, 2004.
- VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark / Dunya. 1999.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO FINAL DOS CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**LITERACY AND LETTERING: A STUDY ABOUT STUDENTS LEARNING DIFFICULTIES AT THE END OF FUNDAMENTAL EDUCATION CYCLES INITIAL YEARS**Maria Aparecida Alencar dos Santos Silva ¹**RESUMO**

Este artigo apresenta uma discussão teórica que parte das descobertas realizada em uma pesquisa de mestrado na área de Ciência da Educação que teve como objetivo analisar a partir do discurso dos professores, quais os motivos que levam os alunos a chegarem ao final dos ciclos do Ensino Fundamental Anos Iniciais sem terem se apropriado da leitura e escrita alfabética, bem como apontar a concepção dos professores sobre a temática Alfabetização e letramento, de modo a identificar os obstáculos e possibilidades para uma alfabetização de qualidade. O referencial teórico teve como principais autores: Soares (1989,1995,1998,2003,2004,2005), Mortatti (2004,2006), Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012), Feil (1987). A investigação foi conduzida com dois gestores e dez professoras que lecionam no Ensino Fundamental Anos Iniciais, em duas instituições de ensino da Rede Municipal da cidade de Lagoa Grande, Pernambuco, Brasil. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada às gestoras e às professoras. A análise dos dados qualitativos foi orientada pela Análise de Discurso (AD). Os resultados obtidos deixaram claro as características, dadas pelas professoras, aos processos de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental Anos Iniciais, as professoras apontam, também, para práticas situadas de letramento literário que consistem o eixo do alfabetizar letrando formando uma comunidade de leitores ativos e autônomos e apresentam uma visão parcial do que seja a dificuldade de aprendizagem pois, para elas surgem em decorrência de problemas emocionais, consequência de problemas familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Letramento, Dificuldade de aprendizagem.

ABSTRACT

This article presents a theoretical discussion that part of the discoveries made in a master's research in the area of Education Science that aimed to analyze, from the teachers' discourse, what are the reasons that lead students to reach the end of the elementary school cycles Initial Years without having appropriated alphabetical reading and writing, as well as pointing out the teachers' conception on the theme Literacy and literacy, in order to identify the obstacles and possibilities for quality literacy. The theoretical framework had as main authors: Soares (1989,1995,1998,2003,2004,2005), Mortatti (2004,2006), Ferreiro and Teberosky (1999), Morais (2012), Feil (1987). The investigation was carried out with two managers and ten teachers who teach in the elementary school Elementary Years, in two educational institutions of the Municipal System of the city of Lagoa Grande, Pernambuco, Brazil. Data were collected through a semi-structured interview with managers and teachers. The analysis of qualitative data was guided by Discourse Analysis (AD). The results obtained made clear the characteristics, given by the teachers, to the literacy and literacy processes in the Elementary School Early Years, the teachers also point to situated literary literacy practices that consist of the literacy literacy axis forming a community of active readers and autonomous and have a partial view of what the learning difficulty is because, for them they arise as a result of emotional problems, a consequence of family problems.

KEYWORDS: alphabetization, literacy, learning difficulty

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela UDS. E-mail: apaed01@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O tema alfabetização sempre esteve presente nas discussões em educação, visto que todo conhecimento sistemático e formal inicia a partir da habilidade de leitura e escrita. Na atual sociedade da informação e do conhecimento ler, escrever e compreender tornaram-se essenciais para a conquista de direitos individuais, coletivos e sociais.

O interesse pela temática Alfabetização e Letramento e as dificuldades de aprendizagem tem como questão de partida investigar porque as crianças chegam ao final dos ciclos sem terem adquirido as habilidades referentes a cada ano de ensino e do reconhecimento de que a alfabetização constitui um desafio para os professores que enfrentam a tarefa de mediar o aprendizado da leitura e escrita de modo eficiente, ou seja, capaz de atender aos diferentes ritmos de aprendizagem e garantir a todos os alunos a qualidade do ensino.

Essa curiosidade deve-se também às motivações pessoais decorrentes de minha formação como pedagoga e à minha atuação como docente de escolas públicas. Acredito que a participação das crianças na sociedade depende do conhecimento adquirido e das formas de comunicação escolar. Sendo fundamental ler e escrever, como também entender o que leem. Para que esse processo aconteça é fundamental que este tenha acesso e possa desenvolver as habilidades inerentes a cada ano.

METODOLOGIA

O presente estudo pode ser classificado como uma pesquisa aplicada, qualitativa, descritiva sob a forma de levantamento, de acordo com os pontos de vista da sua natureza, da forma de abordagem do problema, dos objetivos e grau do problema e dos procedimentos técnicos, respectivamente.

De forma mais simples, a pesquisa pode ser considerada um conjunto de ações, fundamentada em métodos racionais e sistemáticos, cujo propósito é obter solução para um problema. Realiza-se uma pesquisa quando há um problema e não há solução para ele por falta de informações (Silva & Menezes, 2001).

Sendo assim o enfoque qualitativo escolhido para essa investigação justifica-se por considerar ser esta a mais adequada para compreender como as crianças chegam ao final dos ciclos sem terem adquirido as habilidades referentes a cada ano de ensino.

Os sujeitos desta pesquisa representam uma amostra de gestores e professores de escolas públicas municipais localizadas no município do Lagoa Grande, de um universo de 02 gestores e 10 professores.

PROBLEMA

Este trabalho de pesquisa tem como problema investigar porque as crianças chegam ao final dos ciclos sem terem adquirido as habilidades referentes a cada ano de ensino.

Conhecer as situações enfrentadas pelos professores acerca das habilidades não adquiridas pelos alunos, e quais as dificuldades encontradas para auxiliar os alunos a adquirirem as habilidades que deveriam ter sido concretizadas no ano anterior.

Dentre os questionamentos destacam-se:

- ✓ Analisar quais os motivos que levam os alunos a chegarem ao final dos ciclos sem terem se apropriado da leitura e escrita alfabética.
- ✓ Apontar a concepção dos professores sobre a temática, de modo a identificar os obstáculos e possibilidades para uma alfabetização de qualidade.
- ✓ Compreender a importância da alfabetização e letramento na formação do cidadão crítico e reflexivo.

**PRESSUPOSTOS TEÓRICOS:
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Em sociedades centradas na escrita, a aquisição da escrita é condição fundamental para o efetivo exercício das práticas de cidadania, em consequência do domínio das habilidades de leitura e escrita dadas às exigências do contexto econômico, no que se refere ao domínio do código enquanto condição necessária frente às demandas de uma cultura letrada. Nesse contexto, é importante e necessária a aquisição do sistema alfabético, desenvolvida num contexto de letramento, realçando as diferentes finalidades da escrita, como parte do ambiente de letramento em que estamos situados (SOARES, 2004).

O conceito de alfabetização vem sendo gradativamente atribuído um novo significado, não se reduzindo apenas a métodos e técnicas tradicionais mantendo uma ligação ao domínio do código, mas, indica a compreensão do processo de alfabetização como um acontecimento que abrange inúmeras facetas e perspectivas de análise em torno de sua natureza e especificidade, havendo a necessidade de considerá-las a fim de desenvolver a prática pedagógica alfabetizadora de forma competente. Entendemos 'alfabetizar' numa perspectiva em que o aluno possa aprender, pelo ensino do professor, que a linguagem escrita é constitutiva do ser humano; que como atividade humana é interlocutiva, discursiva, e como tal, demanda a consideração de uma série de aspectos no momento da sua produção: escreve-se para alguém, por algum motivo, de uma determinada maneira, de um lugar, em um tempo (KLEIMAN, 2014).

Entender alfabetização nesse sentido é compreender que se torna sem propósito no que se refere num sentido amplo para designar quem está de fato alfabetizado; na verdade, torna-se excessivo. O letramento está contido e contém o objetivo e a consequência do ato de alfabetizar e de estar alfabetizado, pois alfabetização encerra a participação

social em práticas de uso de escrita. Para Soares (2004), a consciência fonológica constitui uma das facetas da alfabetização, não sendo, portanto adequado adotá-la enquanto um novo método, por atender apenas a uma das especificidades de aquisição do sistema alfabético, tendo em vista que a unidade mínima da estrutura do nosso código é a sílaba e não o fonema, e, assim, nossa oralidade é silábica e isso dificulta o processo de compreensão na relação grafema-fonema.

Com o desenvolvimento dos estudos na área científica, a partir do início do século XIX, em particular da psicologia, novas concepções passam a exercer influência na compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a educação escolar passa a contar com os esforços de reformadores moralistas e religiosos, que lutavam contra os resquícios medievais, ressaltando a função social da educação e da escola, enquanto instituição, na formação das crianças. Este processo esteve relacionado à aprendizagem da leitura e escrita baseada em preceitos, inicialmente, religiosos (MORTATTI, 2004).

Ainda segundo a autora, o sentido religioso foi sendo substituído, ao longo do século XIX, por um caráter laicizante. Em outras palavras, o processo educativo visava à formação das novas gerações para um projeto político liberal de Estado, que primava por uma nova ordem política e social. Nesse momento, o conceito de educação tornou-se sinônimo de progresso.

A educação tornou-se um meio privilegiado para o acesso à cultura letrada, um fator de civilização, em que a Alfabetização emerge como forma de garantir o acesso ao conhecimento social. Há, portanto, uma nova forma de os indivíduos se relacionarem com o Estado e “[...] com o mundo público da cultura letrada” (MORTATTI, 2004, p. 32). Alfabetização escolar firmou-se no cenário mundial há pouco mais de dois séculos, logo após a Revolução Francesa. Anteriormente a isso, a escrita possuía valor social e recreativo, sendo aprendido na própria instituição familiar com mães, pais e avós.

De acordo com Soares (2014), a palavra letramento nasce do termo inglês *litteracy* e pode ainda ser encontrado, em alguns estudos brasileiros e portugueses, como *literacia*. Independente da forma escolhida, Soares (2014, p. 18) descreve que o termo refere-se a algo mais abrangente do que apenas “ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Para a autora, letramento é compreendido como a habilidade que o indivíduo pode ter, antes, ou mesmo depois, ao ser ensinado ou ao ter contato com a leitura e a escrita pela escolarização, e que o torna competente para desenvolver atividades do cotidiano de uma comunidade que faz uso de signos e códigos alfanuméricos (SOARES, 2014).

As primeiras autoras a usarem esse termo “letramento” foram Mary Kato, em 1986, e Leda Verdiani Tfouni, em 1988, conforme assinala Soares (2014), enquanto a primeira usa o termo como uma língua falada culta, a segunda traz distinções entre a alfabetização e o letramento.

Ao discorrer sobre a perspectiva do letramento, Soares (2014, p. 20) descreve que existe um termo para designar o não domínio das atividades de leitura e escrita, de modo que o analfabeto é aquele que não sabe ler, nem escrever. Ou, ainda, é “aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e mais que isso, grafocêntricas”. O conceito de analfabetismo vai sendo mudado de acordo com o contexto em que se vive. Hoje existem classificações como analfabetismo funcional, digital, etc.

Kleiman (2014) sintetiza o modelo autônomo de letramento em três perspectivas: a) a dicotomia entre oral e escrita; b) a superioridade da escrita sobre a oralidade, bem como de suas respectivas sociedades; e,

c) a relação das habilidades cognitivas com a aquisição da escrita.

Alguns estudos (SOARES, 2003, 2004; KLEIMAN, 1995; MATENCIO, 1995) têm mostrado o termo letramento como algo recente em nossa literatura. Segundo Soares (2003), palavras novas surgem quando novos fenômenos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surge, pela necessidade que o homem tem de nomear as coisas, sem o que a coisa ainda não existe.

De certo modo, aceitar a crítica em relação à alfabetização é o mesmo que aceitar que os professores, no seu cotidiano escolar, “ensinam apenas sinais, sempre idênticos entre si e imutáveis, e não signos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 96).

DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi incorporado principalmente a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o letramento. Kleiman (1995) determina letramento, como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Ainda segundo a autora:

[...] o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever (p. 18).

A discussão crescente sobre o letramento no Brasil altera o modo de considerar a consequência de adquirir, de tornar proprietário da leitura e da escrita, não sendo estas vistas apenas como mera aquisição mecânica do ato de ler e escrever, mas passa-se a

considerá-las a partir das práticas sociais. Com isso, surge a necessidade de a instituição escolar ter o cuidado de assegurar ao aluno que o conteúdo trabalhado na escola auxilie a sua inserção na sociedade, ou seja, que lhe permita atuar socialmente (SOARES, 2003).

No entanto, se a escola trabalha o texto apenas como pretexto para explorar a gramática e quando aborda questões de leitura do texto está se restringe à decodificação, podemos dizer que o ensino está voltado apenas para a alfabetização. Portanto, para que ocorra a alfabetização e o letramento é fundamental definir uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses dois aspectos desde o início da escolaridade, distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que estimulem esses dois componentes: a língua através de seus usos sociais e o sistema de escrita através de atividades que estimulem a consciência fonológica e evidencie de forma mais direta para a criança as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica. É necessário que haja um equilíbrio sem desconsiderar as especificidades da alfabetização assim como não somente trabalhar aspectos relativos ao contexto social sem garantir ao aluno o desenvolvimento da aprendizagem, para que ele seja capaz de atuar nos mais variados meios aos quais possa ter acesso (SOARES, 2005).

O tema alfabetização sempre esteve presente nas discussões em educação, visto que todo conhecimento sistemático e formal inicia a partir da habilidade de leitura e escrita. Soares (2003) afirma que a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade que não pode ser desprezada. Algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, não deve ser diluída no processo de letramento.

Na atual sociedade da informação e do conhecimento ler e escrever e compreender tornarem-se essenciais para a conquista de direitos individuais,

coletivos e sociais. Na língua inglesa o termo *literacy* surge no fim do século XIX, já no Brasil, em fins do século XX vem ocorrendo o estímulo do termo letramento. Com mudanças históricas das práticas sociais novas demandas sociais de uso da leitura e escrita requer a necessidade de uma nova palavra para designá-la.

Na segunda metade da década de 80, surge no discurso dos especialistas da Educação e das Ciências linguísticas a palavra letramento. Tfouni em seu livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, diferencia a alfabetização de letramento. Possivelmente neste momento a palavra letramento ganha estatuto de termo técnico no vocabulário das ciências linguísticas. Alicerçado nesse evento a palavra torna-se recorrente no discurso escrito e falado dos especialistas. Mais recentemente, a palavra letramento tornou-se bastante corrente, aparecendo em títulos de livros a exemplo, da coletânea de textos organizada por Kleiman (1995) “Os significados do letramento” e também o de Tfouni “Alfabetização e letramento”. Assim sendo, a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente de uma pessoa iletrada, ou seja, torna-se cognitivamente diferente. Não mudando de nível ou classe social, nem de cultura, porém transforma o seu modo de viver, na sociedade, sua relação com o contexto. Soares em seu livro Letramento um tema de três gêneros, enfatiza que tornar-se letrado traz, também, consequências linguísticas, ou seja, fala de forma diferente evidenciando que o convívio com a língua escrita teve resultados nas mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário.

Tomando como elemento o entendimento do processo de ação de adquirir a língua oral e escrita pelo estudante, a alfabetização passa a ser vista a partir do princípio de “como se aprende”, deslocando a atenção para a compreensão do processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno. Para a teoria construtivista, o sucesso ou o fracasso do aluno é consequência da evolução das etapas de construção do

conhecimento do sistema alfabético. A concepção psicogenética estar na característica própria psicolinguística de aprendizagem, atribuindo o fracasso/sucesso da alfabetização à caracterização de ter consciência linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2005).

Ao tornar claro os usos sociais da língua como parte integrante da natureza do processo de alfabetização, a concepção sociocultural explicita a aquisição da escrita numa perspectiva sociolinguística, destacando que a língua oral e a língua escrita servem a diferentes situações sociais e com diferentes objetivos (SOARES, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta investigação com o objetivo geral de analisar a partir da Formação discursiva dos professores, quais os motivos que levam os alunos a chegarem ao final dos ciclos sem terem se apropriado da leitura e escrita alfabética em duas escolas no município de Lagoa Grande, no estado de Pernambuco e tendo como objetivos específicos, identificar as principais causas dos alunos não se apropriarem da leitura e escrita alfabética, apontar a concepção dos professores sobre a temática, de modo a identificar os obstáculos e possibilidades para uma alfabetização de qualidade e conhecer os motivos que apontam que os alunos não se apropriaram das habilidades e competências de aprendizagens estabelecidas no final dos ciclos do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A amostra da pesquisa, obtida por meio das entrevistas, foi composta em sua totalidade por professores do gênero feminino, com idades variadas entre 31 e 58 anos, com nível de escolaridade de Magistério e cursando Pedagogia a especialização, com variado tempo de formação e duas das dez professoras atuam em outra instituição.

Em relação à conceituação dos processos de alfabetização e letramento, uma expressiva parte das

professoras expôs, na entrevista, serem esses um único processo por desenvolverem ao mesmo tempo a aprendizagem da leitura juntamente com a escrita. As professoras, em grande parte também, conceituam que letramento vai além de ler e escrever possibilitando o reconhecimento nos diferentes contextos que envolvem a compreensão lógica e verbal, tendo seu significado em ler bem e escrever bem, fazer inferências e compreender o que ler.

Para as professoras, participantes das entrevistas, além dessa concepção, esses processos são distintos, mas apresentam relações entre si, pelos enunciados, percebemos que o professor, conforme se desenvolve o diálogo e dependendo de quem são seus interlocutores, assume uma posição de crítica, de aversão ao livro didático. Mas, em situações outras, colocam-no inclusive como 'livro de pesquisa', utilizado para organizar suas aulas, sendo que também utilizam de outros materiais (propagandas, quadro de avisos da escola, bilhetes de pais, documentos da própria criança etc.) para orientar seu trabalho docente. Assim, o que se revelou foi que, ao mesmo tempo em que os livros didáticos são negados, são muito presentes, não são esquecidos; antes, continuam sendo um grande interlocutor do professor. Os acreditam na necessidade que as crianças têm de aprender a gramática, no quanto ela é necessária para preservar uma boa tradição linguística, seja na fala, seja no ensino da língua.

Na concepção dos professores, identificamos que parte dos alunos, apresentam obstáculos de dificuldades de aprendizagem por conviver com problemas familiares, a ausência de incentivo por parte de familiares e/ou responsáveis, com isso não conseguem dominar as habilidades do ciclo.

O processo de alfabetização envolve conhecimento fundamental para o processo de escolarização, vinculado ao valor social da leitura e da escrita e à abertura para a inserção dos sujeitos no vasto mundo da escrita.

Portanto, este estudo não se encerra aqui a pesquisa sobre alfabetização e letramento: as dificuldades de aprendizagem dos alunos no final dos ciclos do ensino fundamental I, pois, ainda os professores terão grandes desafios e longos caminhos a percorrer, para que as crianças possam ter em cada escola deste país, condições adequadas para aprender a ler e a escrever com dignidade, afeto e atenção de todos os envolvidos no sistema educacional.

Atualmente as discussões sobre alfabetização e letramento ocupam amplo espaço, tanto na formação inicial quanto na continuada. Embora, em discurso, já se possa afirmar que há uma concordância quanto da necessidade de ampliar o objeto e o objetivo da alfabetização, assim como muitos defendem, “alfabetizar letrando”, na prática isso não se evidencia com tanta clareza.

Então não se trata de adoção deste ou daquele método, mas de construir metodologias ou didáticas de alfabetização que permitam a coparticipação dos estudantes no seu processo de alfabetização, porém, sempre mediada pelo professor.

Através do estudo foi possível compreender que as dificuldades e fracassos nos anos iniciais na aprendizagem da leitura e escrita constituem um problema que nenhum método conseguiu solucionar.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para guiar a pesquisa, categorias teóricas foram elencadas para que se identificassem as percepções dos professores acerca do papel da alfabetização e do letramento no final dos ciclos do ensino fundamental I anos iniciais. Quanto aos teóricos repousamos em estudos de autores já consagrados no assunto. Onde as principais referências utilizadas foram as Soares (1989,1995,2003,2004,2005); Mortatti (2004,2006); Feil (1987); Ferreiro e Teberosky (1999); Kleiman (1995); Morais (2012); Cruz (2008); Tfouni (1995).

Soares (2004, p.87) aponta, “não há um método ideal”, mas todo alfabetizador acaba construindo procedimento próprio, a que cabe o termo “método”, desde que não seja rígido, impositivo. O importante é que a criança se alfabetize adequadamente. O método serve se conseguir alfabetizar.

De acordo com Ferreiro (2001, p.10), a escrita pode ser entendida como “uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (grifos da autora). Além disso, “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (Ibid., p.12). Então, as dificuldades encontradas pelas crianças são dificuldades conceituais parecidas com as da construção do sistema. Assim, elas reinventam esses sistemas, pois, para entendê-los, precisam compreender seu processo de construção e suas regras de produção.

O que sucedeu os processos de aprendizagem, criados em épocas nas quais não tínhamos posse dos conhecimentos que hoje a psicolinguística nos oferece, tinham (e têm) uma visão muito confusa sobre como o estudante aprende a escrita alfabética.

Como explica Kleiman (1995), as pessoas mesmo não sendo alfabetizadas participam de práticas discursivas letradas mesmo por que não tenham o domínio da prática de leitura ou de escrita.

Confirma-se, assim, que os pensamentos de Ferreiro e Teberosky (1999) realmente seguem uma perspectiva construtivista, visto que partem dos princípios básicos desta corrente, que são os de que o sujeito reage em resposta aos estímulos que o envolve, ao qual pode construir seu conhecimento de maneira ativa. É necessário acentuar que embora a “Psicogênese da língua escrita” tenha concordância com o construtivismo, não deve ser rotulada por este.

De modo expressivo, as professoras manifestaram executar um trabalho coerente com a realidade de aprendizagem dos educandos, além da

aquisição de sequências didáticas que envolvem os gêneros textuais e técnicas, isto é, o desenvolvimento da leitura e escrita e sua utilização em práticas sociais (letramento), guiando-se também com o apoio do livro didático e atividades diversificadas.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96) uma sequência didática pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para Gonçalves e Nascimento (2010, p. 245) a SD pode ser explicada como “um processo modular para o ensino de gêneros orais e escritos”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que a principal função de uma SD é fazer com que o aluno aprenda a reconhecer um determinado gênero textual, bem como suas características, estrutura e linguagem e a partir disto, utilize o corretamente em práticas comunicativas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), se o objetivo da escola é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes tipos de textos com os quais se deparam no decorrer de suas vidas, seja no ambiente escolar ou fora dele, torna-se necessário que a atividade de leitura tenha sentido para o aluno.

Cabe ao educador estimular o aluno a ter o desejo pela leitura, trabalhando de diversas formas e usando diversas estratégias, colocando-se na condição de parceiro e servindo como modelo, passando segurança, de maneira que o aluno veja no professor o perfil de um bom leitor e perceba a importância da leitura na vida do indivíduo, seja na escola ou fora dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa (2014). **A importância do letramento nas séries iniciais**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 204-218.
- ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa (2014). **A importância do letramento nas séries iniciais**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 204-218.
- BAKHTIN, Mikhail. (2003). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV).(2004). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1995). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL. (2012). **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB.
- _____.(1997). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. v. 2, Brasília.
- _____.(1997). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 144p.
- _____. (1997).Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 126p
- CAGLIARI, L. C. (1999).**Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo. Scipione.
- _____. (1989).**Alfabetização e Linguística**, São Paulo: Scipione.
- _____. (1997). **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione.
- CARVALHO, Elizabete Aparecida de (2017). **Práticas de letramento em uma escola do campo : uma análise na disciplina de língua portuguesa** . Belo Horizonte. 140 f., enc, il. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora : Maria Isabel Antunes-Rocha.
- CARVALHO, M.(2005). **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1995). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

BRASIL. (2012). **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º , 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB.

_____.(1997). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. v. 2, Brasília.

_____.(1997). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 144p.

_____. (1997).Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 126p

CAGLIARI, L. C. (1999).**Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo. Scipione.

_____. (1989).**Alfabetização e Linguística**, São Paulo: Scipione.

_____. (1997). **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione.

CARVALHO, Elizabete Aparecida de (2017). **Práticas de letramento em uma escola do campo : uma análise na disciplina de língua portuguesa** . Belo Horizonte. 140 f., enc, il. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora : Maria Isabel Antunes-Rocha.

CARVALHO, M.(2005). **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE ANGOLA E DO BRASIL

INCLUSIVE EDUCATION FROM PUBLIC POLICIES IN ANGOLA AND BRAZIL

Ana Paula Quintanilha Bastos de Jesus ¹

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a Educação Inclusiva, que embora seja uma temática abordada no campo educativo desde a Declaração de Salamanca, ainda gera dúvidas sobre seus objetivos ou tem a sua viabilidade questionada. Uma vez que a educação inclusiva acaba rompendo com os paradigmas estabelecidos quanto ao processo educacional, pois os ambientes escolares e suas propostas pedagógicas devem estar adaptados suficientemente para tornar o aluno com necessidades educativas especiais um construtor do saber, pois não é o aluno que deve se ajustar ao sistema - mas sim o sistema educacional que deve ajustar-se ao aluno e inclui-lo ao corpo discente. Diante disso, buscou-se investigar como a Educação Inclusiva é abordada pelas políticas públicas de Angola e do Brasil, uma vez que os dois países possuem um processo histórico semelhante e relações políticas e econômicas próximas desde o processo de independência angolana para identificar como esses dois países tem buscado proporcionar uma educação efetivamente para todos. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, a fim de perceber os avanços dos documentos norteadores de instituições de ensino e educadores. Desse modo, pôde-se verificar certa carência em Angola de pesquisas e informações relacionadas ao tema em questão, por esse motivo acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir com o acesso à informação e, de certa forma, trazer a luz os direitos, especificamente de alunos com necessidades educativas especiais, bem com apresentar possíveis caminhos para a prática da educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas; Educação Inclusiva; Estudo comparativo.

ABSTRACT

This research deals with Inclusive Education, which, although it has been an issue addressed in the educational field since the Salamanca Declaration, still raises doubts about its objectives or has its viability questioned. Since inclusive education ends up breaking with the established paradigms regarding the educational process, as the school environments and their pedagogical proposals must be sufficiently adapted to make the student with special educational needs a knowledge builder, as it is not the student who should adjust to the system - but rather the educational system that should fit the student and include it with the student body. Therefore, we sought to investigate how Inclusive Education is approached by public policies in Angola and Brazil, since the two countries have a similar historical process and close political and economic relations since the process of Angolan independence to identify how these two countries have sought to provide education effectively for all. To this end, a bibliographical and documentary research was carried out in order to understand the advances in the guiding documents of educational institutions and educators. Thus, it was possible to verify a lack of research and information related to the topic in question in Angola. For this reason, it is believed that this research may contribute to access to information and, in a way, bring rights to light, specifically of students with special educational needs, as well as presenting possible paths for the practice of inclusive education.

KEYWORDS: Public policy; Inclusive education; Comparative study

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. E-mail: anajesus1003@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação inclusiva é tida como uma política que permite a inserção de pessoas com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino regulares, isto é, em conformidade com a Lei dos direitos humanos de 1948, a mesma Lei afirma que todo ser humano tem direito a educação, logo esta legislação não deve estar restrita a indivíduos com necessidades educativas especiais. Mayor (1994) afirma no prefácio da declaração de Salamanca que a educação dirigida a pessoas com necessidades educativas especiais não pode progredir de forma isolada, nesse caso, ela deve estar ligada a escolas regulares, incluindo uma estratégia de educação ampla em todos os sentidos, seja econômico, político e social, a fim de transformar a realidade das escolas regulares.

Evidencia-se assim, que para que isso ocorra - seria necessária uma ampla mudança de perspectiva de todos os envolvidos no processo educativo, pois conforme afirma Rodrigues et al (2014), a crença quanto as deficiências definem a forma como é enxergada a convivência com essas. Partindo do pressuposto que todo ser humano é peculiarmente diferente, as deficiências tornam-se detalhes relacionados às diferenças humanas. Em uma sociedade contemporânea como a que vivemos, encontramos diferentes conceitos relacionados a deficiências que vão influenciar na prática das políticas públicas estabelecidas para a inclusão tanto educacional quando social do indivíduo.

Dada à importância da educação inclusiva, pretendeu-se analisar como a Angola e o Brasil vêm estabelecendo políticas públicas para proporcionar uma educação igualitária após da Declaração de Salamanca. Questão suscitada com a finalidade de compreender o percurso histórico do surgimento da educação inclusiva, assim como identificar a abordagem das políticas públicas concernentes à educação inclusiva, podendo

comparar as diretrizes angolanas e brasileiras para esta modalidade de ensino.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Barreto (2014) faz menção a importantes marcos do atendimento às pessoas com deficiência, como o ano de 1854 em que foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que é hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), assim como o Instituto imperial de educação de surdos - sendo esse segundo fundado em 1857, ambos com a finalidade de atender a pessoas com necessidades educativas especiais. Posteriormente, outras instituições foram surgindo, como o Hospital Juliano Moreira de 1874 na Bahia que prestava atendimento a indivíduos com deficiência intelectual e a Escola México de 1887 no Rio de Janeiro, que prestava atendimento a deficientes físicos e intelectuais simultaneamente.

Em 1932, foi fundada a sociedade Pestalozzi em Minas Gerais que a partir de 1945 iria estender-se pelo território nacional, em 1954 - o Brasil presenciou a criação da primeira escola especial da associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE) (BARRETO, 2014).

No começo do século XX, o Brasil viveu um período, que de acordo com Ribeiro (2003), foi caracterizado por médico-pedagógico, designando assim ao médico tanto no que diz respeito ao diagnóstico quanto às práticas sejam pedagógicas ou psicopedagógicas, uma visão que se estendeu até aos meados do século em destaque, em que era prioritário o modelo clínico, pois a segregação era predominante no modelo educacional.

Importa ressaltar o papel fundamental de acolhimento das pessoas portadoras de deficiência nas Santas Casas de Misericórdia, que desde o período colonial ramificava-se em quase todo território brasileiro, tendo em vista que até a década de 1960,

observou-se no Brasil a prevalência das instituições privadas assistencialistas em detrimento das públicas no que diz respeito ao atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais (CHAMBAL et al, 2015).

Na década de 1970, Chambal et al (2015) evidencia como marco importante a lei nº 5692/71 em que o governo federal teve como meta universalizar a educação dos 7 aos 14 anos. Dessa maneira, a partir dessa lei a educação especial é tida como prioridade educacional.

Segundo Chambal, et al. (2015), foi estabelecido no Brasil em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, sendo baseado no princípio da integração, não obstante - no mesmo período, foi promulgada a Declaração de Salamanca, substituindo assim o princípio da integração pela inclusão, porém, observou-se que no Brasil manteve-se o princípio da integração, pois apenas em 2007, a política pública brasileira assume assim o termo inclusão.

Em 1996 estabeleceu-se a Lei de Diretrizes e Bases do Brasil (1996), em conformidade com essa lei, em seu artigo 58º - definiu-se a educação especial como uma modalidade da educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino. Em 2001, a resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que instituiu as diretrizes nacionais para a educação especial no sistema da educação básica, contempla em seu art. 2º que todos os alunos devem ser matriculados pelos sistemas de ensino, e cabe às escolas a organização para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, certificando-se das condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Evidencia-se que a partir dessa resolução, pelo menos no plano legal, o Brasil passa a buscar a inclusão.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ANGOLA

Conforme o Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE), em seu plano estratégico para a educação especial (2006), aponta que em Angola as deficiências eram conceituadas como uma situação com razões sobrenaturais e algumas crianças que nascessem com Síndrome de Down, por exemplo, eram chamadas de sereias, acreditavam que essa característica era causada pela doença de ancestrais e que esses deviam ser homenageados a margens de rios ou mesmo por baixo de uma árvore, praticando rituais que variavam dependendo de cada região de Angola, esses rituais tinham por finalidade acalmar os ancestrais. Nos casos de deficiências cognitivas, acreditava-se que se tratava de uma maldição de algum parente próximo que tenha uma certa ligação com a feitiçaria. Assim, percebe-se que havia também em Angola um misticismo muito forte na interpretação da deficiência, visto como algo penoso, um verdadeiro castigo ao indivíduo e seus familiares.

É importante salientar a influência dos conflitos armados que houve no país na década de 1970 e o conflito partidário após a independência nacional, pois uma boa parte do território nacional foi minado e esses conflitos armados são considerados como a grande causa das deficiências visuais e auditivas da época, pois era comum pisar em minas, comprometendo assim, muitas vezes - a audição, visão e até mesmo o físico das pessoas (ANGOLA, 2006).

Conforme o posicionamento de Chambal, et al. (2015), o atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais passou ser notório por volta de 1979, quatro anos após a independência proclamada em Angola, antes disso - na era colonial, não existia um atendimento especializado. Ainda na década de 1979, foi introduzida a educação especial como uma modalidade de ensino através da circular nº 56, de 19 de outubro, criando assim algumas medidas, condições mínimas para o atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais. Ainda conforme o autor, no ano seguinte criou-se o Departamento

Nacional para Educação Especial, que prestava atendimento direcionado a crianças com deficiências visuais e auditivas, assim - foram abertas as primeiras salas especiais em escolas segregadas para o atendimento de crianças com deficiência mental.

Em 1994, o governo angolano, assim como o brasileiro, aderiu aos princípios da Declaração de Salamanca, em que foi estabelecido que cada criança deve ter direito a educação sem diferenciação nenhuma, haja vista que admitiu-se que esse direito não deve distinguir-se com base na condição da criança. Dessa feita, a Declaração apelava aos governos que criassem condições e políticas públicas que favorecessem e incluíssem as crianças portadoras de deficiências (SALAMANCA, 1996).

Em conformidade com a declaração de Salamanca, os autores supracitados afirmam que foi instituído através do decreto lei nº7, de 2003, o Instituto nacional para a educação especial, que visa reforçar as políticas públicas de ação ao atendimento para pessoas com necessidades educativas especiais.

Segundo Lustosa e Luciano (2011), citados por Chambalt et al. (2015), o instituto nacional de educação especial realizou um mapeamento à equipe técnica que responde pelo atendimento aos alunos portadores de deficiência nas escolas, com base nesse mapeamento, algumas dificuldades foram identificadas, entre elas consta a ausência de recursos didáticos, diagnósticos, profissionais especializados. Nesse sentido, nota-se que o governo angolano, após a Declaração de Salamanca, deu passos significativos para a promoção da inclusão.

EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da história, o atendimento às pessoas com deficiência transformou-se muito, haja vista que inicialmente havia uma total exclusão e não aceitação e hoje uma perspectiva de inclusão. Neste processo, várias denominações foram atribuídas ao

atendimento educacional inclusivo e esses termos precisam ser claramente definidos, uma vez que sua adoção indica a postura que indivíduo ou mesmo do Estado, por meio de suas políticas públicas, que terão efeito nas práticas educacionais de deficientes.

Rodrigues et al (2014) observa que a segregação, ou seja, a separação pode ser observada em uma política que os alunos com necessidades educativas especiais são separados, esse princípio é baseado na concepção que o aluno não produz e estaria em melhores condições se fosse cuidado separadamente, atende simplesmente a necessidade do indivíduo e não visa a inclusão social do mesmo. Essa postura sem dúvidas reflete uma série de preconceitos perpetuados historicamente.

Como uma evolução da segregação, há as práticas de integração, que segundo Rodrigues et al (2014) gera políticas que ofertam serviços, como avaliação profissional, intervenção e encaminhamento, e os indivíduos têm acesso a escolas regulares, porém devem se ajustar ao sistema padrão de ensino. Neste conceito, o aluno integrado se adequa ao ambiente escolar, a escola não se modifica também para receber este aluno, alterando muitas vezes apenas o ambiente físico, mudança que não é acompanhada por uma alteração na visão que se têm da deficiência ou da pessoa com deficiência.

Já na perspectiva da inclusão, conforme Rodrigues et al (2014), o aluno tem direito ao acesso total da educação regular, sem estar restrito aos recursos oferecidos para o processo ensino aprendizagem, pois ele é protagonista desse processo e sua deficiência não é tida como empecilho para a aprendizagem. Nessa concepção, todos se modificam para que a relação educativa aconteça, as mudanças não se dão apenas no ambiente físico, pois a pessoa com deficiência não está apenas naquele espaço, ela atua sobre ele e interage com todos.

Nessa perspectiva, Rodrigues et al (2014) afirmam que medidas ao longo da história, relacionados

ao tratamento (educação especial) e ao atendimento posterior (inclusão) a pessoas com necessidades educativas especiais estão ligados aos conhecimentos científicos adquiridos no momento, assim como o modelo de vida de cada sociedade, quanto aos aspectos sociais e culturais, podendo estabelecer condutas de convivência para pessoas com necessidades educativas especiais.

A educação, na perspectiva da educação inclusiva, tende a valorizar as diferenças e considerar essas diferenças como parte da construção integral do indivíduo, acredita-se que a convivência com as diferenças promova a mudança de padrões usados para definir a aprendizagem, visando a diferentes métodos de favorecer o processo ensino aprendizagem (RODRIGUES et al, 2014).

Segundo Amorim (2016), a educação especial atende um público alvo com certas necessidades educativas, em que práticas são desenvolvidas por profissionais especializados a fim de garantir o bem estar dos alunos em questão, pode-se observar que na maioria das vezes esses alunos são matriculados em escolas especiais, com medo - por parte dos pais, que seus filhos se deparem que os vários padrões e paradigmas das escolas regulares e não sejam acolhidos, por essa razão são colocados em escolas que vão forma transmitir segurança, pois atende sujeitos com as semelhanças, ou seja, deficiências.

Diante das leis, decretos e políticas públicas estabelecidas para que a inclusão escolar fosse uma realidade, ainda é possível observar nas sociedades contemporâneas comportamentos de anos passados que sustentem preconceitos e desfavoreçam a inclusão social (AMORIM, 2016).

A educação inclusiva exige dos sistemas educacionais regulares um novo posicionamento, observa-se a necessidade de novas estratégias de metodologia de ensino para alcançar o aluno com deficiência que se encontra nas escolas regulares, submetidos a um sistema antes pensado única e

exclusivamente para alunos antes tidos como normais (GUIMARÃES, 2013).

Guimarães (2013) ressalta que devido às políticas de mudanças feitas na declaração dos direitos humanos, houve a busca de uma maior compreensão da inclusão do indivíduo com deficiência para assegurar que essa fosse uma realidade, favorecendo assim o bem-estar e o desenvolvimento adequando desses alunos.

LEGISLAÇÃO VOLTADA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E ANGOLA

A fim de verificar como os países analisados promovem a educação inclusiva, serão analisadas as leis direcionadas a essa modalidade de ensino, tendo em vista que são normativas que servem de orientação para pais, alunos e profissionais da educação.

A LEGISLAÇÃO ANGOLANA

A educação angolana vivenciou intensas transformações desde sua independência em 1975, em que segundo Victorino (2012) a taxa de analfabetismo era de 85%. O autor destaca nesse panorama de reformas vivenciadas na educação angolana, a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001). Cabe ainda ressaltar que Angola vivenciou até 2002 um conflito armado com grande impacto socioeconômico e somente a partir da assinatura dos acordos de paz houve uma ampliação da rede escolar e em média de 3.842 salas de aula construídas por ano, o que evidencia um crescimento acelerado, ressalta Victorino (2012).

Não obstante, pode-se conjecturar que se a educação angolana de maneira geral passa a ser melhor sistematizada a partir de 2001, a educação inclusiva pode estar a caminhos lentos no país. Embora na Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola conste, em seu sexto artigo, a democratização da educação sem

nenhuma distinção, oferecendo a todos os cidadãos o direito a escolaridade em diversos níveis de ensino.

A lei apresenta ainda em seus artigos 43 a 47, na seção VIII, um direcionamento à modalidade da educação especial, que tem como finalidade assegurar o desenvolvimento integral das competências dos indivíduos com necessidades educativas especiais. Sendo objetivos da educação especial:

a) desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências; b) apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando na aquisição de estabilidade emocional; c) desenvolver as possibilidades de comunicação; d) desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar; e) proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional visando a integração na vida activa; f) criar condições para o atendimento dos alunos superdotados (ANGOLA, 2001).

Nota-se que a lei evidencia a necessidade de proporcionar à pessoa com deficiência a possibilidade de desenvolver-se integralmente, tornando possível uma vida ativa. Observa-se que o referido artigo traz o termo integração e não inclusão, conforme mencionado acima - os termos possuem significados diferentes e, portanto, também resultam em políticas e ações diferenciadas.

Quanto à oferta dos serviços educacionais à pessoa com deficiência, observa-se:

A educação especial é ministrada em instituições do ensino geral, da educação de adultos ou em instituições específicas de outros sectores da vida nacional cabendo, neste último caso, ao Ministério da Educação e Cultura a orientação pedagógica, andragógica e metodológica (Artigo 45º, 2001).

Observa-se que o artigo preocupa-se com o atendimento de adultos, já que muitos indivíduos adquiriram a deficiência durante a Guerra Civil Angolana. E percebe-se ainda nesse artigo uma abertura para a perspectiva inclusiva, haja vista que permite a possibilidade do processo educativo ocorrer em escolas regulares e não apenas em instituições específicas, cabendo ao ministério da educação à orientação pedagógica de ensino.

Nessa perspectiva, há um grande passo para a educação da pessoa com deficiência a partir do decreto presidencial nº 20/11 que aprovou o estatuto da modalidade da educação especial e revogou quaisquer legislações contrárias (ANGOLA, 2001). Esse estatuto é aplicável para o ensino primário assim como para os ciclos I e II, respectivamente, do ensino secundário, tendo como objetivo orientar, oferecer assistencialismo, conduzir, examinar e auxiliar a inclusão socioeducativa dos alunos com necessidades educativas especiais e suas famílias (ANGOLA, 2001).

O estatuto da modalidade de educação especial define a educação especial como uma modalidade de ensino transversal que garante recursos específicos para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, pois conforme o estatuto - entre esses indivíduos constam aqueles que possuem altas habilidades, deficiência intelectual, transtornos invasivos do crescimento, deficiência visual, deficiência auditiva, surdo-cegueira, deficiência físico-motora, deficiência da fala e da linguagem, paralisia cerebral, transtorno da conduta, deficiências múltiplas (ANGOLA, 2001).

No artigo 13 do estatuto da modalidade de educação especial, contempla que as turmas de escolas especiais não devem conter mais de 15 alunos e as escolas regulares não podem incluir mais de 5 alunos com necessidades educativas especiais, permitindo exceções para casos devidamente fundamentados (ANGOLA, 2001).

Diante dessa realidade, ressalta-se a necessidade da preparação de profissionais e instituições de ensino que atendam a demanda e sigam as diretrizes propostas. Neste sentido, há a lei 10/16 denominada Lei das Acessibilidades, que já vale-se do termo inclusão:

Artigo 27° (planos de estudo e programas de ensino)¹. O sistema de educação deve garantir a inclusão, nos cursos de formação de professores e nos níveis básico, médio e superior, do ensino da Língua Gestual Angolana, como parte integrante dos planos de estudos e programas de ensino. (Lei nº 10/16, 2016, p.8)

Com base no artigo acima mencionado, percebe-se que a linguagem gestual angolana deve fazer parte do currículo de formação acadêmica, podendo proporcionar aos alunos mudos uma vida integrada na sociedade através de uma comunicação ideal também. O artigo 25° da referida lei ressalta também a língua gestual angolana como um meio de comunicação legal, assim como outros recursos de expressão que estejam associados, pois os alunos surdos e mudos têm o direito de aprender a linguagem gestual angolana dentro do sistema de ensino, a fim de favorecer a comunicação entre eles.

Há também que mencionar que na Lei das Acessibilidades há referência ao sistema Braille, que deve ser obrigatório em todo sistema nacional, podendo favorecer o processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, propriamente os deficientes visuais (ANGOLA, 2016).

Diante do exposto, percebeu-se que no que se refere à legislação, o país tem dado passos significativos para o atendimento efetivo à pessoa com deficiência, evitando práticas de exclusão.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Conforme a constituição federativa de 1988 contempla em seu capítulo III art.205 que todos os cidadãos têm direito a educação, sendo o dever do estado e da família, ainda em conformidade com a constituição no art. 206 II, garante-se a igualdade de condições para o acesso nas escolas, assim como a permanência nela. Dessa forma, nota-se que a lei máxima do país normatiza que todos têm o direito à educação, sem nenhuma distinção.

No que se refere à realidade educacional brasileira, deve-se considerar o que contempla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996). Esta lei é sem dúvidas um grande avanço para a educação brasileira, pois foi fruto da conquista dos educadores que vivenciaram o período de redemocratização (ARANHA, 2004).

A referida lei apresenta em seu art. 4, inciso III, contempla o atendimento educacional especializado de forma gratuita aos alunos com necessidades educativas especiais a todos os níveis de preferência no sistema regular de ensino, com base nessa lei favorece-se o desenvolvimento integral de indivíduos com necessidades educativas especiais. Observando-se que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

O atendimento necessário mencionado na lei são os profissionais de apoio que acompanham o aluno, dando suporte ao aluno, porém não substituindo o papel do professor. Há também o atendimento realizado em contraturno, visando desenvolver o aluno com deficiência em sua integridade, auxiliando-o para que se desenvolvam todas as suas potencialidades (TARTUCI, 2011).

Nota-se que a lei de diretrizes e bases 9.394/96, especialmente em seu artigo 59, normatiza que todos os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com necessidades educativas especiais, recursos, metodologias, assim como uma organização específica para atender às necessidades do aluno. Diante disso, evidencia-se que a lei brasileira já apresenta a perspectiva da inclusão, ao admitir a preferência pelo atendimento na rede regular de ensino.

Nesse sentido, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que instituiu as diretrizes nacionais para a educação especial no sistema da educação básica e, em seu art. 2, contempla que todos os alunos devem ser matriculados pelos sistemas de ensino e cabe às escolas a organização para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, certificando-se das condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Assim, como em Angola também há a preocupação da formação adequada dos profissionais, e também se admite e valoriza as especificidades dos grupos de pessoas com deficiência, como a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002 que em seu art.1 reconhece e considera a Língua Brasileira de Sinais como um meio de comunicação legal, assim como quaisquer outros recursos associados a ela, em conformidade o art. 4 dessa lei, afirma-se que os sistemas educacionais federal, estadual e municipal devem garantir a inclusão nos cursos de educação especial de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior o ensino da língua brasileira de sinais. Podendo com isso favorecer melhor inclusão socioeducativa de indivíduos surdos e mudos propiciando o seu bem-estar. No caso dos educandos com deficiência visual Coelho (2019) cita a recomendação Conade nº002, que orienta o ministério da educação e cultura que seja entregue logo no começo do ano letivo recursos didáticos no sistema Braille a favor de alunos portadores de deficiência visual

nos sistemas de ensino da educação infantil, fundamental, médio e superior respectivamente, uma ação fundamental para a oferta de uma educação de qualidade.

Dessa feita, percebe-se que no caso brasileiro, a partir da Declaração de Salamanca houve muitas modificações a fim de superar as práticas de exclusão ou mesmo de inclusão, são muitos regulamentos e manuais que normatizam e orientam a ação de educadores e da família, visando garantir uma verdadeira inclusão. Não obstante, é mister ressaltar que a existência da lei não é garantia que a prática seja efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que em Angola, embora os documentos apresentem a temática inclusão escolar, no corpo dos textos desses mesmos documentos, em alguns aspectos, é transpassada ao leitor a ideia de educação especial, embora os documentos afirmem que o país adotou como política pública que se estabeleceu na declaração de Salamanca, percebe-se diante desses documentos que algumas das medidas adotadas são voltadas para a educação especial e não inclusiva.

No Brasil, percebem-se as várias alterações no que diz respeito à educação inclusiva desde a data da inserção desta prática até aos dias de hoje. Partido do pressuposto de que uma pesquisa científica está em constantes alterações, acreditam-se nas futuras possíveis alterações, porém, é necessário enxergar a inclusão não simplesmente como uma ação educacional, ou encarregar as responsabilidades somente as políticas públicas, a mesma deva ser uma ação coletiva, com a participação da família, sociedade e a fins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Maria, de Fatima. **Educação Especial e Educação Inclusiva** disponível em: <https://editorarealize.com.br>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.
- ANGOLA. **Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial** disponível em: <http://planipolis.iiep.unesco.org> acessado em 23/04/2019. Acesso em: 10 de abr. de 2020.
- ANGOLA. **Diário da República**. 2001. Disponível em: <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/ang155324.pdf>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.
- ANGOLA. **Diário da República 2016**. Disponível em: <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/ang173944.pdf> Acesso em: 20 de abr. de 2020.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva – a escola. vol.3**. Coordenação Geral SEESP/MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BARRETO, Maria. **Educação Inclusiva: Contexto Social e Histórico, Análise das Deficiências e Uso das Tecnologias no Processo de Ensino-aprendizagem**. São Paulo: Érica, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de abr. de 2020.
- CHAMBAL, Luis. RAFANTE, Heulália. SILINGARDI, Sergio. **A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais**. São Paulo: Sorocaba, 2015.
- COELHO, Marcielle Nazaré. **Memórias de Angola e Vivências no Brasil: Educação e Diversidades Étnica e Racial**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008. Disponível em: http://www.ceeja.ufscar.br/tese_marci. Acesso em: 28 de abr. de 2020.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 10 de abr. de 2019
- RIBEIRO, Maria. **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. São Paulo: Editora Avercamp Ltda, 2003.
- RODRIGUES, Olga. CAPELLINI, Vera. DOS SANTOS, Danielle. **Fundamentos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. Unesp 2014. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br>. Acesso em: 10 de abr. de 2020.
- TARTÚCI, D. Professor de apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades especiais de Goiás. **VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 1780-179 Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/SERVICO>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios políticos e práticas na área de necessidades educacionais especiais**. Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 20 de abr. de 2020.
- VICTORINO, S. C. O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola. **Revista Diálogos**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social, vol. 17, n.º 1 (pp. 9-16). Brasília, 2012.

**FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – M.S****TEACHING TRAINING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE
CITY OF CAMPO GRANDE - M.S**Luciana Abdonor Pedroso da Silva ¹**RESUMO**

O presente artigo visa apresentar um estudo sobre a “Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos no município de Campo Grande – M.S”. Ante essa temática, optamos como questão norteadora: Como se dá a formação docente para Educação de Jovens e Adultos em Campo Grande – M.S? A hipótese que se apresenta é que a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos se dá de maneira superficial e fragilizada, por meio de mecanismos convencionais e/ou tradicionais, considerando seu histórico de lutas desde a implementação da modalidade no município. Para melhor equacionamento da questão, o recorte temporal a ser investigado, está situado no período entre 2010 a 2020. Com essa problemática, objetiva-se descrever a implementação da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos em Campo Grande – M.S. Para atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi de cunho qualitativo e o caminho empírico foi o bibliográfico e documental descritivo. O texto com os achados está estruturado em duas seções que se complementam: na primeira, descreve-se a formação docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos; na segunda seção, apresentam-se discussões acerca do cenário da formação docente na Educação de Jovens e Adultos, considerando a situação da pandemia do Coronavírus e seus enfrentamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This article aims to present a study on “Teacher Education in Youth and Adult Education in the municipality of Campo Grande - M.S”. In view of this theme, we opted as a guiding question: How is the teacher training for Youth and Adult Education in Campo Grande - M.S? The hypothesis that is presented is that teacher training for Youth and Adult Education takes place in a superficial and fragile way, through conventional and / or traditional mechanisms, considering their history of struggles since the implementation of the modality in the municipality. For a better solution of the question, the time frame to be investigated is located between 2010 and 2020. With this problem, the objective is to describe the implementation of teacher training for Youth and Adult Education in Campo Grande – MS. To achieve the proposed objective, the research was of a qualitative nature and the empirical path was the bibliographic and documentary descriptive. The text with the findings is structured in two sections that complement each other: in the first, teacher training is described in the context of Youth and Adult Education; in the second section, discussions about the scenario of teacher education in Youth and Adult Education are presented, considering the situation of the Coronavirus pandemic and its confrontations.

KEYWORDS: Teacher Education. Youth and Adult Education.

1 Doutoranda em Ciências da Educação pela Absolute Christian University (ACU-EUA). Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB-MS). Pós-Graduada em Gestão Escolar (UNIASSELVI-SC). Graduada em Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal (UNIDERP-MS). Email: luciana.abdonor@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho denominado “Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos² no município de Campo Grande – M.S” tem como objetivo descrever a implementação da formação docente para a EJA em Campo Grande – M.S. O problema que norteou o desenvolvimento desta pesquisa consiste em: Como se dá a formação docente para EJA em Campo Grande - MS? A hipótese que se apresenta é que a formação docente para a EJA se dá de maneira superficial e fragilizada, por meio de mecanismos convencionais e/ou tradicionais, considerando seu histórico de lutas desde a implementação da modalidade no município, em 1970.

O recorte temporal – 2010 a 2020, justifica-se pelo fato de que a elaboração do Projeto Pedagógico Experimental do Curso da Educação de Jovens e Adultos (PPECEJA) que se deu em dezembro de 2010 e foi implementado em 2011, com validade de três anos, isto é, dezembro de 2013, continuou em execução até o primeiro semestre de 2020. Esse projeto teve como finalidade nortear as ações da EJA na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – M.S (REME). A elaboração do mesmo se deu em atendimento a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010).

Esse estudo apresenta relevância científica, devido contribuir para a reflexão hodierna acerca do campo da educação no sentido de incentivar, repensar e aprofundar novas pesquisas voltadas à formação docente para a modalidade EJA no município em questão, assim como apontar a necessidade e colaborar para a reestruturação de políticas educacionais, que

visem formações para o professorado com foco em metodologias inovadoras e desafiadoras, visando o enfrentamento de situações adversas.

A metodologia utilizada para alcançar o objetivo proposto nessa pesquisa foi de cunho documental descritivo e bibliográfico em que foram estudadas Leis, Resoluções, Decretos, Portarias e outros. O estudo realizado por meio dos referidos documentos nos permitiu alcançar o objetivo da pesquisa, bem como responder ao problema que norteou este trabalho.

Na concepção de Marconi e Lakatos (2010, p. 157), a pesquisa documental é “fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, e a pesquisa bibliográfica propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem”, com isso, esse tipo de investigação consente alcançar a abrangência do objeto em estudo.

Marconi e Lakatos (2010, p. 158) remetem-se a pesquisa bibliográfica como um “apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema”. Desse modo, optou-se pela pesquisa documental e bibliográfica.

Para a discussão da temática proposta, esse estudo está estruturado em duas seções, inicialmente descreve-se sobre a formação docente para EJA; por conseguinte discute-se sobre o cenário da formação docente na EJA; nas considerações finais apontam-se os achados da pesquisa.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação é um direito que assessoria aos cidadãos, protegido por Lei, principalmente àqueles que não tiveram acesso ao ensino em idade regular, como é o caso dos jovens, adultos e idosos, que além de terem a necessidade, tem também o direito de serem formados por profissionais capacitados para lecionarem tal modalidade. Mas, para que a educação seja

² Tratar-se-á no decorrer do texto como EJA.

qualitativa se faz necessário ter professores aptos, com conhecimento específico para tal função.

A LDB 9.394/96, art. 61, no que se refere à formação docente, salienta que,

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacidade em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 2007, p. 40).

Em consonância com a LDB, Soares (2004) defende que as políticas de formação docente para Educação de Jovens e Adultos necessitam garantir que o profissional concilie à prática a teoria e respeite as experiências e a fase cognitiva do aluno.

Nogueira (2004, p. 39) sobrepõe que a formação de professores:

[...] é vista também como um momento, para o professor, de construção de si próprio, ou seja, o inacabamento do homem sugere que ele esteja em constante construção e desconstrução de si como profissional e também como pessoa. Muitos autores, influenciados por essas ideias, desenvolveram suas pesquisas levando em conta a história de vida dos professores, tentando compreender as relações entre o processo de formação profissional e o processo de formação pessoal.

A qualidade da educação passa a ser lesada quando os profissionais que atuam na EJA deixam de frequentar de formações para ministrarem aulas na modalidade com propriedade na área e objeto de conhecimento.

Segundo determina o art. 206, inciso V, a Constituição Federal de 1988, Art. 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988, p. 128).

A LDB 9.394/96 avançou no conceito de formação dos profissionais do ensino, em alinhamento a CF/1988, no que se refere a quatro artigos que salientam:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação

mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 64 - A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2007, p. 40-41).

Dessa forma, tanto a Constituição Federal, quanto a LDB propõem uma política de formação e valorização docente, que compreenda o ingresso do profissional por meio da formação em nível superior. Assim, a finalidade da Lei é afiançar o concurso público, o reconhecimento profissional e salarial, a formação continuada, condições honestas de trabalho e espaço adequado para atuação.

No escopo municipal, tem-se o Plano Municipal de Educação de Campo Grande M.S - (PME, 2006) ressalta que no âmbito da valorização docente, como determina a CF/1988 e a LDB 9.394/96, a política nacional utiliza o FUNDEB, que institui pelo menos 60% dos recursos destinados à formação e remuneração docente da educação básica que estiver ativo em suas atividades profissionais.

A formação e a valorização docente segundo o PME (2006) pressupõem

[...] um processo de desenvolvimento permanente, composto pela formação inicial, prévia ao exercício de funções, e a formação em serviço continuada, durante o tempo de exercício profissional, ao longo da carreira, e pela garantia de condições de trabalho, remuneração e carreira (CAMPO GRANDE, 2006, p. 131).

Compreende-se, contudo, que a formação continuada de professores, aliada as condições de trabalho, remuneração e planos de carreira, contribuem para a expansão e inovação pedagógica, para a construção do saber e, sobretudo, para o ensino

qualitativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sistema educacional do país.

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – M.S (REME), em sistema de cooperação com o poder público³, conforme expõe o PME (2006, p. 132), tem se mostrado inquieta no que concerne à formação do corpo docente; fato que contribuiu com a busca de parcerias com instituições de ensino superior, tanto pública como privada, para que se promovam formação continuada em trabalho, realizados em instituições parceiras.

A REME tem feito um trabalho que conta com a “colaboração de pesquisadores e especialistas de distintas áreas de conhecimento, a fim de elevar de maneira significativa a qualidade cognitiva do professorado e do ensino municipal no que tange a EJA (PME, 2006, p. 132).

Com base na Proposta Nacional de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da EJA, na CF/1988, na LDB 9.394/96, no PME (2006), em criar condições para o exercício da profissão, ou seja, condições para o desenvolvimento de competências e aquisição dos conhecimentos requeridos para o exercício da profissão docente, visando um ensino qualitativo, bem como um corpo docente qualificado para atuar na modalidade EJA, que o sistema de educação municipal de Campo Grande – M.S, por meio da SEMED, no período de 2010 a 2020, ofereceu cursos de capacitação intelectual para os docentes que lecionam na referida modalidade.

Os referidos cursos de capacitação para professores da EJA não estão elencados no Projeto Pedagógico Experimental do Curso da Educação de Jovens e Adultos (PPECEJA), projeto ímpar que norteou até o momento as ações educacionais da EJA. O projeto faz alusão aos cursos de formação ao enfatizar que “há uma necessidade de formação continuada específica e de trocas de experiências que se baseiem nos teóricos

³Referimo-nos aos órgãos e autoridades do município.

que abordam a questão da EJA [...]” (CAMPO GRANDE, 2010, p. 55), porém não se encontram elencados no mesmo.

As formações foram elaboradas e executadas pelos técnicos do Órgão Central, a partir da necessidade e realidade dos docentes que atuam na modalidade de ensino, conforme consta no PPECEJA. Esse documento enfatiza no decorrer de seu texto, os aspectos pedagógicos, alfabetização, ensino-aprendizagem, metodologia, didática e por último a formação docente.

As formações no período delimitado desse estudo ocorreram bimestralmente, na maioria das vezes no período diurno - horário de atuação escolar dos professores. Visaram o ensino de qualidade e a formação específica para lecionar na modalidade.

Todavia, a partir de 2019, tais cursos, se intensificaram devido as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 7) no que se refere às “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, em consenso com o que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE). Para tanto, a formação de professores para atender as novas orientações é imprescindível.

O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A EJA passou por diversos percalços no decorrer dos anos, desde a década de 1970, quando emergiu no município até a atualidade. Tal entrave se deu devido a fatores como fragilidade de política pública voltada para a modalidade, descumprimento da proposição da legislação, carência de financiamento e de formação docente para atuar na área.

Desde o início da EJA no município de Campo Grande, há exatamente 50 anos, vem ocorrendo ações voltadas para promover a qualidade e a melhoria

educacional acerca do ensino de jovens e adultos com o objetivo de atender às necessidades dessa modalidade.

O cenário da EJA hodiernamente na REME, especificamente no período delimitado de 2010 a 2020, foi marcado por ações voltadas para o desenvolvimento da educação, financiamento e expansão da educação básica da REME e investimentos em formação continuada dos professores da modalidade em questão. O PPECEJA, passou por fragilidades no que tange sua formulação e execução, inclusive no tocante à formação continuada dos professores; pois deixou de contemplar as reais necessidades da modalidade e da formação docente, conforme é observado no próprio documento, isto é, atendeu de forma superficial aos anseios da EJA.

A partir das orientações do Ministério da Educação, em 2019, para alinhamento das unidades escolares ao novo currículo intitulado BNCC, a REME passou a intensificar os cursos de formação de professores. Formulou o programa de formação continuada “Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a Teoria e a Prática”, com cursos bimestrais ao corpo docente, publicados no Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE) n. 5.424, de 3 de dezembro de 2028 e segundo pode ser verificado na Comunicação Interna Circular n. 730, de 23 de outubro de 2019, com orientações para os professores se inscreverem para os cursos promovidos, de acordo com o componente curricular e ano de atuação, via *site* da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Em complementação a publicação do DIOGRANDE n. 5.751, de 25 de novembro de 2019, fora encaminhada às unidades escolares a Comunicação Interna Circular n. 114, de 9 de março de 2020, para orientações acerca da reorganização do Referencial Curricular/BNCC, solicitando novamente inscrições do professorado para novos cursos e assim como o anterior, também de forma presencial com técnicos da REME como ministrantes - dois técnicos instrutores por sala.

Ressalta-se que as formações para a BNCC, ocorreram em sistema de cooperação com Universidades privadas, para tanto, foram disponibilizadas salas de aulas dessas instituições para tal evento. As inscrições foram realizadas via *site* da SEMED. Após, a conclusão de cada curso, os professores apresentaram impressão do certificado de participação a gestão escolar e entregaram uma cópia na secretaria da escola em que atua como forma de confirmação de presença.

Com a confirmação de casos do vírus Coronavírus COVID-19 (SARS-CoV-2) no município em março de 2020, os cursos citados na Comunicação Interna Circular n. 114, não aconteceram; haja vista que as aulas foram suspensas em caráter emergencial, abruptamente, de acordo com o Decreto Municipal n. 14.226, de 2 de abril de 2020, que “Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus – COVID-19”, no Art. 3º “Fica suspenso o funcionamento pelo prazo de 20 dias corridos, a partir de 18 de março de 2020, de escolas da Rede Municipal de Ensino [...]”.

A partir desse Decreto, vários outros foram prorrogados de acordo com as respectivas datas de expiração, até a última publicação no Diário Oficial da União (DOU), da Portaria nº 473 de 12 de maio de 2020, em que o Ministério da Educação (MEC) autoriza a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, ou seja, pelo computador ou outro meio remoto semelhante, por mais um mês. Por conseguinte, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, publicou o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, com a seguinte redação:

Art. 2º - F. Suspendem-se as aulas presenciais nas unidades escolares e nos centros da Rede Estadual e Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 19 de maio a 30 de junho de 2020.
Parágrafo Único. Orienta-se às redes públicas municipais de ensino e às

instituições privadas de Educação Básica no território sul-mato-grossense a observância no *caput* deste artigo.

Essa última medida do Ministério da Educação e do Governo Estadual fora endossada pela Prefeitura de Campo Grande e se deu devido ao crescimento exponencial de contaminados pelo vírus COVID-19, a nível de Brasil e do município em estudo; tal qual da necessidade de isolamento da população.

Diante dessas medidas de suspensão de aulas presenciais, os professores da REME mesmo sem formação específica para atuar remotamente e *online*, precisaram atender as determinações da SEMED por meio do documento “Orientações sobre atividades complementares” S/N⁴, de 6 de abril de 2020, para continuar as aulas a distância, utilizando mecanismos diversos, como blog da escola, WhatsApp, site do Órgão Central e outros, com envio de atividades diárias, acompanhamento e correção do professor virtualmente. Passaram por mudanças intensas em tempo mínimo e se reinventaram isoladamente sem formação específica para tanto. São 135 (cento e trinta e cinco) dias desde a primeira suspensão em 18 de março de 2020, até a última, 30 de junho de 2020 - podendo sofrer nova alteração; com aulas remotas, sem aptidão docente necessária para o ensino qualitativo.

Verifica-se assim, que a formação dos professores para EJA, que até então fora presencial, para atender os alunos também de forma presencial, passaram abruptamente para o modo remoto, *online*, seguindo orientações via documento do Órgão Central e informativos da equipe gestora escolar.

A SEMED até o momento da pandemia do COVID-19, não se atentara para formações docentes voltadas às inovações tecnológicas e pedagógicas, ao ensino a distância, com mecanismos remotos, com aula *online*, tampouco com a habilitação dos professores da

⁴ Sem número.

EJA, para atuarem em situações adversas e emergenciais.

O cenário atual da EJA é que, as políticas de formação docente no município em questão, precisam ser reestruturadas, inovadas e reinventadas tecnologicamente, com o objetivo de habilitar/preparar qualitativamente o professor para lecionar com propriedade em toda e qualquer situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado tratou da formação docente na Educação de Jovens e Adultos no município de Campo Grande – M.S. Descreveu-se a implementação da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos em Campo Grande – M.S. O problema que norteou a pesquisa consiste em como se dá a formação docente para Educação de Jovens e Adultos em Campo Grande – M.S.

O PPECEJA, como instrumento norteador das ações da EJA, permitiu perceber que é um projeto ímpar, elaborado e implantado na condição de política educacional da REME, que atende de maneira superficial as necessidades da formação continuada do corpo docente, principalmente no âmbito da pandemia do COVID-19, no que se refere às aulas remotas e o enfrentamento pedagógico do professor.

Averiguou-se que os respectivos cursos de formação continuada para docentes da EJA não estavam elencados no PPECEJA. O projeto mencionou a necessidade de formação continuada específica e intercâmbio de experiências fundamentados em estudiosos da EJA, entretanto, não se encontram elencados. As formações ocorridas, foram elaboradas pelos técnicos da SEMED, a partir da suposta realidade do professorado que atua na modalidade, recebendo ênfase maior diante da necessidade de reorganização curricular conforme a BNCC.

Constatou-se ainda que o PPECEJA tem como primórdio, os aspectos pedagógicos, deixando de enfatizar a formação docente, no quesito inovação tecnológica e suas ferramentas possibilitadoras de enfrentamento robusto frente a qualquer situação adversa como a da atual pandemia do Coronavírus.

Essa pesquisa contribui para o campo científico da educação tendo em vista que apresenta a necessidade de novos estudos que propiciem continuidade a esse assunto, que não se limita a esse trabalho, pois novas indagações precisam emergir de modo a despertar nos pesquisadores o interesse para investigar temáticas que venham subsidiar a discussão acerca da formação continuada de professores para EJA no município de Campo Grande – M.S, inclusive acerca da reestruturação do PPECEJA e alinhamento com a BNCC, tal qual, da inovação tecnológica e pedagógica dos cursos formadores para embasamento da atuação do professor hodierno.

Diante do exposto, conclui-se que, a hipótese ora apresentada nesse estudo fora confirmada, tendo em vista que, conforme os dados revelados, a formação docente para EJA no município em questão, apresenta-se de maneira superficial, que pouco evoluiu no cenário de uma década, ainda com estruturas convencionais e anacrônicas para a realidade tecnológica atual.

É importante afirmar que o estudo abordado é resultado de um momento de aprendizagem teórica e política, por isso está sujeita a equívocos que podem fazer parte do processo. Com certeza, múltiplas questões aqui levantadas merecem intensa reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 57/2008, pelo Decreto n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009. 512p.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2008**. Brasília. 2009. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/>>. Acesso: 20 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 maio 2020.

_____. Diário Oficial da União. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>>. Acesso em: 19 maio 2020.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Coronavírus (COVID-19)**. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br>>. Acesso em: 18 maio 2020.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 4. Ed. Brasília, 2007.

CAMPO GRANDE. Diogrande n. 5.887, de 2 de abril de 2020. **Decreto n. 14.226, de 2 de abril de 2020**. Altera os dispositivos do Decreto n. 14.189, de 15 de março de 2020. Disponível em: <<http://portal.capital.ms.gov.br/diogrande>>. Acesso em: 18 maio 2020.

_____. **Diogrande n. 5.424, de 3 de dezembro de 2020**. Resolução SEMED n. 191, de 30 de novembro de 2018. Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo para o exercício de 2019, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – M.S. Disponível em: <<http://portal.capital.ms.gov.br/diogrande>>. Acesso em: 17 maio 2020.

_____. **Comunicação Interna Circular n. 730**, de 23 de outubro de 2019. Campo Grande, 2019.

_____. **Comunicação Interna Circular n. 114**, de 9 de março de 2020. Campo Grande, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações sobre atividades complementares**. Campo Grande, 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico Experimental do Curso de Educação de Jovens e Adultos**. 2010.

MATO GROSSO DO SUL. **Diário Oficial Eletrônico n. 10.115**, de 16 de março de 2020. Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/2cab8d75940ca72e04256d1a004acf14/0c868d2bcedf8e6f0425852d00702b8b>>. Acesso em: 20 maio 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NOGUEIRA, Renata de Menezes. **Reflexões sobre a política de formação docente em Guarulhos**: com a palavra os professores da EJA. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Minas Gerais, p. 25-39, jul/dez, 2004.

**APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA EEM CAMPOS SALES POR MEIO DOS
RESULTADOS DO SPAECE****APPROPRIATION OF READING AND WRITING IN EEM CAMPOS SALES
THROUGH SPAECE RESULTS**Marta de Oliveira Carvalho ¹Fabio Santos da Silva ²Angélica Aparecida da Silva ³**RESUMO**

Esse estudo exploratório se propõe a analisar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no Ensino Médio, tendo como referência os resultados apresentados na avaliação de Língua Portuguesa realizada pelo SPAECE na Escola de Ensino Médio de Campos Sales nos anos de 2014, 2015 e 2016, buscando ver se o aluno ao sair do Ensino Médio apresentou ou não uma melhoria em relação aos resultados obtidos ao entrar no 1º ano. Para tanto usou-se como referencial teórico a importância do ato de ler e escrever juntamente com as práticas de letramento desenvolvidas na EEM de Campos Sales e uma explanação sobre as avaliações externas e o seu funcionamento. O trabalho teve início com pesquisas bibliográficas, com uma explanação do estudo de todo o material relacionado ao trabalho. Logo após foram realizadas visitas a escola para que houvesse momentos de diálogos com os professores de Língua Portuguesa, a fim de entender o funcionamento de suas aulas e as estratégias voltadas para a melhoria da leitura e da escrita dos alunos. Por fim, fizemos uso de todo o material disponibilizado pelo CAEd sobre o SPAECE. De acordo com os valores apresentados nos resultados do SPAECE disponibilizados no endereço eletrônico www.spaece.caeduff.net/, verificamos então um aumento significativo de 38,9 pontos nas avaliações durante esses três anos, demonstrando dessa forma que as práticas de letramento desenvolvidas pelos coordenadores e professores e utilizadas em sala de aula, conseguem promover sim uma melhoria na leitura e na escrita desses educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Ensino Médio; SPAECE.

ABSTRACT

This exploratory study proposes to analyze the development of reading and writing skills in High School, having as reference the results presented in the assessment of Portuguese Language carried out by SPAECE at the Campos Sales High School in the years 2014, 2015 and 2016, seeking to see if the student when leaving high school showed or not an improvement in relation to the results obtained when entering the 1st year. For this purpose, the importance of the act of reading and writing along with the literacy practices developed at the Campos Sales EEM and an explanation of external evaluations and their operation was used as a theoretical framework. The work started with bibliographic research, with an explanation of the study of all material related to the work. Soon after, visits were made to the school so that there could be moments of dialogue with Portuguese language teachers, in order to understand the functioning of their classes and strategies aimed at improving students' reading and writing. Finally, we made use of all the material provided by CAEd on SPAECE. In accordance with the values presented in the SPAECE results available at the electronic address www.spaece.caeduff.net/, we verified a significant increase of 38.9 points in the evaluations during these three years, thus demonstrating that the literacy practices developed by the coordinators and teachers and used in the classroom, they manage to promote an improvement in the reading and writing of these students.

KEYWORD: Literacy; High school; SPAECE.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. E-mail: marta_cs16@hotmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. E-mail: fabiosanttos.s.2010@gmail.com

³ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. E-mail: angelicalivia34@gmail.com

INTRODUÇÃO

Diariamente nas escolas podemos confirmar, definitivamente, que o Brasil não é um país de leitores. Dificilmente a leitura é incentivada de forma adequada em casa, pelos pais, familiares, responsáveis ou até mesmo pela escola. Várias pesquisas nos demonstram que apenas uma pequena minoria possui requisitos necessários para compreender e se expressar, mesmo conhecendo as letras e os números, acabam tornando-se incapazes de interpretar textos simples ou escrever de maneira coerente e coesa.

A educação básica formal no Brasil evidencia uma grande dificuldade em efetivar de forma segura o domínio das competências e habilidades necessárias para leitura e escrita de uma relevante parcela dos alunos. E isso vem sendo continuamente repassado, por diversos instrumentos de avaliação, como por exemplo, o Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará – SPAECE (2017), e acaba preocupando uma sociedade que exige a formação de leitores plenos. Para que aconteça a formação de um leitor é necessário que existam vivências sistemáticas de leituras, repletas de significados e sentidos que realmente possam contribuir para o seu ser e estar no mundo, ou seja, a comunicação e o convívio entre as pessoas.

Quando tem acesso à literatura adequada a sua faixa etária, os educandos passam a ter contato com vários tipos de gêneros textuais e incorporam a estrutura sintática da língua portuguesa. Levando para prática, isso proporciona um processo no qual se refletirá em expansão tanto do vocabulário como da capacidade de interpretação e compreensão, podemos perceber esse processo acontecendo diante do desenvolvimento das aulas.

Os textos mais complexos possuem a capacidade de estimular a construção e criação de linhas de raciocínio congruentes a respeito que está sendo lido. Dessa forma o desenvolvimento da cognição e do aprendizado acaba sendo estimulado e todos esses

fatores apresentarão um resultado satisfatório no exercício da escrita, com uma quantidade menor de erros ortográficos, com textos mais condizentes com as instruções repassadas pelos professores e ainda uma maior capacidade de argumentação.

Mas, para que isso aconteça, não podemos apenas empurrar leituras nos nossos alunos, e esperar que o processo de melhoria na leitura e na escrita se realize por si só. É necessário que os professores façam um intermédio entre o incentivo à leitura e o incentivo de produção de texto, para que dessa forma, durante o acompanhamento da realização dessas atividades o aluno exerça a prática da leitura e o professor tenha a possibilidade de acompanhar o processo e identificar com mais clareza onde o educando apresenta dificuldades para que possam então ser corrigidas.

Podemos dizer então que a formação de leitores capazes de movimentar com competência e eficácia a língua escrita nas práticas sociais é realmente papel da escola. Esse ofício necessita de muito tempo e engloba discussões nas quais estão abrangendo as concepções de leitura e de escrita existentes na escola, os requisitos oferecidos e as estratégias de ensino para que essa aprendizagem realmente ocorra. Esse processo de formação do leitor pela escola é extenso, e necessita de todos que estão incluídos no espaço escolar e envolvidos com esta formação. Este trajeto reflexivo necessita levar em conta a leitura que o educando realiza do mundo com o propósito de entender melhor as verdades enfrentadas diariamente enfrentadas pelos professores e alunos e o conjunto de circunstâncias nos quais se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Paulo Freire, quando se fala em olhar para o mundo, ele associa ao ponto de partida da leitura, seria o início de tudo. Ele diz que

o processo de curiosidade faz parte daquele primeiro momento em que o ato da leitura é a leitura do mundo, é a leitura real, é a leitura do concreto, para depois

ser, ou começar a ser, a leitura da palavra (Freire, 1995, p. 36).

Dessa forma precisamos levar em consideração que o aluno irá passar por várias etapas até conseguir alcançar o seu objetivo que seria a leitura e a escrita de forma correta. E isso deveria acontecer de forma gradativa com o passar dos anos em sua vida escolar. Porém, muitas vezes, o aluno perpassa por situações que acabam interrompendo a continuidade desse processo de letramento, bem como provocando uma paralisação no desenvolvimento da leitura e da escrita desse aluno. Percebemos então que o nosso educando acaba seguindo sua vida estudantil, sem conseguir efetivação no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita, chegando muitas vezes ao ensino médio, sem apresentar competências e habilidades básicas necessárias ao seu desenvolvimento e confirmação da apropriação do conhecimento, para que possa sair do ensino médio regular e ingressar em uma vida acadêmica sem apresentar dificuldades.

É nesse momento que o SPAECE entra com uma avaliação que abrange as escolas públicas das redes estadual e municipais do estado, avaliando os alunos da Educação Básica, desde as etapas de Alfabetização até o Ensino Médio, fornecendo subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade a todos os alunos da rede pública do Ceará. Para isso, a cada edição, são aplicados testes de desempenho e questionários contextuais que possibilitam extrair dados, visando traçar um panorama da qualidade da educação dos alunos, bem como possibilitando identificar o desenvolvimento no processo de apropriação da leitura e escrita.

De posse desses dados, os gestores das secretarias de educação podem tecer reflexões, elaborar e monitorar suas políticas, programas e projetos educacionais. No âmbito das unidades escolares, os dados podem ser adotados, pelos

diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos e responsáveis, para a revisão ou consolidação das ações definidas no projeto político pedagógico da escola. Além disso, a organização desses dados constitui uma ferramenta importante para diagnosticar os resultados escolares e prestar contas à sociedade, em geral, de como se encontra a qualidade do ensino público cearense.

Diante de tudo que foi apresentado até aqui sobre apropriação no processo da leitura e da escrita entendemos então o que é o processo do letramento, que nada mais é do que a associação entre o ato de ler e escrever corretamente, ou seja, compreender realmente o que está escrito, conhecer sobre o que é falado e saber explicar o seu conhecimento.

Segundo o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o letramento é:

é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é freqüente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos (BRASIL, 2007, p.11).

E por mais que pareça algo absurdo de ser imaginado, e que na realidade não deveria acontecer no sistema educacional, existe uma enorme quantidade de educandos que chegam ao ensino médio sem o domínio

e o uso da língua escrita. E essa deficiência acaba prejudicando na evolução desse aluno, cabendo a escola intervir e fornecer subsídios que ajudem o aluno a reparar os prejuízos adquiridos diante dessa falta de efetivação no processo ensino aprendizagem.

A partir disso, esse estudo exploratório se propõe a analisar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no Ensino Médio, tendo como referência os resultados apresentados na avaliação de Língua Portuguesa realizada pelo Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará – SPAECE na Escola de Ensino Médio de Campos Sales nos anos de 2014, 2015 e 2016, buscando ver se o aluno ao sair do Ensino Médio apresentou ou não uma melhoria em relação aos resultados obtidos ao entrar no 1º ano.

REFERENCIAL TEÓRICO:

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER E ESCREVER

A leitura e a escrita possuem papel fundamental na vida de qualquer pessoa, pois são as principais ferramentas que os seres humanos utilizam durante toda a sua formação em busca de conquistar um bom desenvolvimento, seja ele na área profissional ou até mesmo no dia a dia e na vivência em sociedade de acordo com SOARES (2003, p.14)

Ainda de acordo com Soares:

O ato de ler é o passaporte que possuímos que nos oferece a possibilidade descobrir o novo, de responder as nossas curiosidades e assim cada vez mais ampliarmos os nossos conhecimentos. Através da leitura é que temos a oportunidade de evoluir de forma significativa o nosso aprendizado, desenvolvendo assim não só o nosso intelecto quanto indivíduo, mas também as expressões de liberdade para pensarmos e interagirmos no meio em que vivemos. (SOARES 2003)

Infelizmente, ainda hoje, muitas pessoas não tem o hábito de ler e nem entendem a sua importância.

Dessa forma acabam deixando de lado a chance de melhorar a sua desenvoltura intelectual, passando assim a perder oportunidades de conhecimento que nos são apresentadas diariamente sem nem perceber.

Segundo Paulo Freire em seu livro A importância do ato de ler, ele diz que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre o ato de ler, eu me senti levado a “reler” momentos fundamentais na minha prática, guardados na memória desde as experiências mais remotas da minha infância, de minha adolescência e de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (Freire, 1995, p. 11).

Todo e qualquer aluno, antes de conhecer a palavra ele já traz consigo um conhecimento formado. Ninguém é uma caixa vazia. Quando FREIRE (1995) fala sobre a leitura do mundo preceder a da palavra, significa que o aluno pode sim já ter um conhecimento formado sobre algo. Não dizendo que esse conhecimento seja o correto, e sim que de alguma forma ele teve contato, e que a partir da leitura da palavra ele poderá atribuir um significado ou uma compreensão certa daquilo que ele conheceu.

Após a leitura da palavra, será necessário então que o aluno passe a fazer relação entre o que ele conhecia e o que ele aprendeu. O educando então, passará a ter a condição de conhecer novas palavras bem como novos significados, e assim poderá ampliar significativamente sua rede de conhecimento e sua compreensão. De acordo com Emília Ferreiro 2003,

Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é

produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social.

E de que forma poderíamos reinventar a escrita para os nossos educandos que já se encontram no Ensino Médio possam tentar recuperar o tempo de leitura que foi perdido? Será que o que faltou no desenvolvimento do processo de apropriação da leitura e da escrita foram oportunidades, incentivo ou o repasse de competências e habilidades no processo ensino aprendizagem?

Essas indagações nos levam a entender que a reconstrução do conhecimento vai muito além dos muros da escola. É necessária a presença efetiva não só de incentivo a leitura, e sim de um exemplo a ser seguido. É muito comum hoje em dia vermos os pais proporcionando um leque de acessos a leitura para os seus filhos, porém não encontramos (apenas alguns raros exemplos) de famílias que leem para os seus filhos, ou com os seus filhos. Sabemos que a rotina de trabalho é pesada, mas a escola sozinha não tem como dar de conta do processo de reconstrução.

Em muitos casos o aluno ou educando termina sendo “abandonado”, debruçado em diversas formas de leitura, mas não consegue desenvolver sozinho. Não podemos simplesmente entregar uma imensidão de textos ou leituras aos nossos educandos e esperar que o processo aconteça sozinho. Precisamos nos reinventar, seja nos discursos ou até mesmo nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, e favorecer aos que precisam estratégias que possibilitem o seu desenvolvimento.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO

Não é comum ouvirmos falar em letramento no Ensino Médio, afinal, além dessa palavra estar a pouco tempo em nosso vocabulário, ela se remete a um

resultado que obtido a partir da junção de duas ações que são ensinar ou aprender a ler e a escrever.

Porém não podemos igualar os significados de letramento e alfabetização, pois temos muitos casos onde o aluno é alfabetizado, na maioria das vezes justifica isso pelo fato de saber escrever e ler o próprio nome, porém não detém nem consegue apresentar práticas de leitura, sendo incapaz de interpretar uma frase ou texto por menores que sejam.

Quando os adolescentes chegam ao Ensino Médio, temos na maioria das vezes a ideia equivocada que eles saem do Ensino Fundamental II, aptos a acompanhar as competências e habilidades a serem desenvolvidas e cobradas nas séries seguintes. Ao nos depararmos com um resultado inferior ao que é esperado, aparece a necessidade de serem desenvolvidas práticas pedagógicas voltadas para a apropriação da leitura e da escrita, que proporcionem aos alunos uma melhoria no seu rendimento em um curto prazo.

Dessa forma, não podemos esperar que o professor de Língua Portuguesa, obre um milagre durante as suas quatro ou cinco aulas semanais. Nesse momento é preciso realizar um trabalho interdisciplinar, que esteja de acordo com os Parâmetros Curriculares do ensino Médio, pretendendo realizar práticas com um saber linguístico amplas, com o apoio de todas as disciplinas.

Em conversa com os professores de Língua Portuguesa, ou como eles mesmos dizem “LP”, da EEM de Campos Sales, pude perceber que eles preparam suas aulas em busca de uma efetivação do processo ensino aprendizagem do letramento por meio da realização de Oficinas de Gêneros. Eles apresentaram oficinas com diversos gêneros orais, como a aula expositiva, apresentação teatral, a conversa, o debate, a entrevista, as histórias em quadrinhos, os contos, o seminário, entre outras. Explicaram que a partir dessas oficinas, estão apresentando aos educandos um leque de práticas voltadas para o aperfeiçoamento das competências e habilidades linguísticas dos educandos,

com a intenção de uma melhoria no desenvolvimento não só do intelecto do aluno, e sim de sua escrita, leitura, bem como da maneira de pensar e agir em sociedade.

Magda Soares diz que existem três tipos diferentes de práticas de letramento, onde uma é a ensinar, a outra a ser ensinada e por último a adquirida. Ela ainda relata sobre dois pontos que a mesma considera como principais,

O primeiro diz respeito ao conceito de letramento escolar, que decorre de critérios definidos pela escola para avaliar e medir as habilidades de leitura e escrita: um conceito limitado. [...] O segundo diz respeito aos diferentes efeitos educacionais e sociais desse letramento escolar em países desenvolvidos e em desenvolvimento [...] nos países em desenvolvimento, um funcionamento inconsistente e discriminatório da escola gera padrões múltiplos e diferenciados de aquisição de letramento. (SOARES, 2002, p.88)

Podemos perceber que de maneira geral na EEM de Campos Sales, os professores de Língua Portuguesa, realizam o processo de elaboração de suas práticas de letramento em conjunto, buscando repassar de forma igualitária para todos os alunos na busca da efetivação no processo de apropriação da escrita e da leitura. Mas sabemos que em uma escola, existem alunos que conseguem assimilar melhor ou de forma mais eficiente os conteúdos do que outros. Eles disseram que a maior dificuldade é que todos os alunos acompanhem o processo.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E O SEU FUNCIONAMENTO

No Estado do Ceará existe o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE, que foi implementado pela Secretaria de Educação – SEDUC, com o objetivo de promover um ensino de qualidade e

equilibrado para todos os alunos da rede pública do estado.

Com as informações que são obtidas a partir dos resultados do SPAECE, é possível realizar um diagnóstico para identificar a qualidade da educação pública no estado, havendo a possibilidade de analisar os resultados por aluno, turma, escola, município, credes e estado. Dessa forma, as escolas têm em mãos um leque de informações de grande importância para avaliar o nível da aprendizagem dos alunos, bem como perceber se o trabalho que está sendo realizado em sala de aula diariamente está surtindo efeito. Assim os gestores e professores podem fazer uso dessas informações, e reformular o que acreditarem que seja necessário, e todas essas informações podem ser encontradas na MATRIZ DE REFERENCIA DO SPAECE (2017).

As avaliações do SPAECE são divididas por etapas de escolaridade e por modalidade de ensino. No caso do Ensino Médio acontece de forma censitária uma vez por ano para os alunos que estão cursando o primeiro ano. Já os alunos que estão no segundo ou terceiro ano, durante o período de 2008 a 2012, aconteceu de forma censitária, passando a ser amostral a partir de 2013. Mesmo assim, os alunos de todas as escolas da rede estadual participam do processo avaliativo de acordo com o material disponibilizado pelo CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.

Na Escola de Ensino Médio de Campos Sales, situada no interior do estado do Ceará, que neste ano de 2017 apresenta um corpo discente com 1178 alunos divididos nas três séries do Ensino Médio, que funcionam na sede do município 19 turmas nos três turnos, e em dois anexos localizados no distrito de Barão de Aquiraz (03 turmas) e Carmelópolis (05 turmas) no turno da noite, em prédios de escolas do município, acontece um trabalho com atividades direcionadas para a melhoria na apropriação no processo de letramento a partir das competências e habilidades cobradas nas avaliações do SPAECE.

Ao chegarem no Ensino Médio, os professores já começam o trabalho a partir de um diagnóstico, onde os resultados indicarão o padrão de desempenho em que os alunos se encontram. A partir da realização desse diagnóstico, são traçadas ações pedagógicas mais especializadas, de modo a garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando assim a repetência e a evasão.

De acordo com o material disponibilizado pelo CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, sobre os padrões de desempenho diz que:

as competências e habilidades agrupadas nos padrões não esgotam tudo aquilo que os alunos desenvolveram e são capazes de fazer, uma vez que as habilidades avaliadas são aquelas consideradas essenciais em cada etapa de escolarização e possíveis de serem avaliadas num teste de múltipla escolha. Cabe aos docentes, através de instrumentos de observação e registro utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras características apresentadas por seus alunos que não são contempladas pelos padrões. Isso porque, a despeito dos traços comuns a alunos que se encontram em um mesmo intervalo de proficiência, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas para a reorientação da prática pedagógica (Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa, SPAECE 2016).

METODOLOGIA

A proposta de trabalho sistematizada neste artigo teve como base a pesquisa exploratória a partir de uma abordagem qualitativa, principalmente pelo fator de já existir uma determinada familiarização com o ambiente, que é a Escola de Ensino Médio de Campos Sales e também com o assunto que está sendo investigado, que são os resultados obtidos nas avaliações de Língua

Portuguesa realizadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica, o SPAECE.

A ideia no desenvolvimento desse trabalho não é de testar ou comprovar que a EEM de Campos Sales consegue realizar sempre o desenvolvimento no processo de apropriação da leitura e escrita, e sim conhecer a forma que se é trabalhada e os resultados que são obtidos através das estratégias de trabalho.

Subdividido em etapas, o trabalho teve início com pesquisas bibliográficas com a intenção de descobrir se já existiam publicações sobre o que está sendo trabalhado e quais os métodos que foram utilizados para selecionar os melhores a serem utilizados.

O próximo passo foi o uma explanação do estudo de todo o material relacionado ao trabalho, os autores, as práticas pedagógicas, o entendimento da realização de determinadas atividades, e assim por diante.

Logo após foram realizadas visitas a escola para que houvessem momentos de diálogos com os professores de Língua Portuguesa, afim de entender o funcionamento de suas aulas e se eles tinham estratégias voltadas ao mesmo tempo para a melhoria da leitura e da escrita dos alunos, assim como a busca pela efetivação do uso das competências e habilidades cobradas nas avaliações.

E por fim, para gerarmos os dados obtidos para a pesquisa, fizemos uso de todo o material disponibilizado pelo CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação sobre o SPAECE, e de planilhas com estratégias desenvolvidas pelos coordenadores e professores da EEM de Campos Sales, que são utilizadas diariamente para um melhor acompanhamento no desenvolvimento do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os valores apresentados nos resultados do SPAECE disponibilizados no endereço eletrônico www.spaece.caedufff.net/, em 2014 as turmas de 1º ano da EEM de Campos Sales, apresentaram 256,3 pontos na avaliação de Língua

Portuguesa. Essas mesmas turmas ao saírem do Ensino Médio, em 2016, quando estavam cursando o 3º ano alcançaram 295,2 pontos na avaliação de Língua Portuguesa. Verificamos então um aumento significativo de 38,9 pontos nas avaliações durante esses três anos, demonstrando dessa forma que as práticas de letramento desenvolvidas pelos coordenadores e professores e utilizadas em sala de aula, conseguem promover sim uma melhoria na leitura e na escrita desses educandos. Indo um pouco mais além na análise dos resultados, observamos também que no ano de 2016 o resultado da escola apresenta 28,8 pontos a mais que o resultado apresentado pela CREDE 18, regional a qual a escola faz parte, e 29,3 pontos a mais, em relação ao resultado apresentado pelo conjunto de todas as escolas do estado do Ceará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esse estudo exploratório, tivemos a oportunidade de mergulhar de forma mais profunda na sistemática do ambiente escolar. A pesquisa foi realizada na mesma instituição em que leciono, e pude perceber que nunca havia parado para entender o quão minucioso é o trabalho em busca da melhoria do letramento que muitas vezes acabamos fazendo sem nem perceber. A apresentação de um texto ou um áudio com a reportagem sobre o desastre na barragem de Mariana, por exemplo, em uma aula de biologia, abre um leque de oportunidades de conhecimento para o aluno, não apenas sobre os problemas que o ambiente irá enfrentar para conseguir sobreviver ou ao menos se regenerar diante de tamanha catástrofe. E sim pelas técnicas que estão sendo utilizadas naquele momento em sala de aula. Mesmo que os recursos sejam mínimos e o tempo pouco, mas nós quanto educadores, e ainda quanto escola, temos a obrigação de buscar diariamente a melhoria na efetivação do processo ensino aprendizagem. Precisamos cada dia mais buscar entender quando o processo de letramento

realmente aconteceu. Se o aluno conseguiu captar as informações que as competências e habilidades que são cobradas nas avaliações de Língua Portuguesa repassam não apenas para o aprendizado escolar, e sim para a sua evolução na comunicação em sociedade. Educar será sempre, antes de tudo, um ato de amor. E quando se ama o que faz, tudo fica mais fácil de acontecer. Ler e escrever são dois pontos primordiais para o sucesso da educação. E acreditar que podemos modificar a realidade de muitas vidas através dela, é o primeiro passo para que a mudança venha a acontecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Conselho Nacional de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 06 de Julho de 2017.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização e cultura escrita*. Nova Escola, nº162, maio de 2003. Disponível em: HTTP://novaescola.abril.com.br/ed/162-ai03/html/fala_mestre.htm. Acesso em: 06 de Julho de 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia da esperança - um encontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

Letramento no ensino Médio. Disponível em: <http://letramentoeproinfo.blogspot.com.br/> Acesso em: 06 de Julho de 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. *Pensar bem nos faz bem!* São Paulo: Cortez.

Matriz de referências do SPAECE. Disponível em: <http://www.spaece.caedufff.net/avaliacao-educacional/matriz-de-referencia/> Acesso em: 06 de maio de 2017.

Resultados do SPAECE por escola. Disponível em: <http://www.spaece.caedufff.net/resultados-por-escola/> Acesso em: 06 de Julho de 2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed., 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. 26ª Reunião Anual da Anped.), 2003. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/se_magdasoares.doc Acesso em: 08 de Julho de 2017.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA PSICOPEDAGOGIA

THE CONTRIBUTIONS OF LUDIC ACTIVITIES IN PSYCHOPEDAGOGY

Catarina Gomes da Silva ¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a importância do atendimento psicopedagógico partindo da necessidade da criança, propõe a inserção das atividades lúdicas na prática onde ela possa vivenciar momentos de interação com meio, desenvolvendo-se psicologicamente e socialmente. Contribuirá ainda para o desenvolvimento dos aspectos afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos etc. O lúdico não se refere apenas ao brincar e ao jogar e ao movimento espontâneo. Ele é primordial no desenvolvimento humano, ajuda no relacionamento interpessoal e facilita a criatividade estabelecendo relações. Trabalhar com o lúdico em sala de aula é estimular na criança o desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da iniciativa, da socialização, da autoestima, e posteriormente promover uma aprendizagem satisfatória. Partindo desse pressuposto o educador e psicopedagogo deve ter em mente que utilizar a ludicidade em sala de aula é fundamental em qualquer situação, aulas dinâmicas onde se promove a participação e valorização do aluno, causam um efeito muito positivo e possibilita uma aprendizagem satisfatória.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento infantil; Atividades Lúdicas; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to discuss the importance of psychopedagogical assistance based on the child's need, proposes the insertion of playful activities in practice where he can experience moments of interaction with the environment, developing psychologically and socially. It will also contribute to the development of affective, cognitive, motor, social, economic, political aspects, etc. Playful is not just about playing and playing and spontaneous movement. It is essential in human development, helps in interpersonal relationships and facilitates creativity by establishing relationships. Working with the playful in the classroom is to stimulate the development of thought, language, initiative, socialization, self-esteem in the child, and subsequently promote satisfactory learning. Based on this assumption, the educator and psychopedagogue should keep in mind that using playfulness in the classroom is essential in any situation, dynamic classes where the participation and appreciation of the student are promoted, have a very positive effect and enable a satisfactory learning.

KEYWORDS: Child development, Playful Activities, Learning.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. E-mail: katarinakatarinagomes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nas circunstâncias atuais a ludicidade é primordial no processo ensino aprendizagem da Educação Infantil, visto que, a escola desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos críticos e participativos. Estudos e pesquisas têm comprovado a importância das atividades lúdicas, no desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças, proporcionando condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social. Atividade Lúdica é toda e qualquer animação que tem como intenção causar prazer e entretenimento a quem pratica. As atividades lúdicas proporcionam uma experiência impar para as crianças, desenvolvendo o pensamento, a imaginação e o aprendizado (ALMEIDA, 1994).

A presente pesquisa, que tem como tema principal A importância das Atividades Lúdicas na Psicopedagogia tenta através de leituras e embasamentos teóricos conseguir mostrar a importância de trabalhar o lúdico com as crianças, independentemente da sua faixa etária, sendo assim uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho bibliográfico relacionando alunos quando inseridos em atividades lúdicas, geralmente os alunos conseguem absorver melhor os conteúdos trabalhados e sem dúvidas viajar através da imaginação.

As atividades lúdicas desenvolvem aspectos essenciais no desenvolvimento da criança e se constituem um instrumento didático favorável ao processo de ensino aprendizagem para o professor e também para o psicopedagogo, já que trabalha com essa clientela e precisa se desdobrar para resolver os problemas existentes nas instituições escolares. O brincar é algo necessário e de extrema importância para a criança, visto que contribui para o desenvolvimento psicológico, social, cognitivo, físico e psicomotor da criança. No momento em que ela brinca expressos sentimentos em relação ao mundo que a cerca,

desenvolve e reconhece a sua realidade, compreendendo o mundo bem melhor (LOPES, 2006).

Na primeira metade do século XX, estudiosos como Piaget e Vigotsky (apud COSTA, 2001) definiram que “Brincar, além de prazeroso, é um grande aliado no desenvolvimento educacional imaginário e auxilia na perspicácia mais aguçada, definem assim seus papéis no contexto sociocultural”. Sendo assim, o Psicopedagogo pode utilizar esse recurso no processo de ensino aprendizagem. É notável que existe o uso das atividades lúdicas nas escolas, porém, ainda precisa acontecer de forma mais intensa e direcionada à aprendizagem, promovendo uma satisfação no momento em que a criança está brincando. As atividades Lúdicas, juntamente com a boa pretensão do psicopedagogo e educador são caminhos para o bem estar, entretenimento das crianças, garantindo-lhes uma agradável estadia na escola.

Partindo desse pressuposto tem-se a proposição quanto ao objetivo de refletir, conhecer sobre a importância das atividades lúdicas na psicopedagogia. No intuito de ter uma melhor compreensão estuda-se o papel do lúdico e sua relação na aprendizagem da criança, buscando a compreensão dessa importância no momento de intervir no processo de ensino aprendizagem. No ambiente educacional, as propostas pedagógicas devem atender às necessidades infantis de acordo com cada fase de desenvolvimento da criança, com atividades que explorem a imaginação, para haver a constante evolução da autonomia e autoconhecimento.

O presente estudo baseou-se nas referências e concepções de Almeida (1994), Piaget (1976) Vigotsky (1989), Marcelino (1996), Lopes (2006) dentre outros, bem como também leituras extraídas de livros, revistas e artigos científicos. Nosso referencial teórico é o sócio construtivismo interacionista, amparado nos estudos de Piaget e Vygotsky.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Definem-se como desenvolvimento as capacidades progressivas do ser humano em realizar funções cada vez mais complexas. Este processo é o resultado da interação entre os fatores biológicos, próprios da espécie humana e os fatores culturais, próprios do meio social onde esse indivíduo encontra-se inserido. Assim a aquisição de novas habilidades está diretamente relacionada não apenas à faixa etária da criança, mas também as interações vividas com os outros seres humanos do seu grupo social (PIAGET, 1976).

Antigamente havia uma crença de que as crianças ao nascerem eram totalmente desprovidas de sinais de consciência. Acreditava-se que a criança era tal qual um vegetal, já que não pensava, não enxergava, não escutava nem interagia com o meio ambiente. Desse modo, era compreensível manter as crianças recém-nascidas enclausuradas em ambientes fechados e escuros, com o mínimo possível de contato com elas. Mas esta visão mudou. Hoje, a partir de estudos realizados, é possível afirmar que a criança, mesmo ainda no útero da mãe, tem uma relação ativa com seu meio, sendo muito mais que um simples “repolhinho” (OLIVEIRA, 1992).

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Formado em Biologia, Jean Piaget, 1976 especializou-se nos estudos do conhecimento humano, concluindo que, assim como os organismos vivos podem adaptar-se geneticamente a um novo meio, existe também uma relação evolutiva entre o sujeito e o seu meio, ou seja, a criança reconstrói suas ações e ideias quando se relaciona com novas experiências ambientais. Para ele, a criança constrói sua realidade como um ser humano singular situação em que o cognitivo está em supremacia em relação ao social e o afetivo. (NECAD: Psicologia da Educação I).

O comportamento de uma criança varia muito, o desenvolvimento psicológico nem sempre são iguais, as experiências, ações comportamentais dependem do meio em que está inserido e de como se relacionam entre si. Nesse sentido:

Na medida em que as coisas se destacam da própria ação e em que esta se situa entre o conjunto das séries de acontecimentos ambientes, o indivíduo é obrigado a construir um sistema de relações para compreender essas séries e para compreender-se em relação a elas. Ora, organizar tais séries é constituir, concomitantemente, uma rede espaço-temporal e um sistema de substância e de relações de causa e efeito. (PIAGET, 2003, p.105).

Piaget, 2003 classifica a teoria do desenvolvimento cognitivo em quatro etapas, e comprova que os seres humanos passam por uma série de transformações previsíveis e ordenadas, pois, geralmente os indivíduos vivenciam todos os estágios na mesma sequência, mas o início e o término de cada estágio passa por variações diversificadas, próprias de natureza biológica ou do meio em que a criança se encontra inserida. É importante frisar que Piaget ao definir aprendizagem, ele separa o processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento.

Piaget, 1975 define assimilação como:

[...] uma integração à estrutura prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. (PIAGET, 1996, p.13)

Para Piaget, a aprendizagem se dá através dos processos de assimilação, acomodação e os esquemas,

o desenvolvimento passa pelos seguintes estágios (PIAGET, 1975):

SENSÓRIO-MOTOR (0 – 2 ANOS)

Ao nascer, o bebê tem padrões inatos de comportamento, como sugar, como agarrar e atividades grosseiras do organismo, segundo Piaget. Nesse estágio, a partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio (LOPES, 1996).

PRÉ-OPERATÓRIO (2 – 7 ANOS)

Esse estágio é também conhecido como o estágio da Inteligência Simbólica. Porém, MACEDO (1991), lembra que a atividade sensório-motor não está esquecida ou abandonada, mas refinada e mais sofisticada, pois se verifica que ocorre uma crescente melhoria na sua aprendizagem, permitindo que a mesma explore melhor o ambiente, fazendo uso de mais e mais sofisticados movimentos e percepções intuitivas.

A criança nesse estágio é extremamente egocêntrica, centrada em si mesmo. Não aceita a ideia do acaso, é a fase dos “por quês”.

OPERATÓRIO CONCRETO (7 – 11 ANOS)

A criança consolida as conservações de número, substância, volume e peso. Consegue desenvolver noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade. Organiza o mundo de maneira lógica e operatória. Estabelece compromissos, entende regras, podendo cumpri-las.

OPERATÓRIO FORMAL (11 – 15 ANOS)

Nesse período as estruturas cognitivas da criança alcançaram seu nível mais elevado de desenvolvimento, e tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

O primeiro autor a considerar aspectos da afetividade e da cognição inseparáveis foi o biólogo e epistemológico suíço Jean Piaget (1896-1980). O autor adverte sobre o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociáveis em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. Ele postulou que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma enérgica, que é a afetividade (ALMEIDA, 1994).

Entende-se que a infância é um período em que a criança vive um processo de adaptação progressiva ao meio físico e social. Ocorre um rompimento da vida familiar da criança para iniciar-se uma nova etapa, experiência em sua vida. Contudo, para que a criança tenha um desenvolvimento saudável em todos os aspectos – cognitivos, biológico, cognitivo e sócio cognitivo – é primordial que ela se sinta segura e protegida. Qualquer ambiente que a criança esteja inserida deve proporcionar relações interpessoais positivas e na escola os educadores devem buscar enxergar a criança na sua totalidade (LOPES, 2006).

Nas escolas cabe ao educador apoiar emocionalmente as crianças, procurar conhecê-las e entendê-las, respeitando sempre as suas particularidades. Todo professor deve proporcionar a criança quando estiver em sala de aula, um ambiente tranquilo e acolhedor, conscientizando-se das e sentimentos, contribuindo assim, para o desenvolvimento infantil tanto nos aspectos afetivos quanto cognitivo. É de suma importância que o professor construa um ambiente pedagógico favorável para um momento de convivência e aprendizagem. Prepare atividades que trabalhe valores como amor, respeito, companheirismo e liberdade (OLIVEIRA, 1992).

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E MORAL

DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL

Piaget diz que “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras” (PIAGET **apud** LA TAILLE, 1992, p. 49). Para ele os valores morais são construídos a partir de regras impostas e interação do sujeito com os diversos ambientes sociais, acontece durante a convivência diária, especialmente com o adulto, a criança construirá seus valores, princípios e normas morais.

As pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento da moral da criança realizadas por Piaget (1997, p.2), observa o comportamento delas frente aos jogos. Observa seu comportamento nos jogos com regras, coletivos e estes, os jogos, sinalizam a moralidade humana por três razões:

I – Representam uma atividade interindividual reguladora por certas normas que mesmo herdadas das gerações anteriores podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores.

II – Às vezes, as normas não possuem caráter moral, em si, o respeito a elas é, ele sim, moral e envolve questões de justiça e honestidade.

III – O respeito provém de mútuos acordos entre os jogadores e não da mera aceitação de normas impostas por pessoas de fora à comunidade e jogadores.

Percebe-se o caráter, a moral de uma criança quando observamo-la brincando ou jogando, pois ela consegue exprimir através de suas ações, atitudes sua postura diante de uma situação X. Sendo assim o jogo é um recurso favorável no processo de desenvolvimento social e moral da criança, visto que ela desenvolverá sua postura e posicionamento frente algumas situações cotidianas.

Para Piaget (1992, **apud** LA TAILLE, 1992, p. 49-50) a evolução da consciência de regras, ou seja, ele argumenta que o desenvolvimento da moral da criança abrange três fases, denominadas:

Anomia (crianças até 5 anos): normalmente a moral não se coloca, com as normas de conduta sendo determinadas pelas necessidades básicas. No entanto,

quando as regras são obedecidas, são seguidas pelo hábito e não por uma consciência de que se é certo ou errado. Um exemplo dessa fase é quando um bebê chora até que seja alimentado.

Heteronomia (crianças de 9, 10 anos de idade): o certo é o cumprimento da regra e qualquer interpretação diferente desta não corresponde a uma atitude correta. Por exemplo, um homem pobre que roubou um remédio da farmácia para salvar a vida de sua esposa está tão errado quanto outro que assassinou a esposa, seguindo o raciocínio heteronômico.

Autonomia: legitimação das regras. O respeito a regras é gerado por meio de acordos mútuos. O autor ainda afirma sobre o desenvolvimento da moral que:

A primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais [...] os primeiros sentimentos morais da criança permanecem intuitivos [...] A moral da primeira infância fica, com efeito. Essencialmente heterônoma, isto é, dependente de um a vontade exterior, que é a dos seres respeitados ou dos pais (PIAGET, 1999, p.39)

O autor quer dizer que os primeiros ensinamento e orientação da moral da criança vêm da família, parte dos pais, tais ensinamentos muitas vezes predominam na educação moral e social, que muitas vezes é lapidada pelos educadores na escola.

A LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM NUM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

A ludicidade é uma necessidade do ser humano indiferente de sua idade e não deve ser percebida simplesmente por diversão. O termo lúdico origina-se do latim *ludos* que quer dizer brincar. Essa atividade está incluída os jogos divertimentos, brinquedos e todo movimento espontâneo. As atividades lúdicas também podem ser inseridas no contexto educativo,

oportunizando assim a aprendizagem do indivíduo, ampliando seu conhecimento, sua concepção de mundo, desenvolvendo seu aspecto físico, social, motor e emocional (MARCELINO, 1996).

A essência da infância é o brincar, o ato de brincar permite a produção de conhecimentos, estimula a afetividade, estabelece uma relação natural que permite expressar angústias, medos, paixões, alegrias, tristezas, raivas.

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção: como se fora brincadeira de roda... (MARCELINO, 1996, p.38)

Partindo desse pressuposto a escola desempenha um papel fundamental nesse processo de ludicidade e aprendizagem. Enquanto recurso pedagógico pode ser aproveitado de forma positiva no processo de ensino aprendizagem. O psicopedagogo que objetiva solucionar os problemas de aprendizagem pode utilizar e orientar os educadores a usarem essa ferramenta didática e psicopedagógica para auxiliar no desenvolvimento dos seus alunos (MARCELINO, 1996).

Para Almeida (1994), o sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica está garantido, se o educador estiver preparado para realizá-lo.

Através das atividades lúdicas, a criança desenvolve suas capacidades tais como afetividade, o hábito de concentração, enfim torna-se operativa e participativa. Vale ressaltar que o ato de brincar, a ludicidade deve promover não só momentos de alegria, satisfação, prazer, felicidade, imaginação, criatividade e crescimento, mas também favoreça a aprendizagem. O psicopedagogo deve deixar claro para os educadores o objetivo das atividades lúdicas no processo de ensino

aprendizagem. Utilizando o recurso lúdico pedagógico estará desenvolvendo as habilidades mentais e motoras e de atitudes que possibilitem maior socialização e interação o grupo de alunos, entre professores e alunos, e principalmente o estabelecimento de valores que venham a contribuir na formação de cidadãos críticos, participativo e ativos para serem inseridos em uma sociedade.

A influência que os professores exercem na vida de seus alunos é notável, são pessoas importantes no processo de ensino aprendizagem, para que tudo ocorra de forma eficiente e prazerosa, o lúdico é uma estratégia fundamental que promove a aprendizagem de forma tranquila e prazerosa, esse é o principal objetivo, que a criança brinque e aprenda. Enquanto recurso pedagógico é importante que o lúdico seja encarado de forma séria, responsável, e com objetivos claros do que se pretende alcançar, aonde desejamos chegar com o mesmo, e assim o lúdico favorece de forma eficiente para o desenvolvimento pleno, contemplando todas as potencialidades da criança (LOPES, 2006).

Na perspectiva de Vygotsky, a criança, inserida no social é produto de um contexto cultural. Isso facilita a exploração da imaginação, a memória e o registro de suas experiências. Vygotsky (1989, p.109), afirma que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos.

A implantação de jogos, brincadeiras e brinquedos na prática pedagógica, pode ajudar no desenvolvimento de diferentes atividades que contribuem para várias aprendizagens, aprendizagem significativa partindo da realidade da criança. O professor é peça fundamental nesse processo, devendo ser encarado como fundamental, ao oportunizar a criança entrar no mundo do faz de conta ela estará

tendo uma capacidade imensa de lidar com a realidade e expressar o que sente (ALMEIDA, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que o lúdico é um instrumento pedagógico que merece atenção dos educadores e por que não dizer dos pais, é através das atividades lúdicas que acontecem experiências inteligentes e reflexivas, praticadas com emoção, prazer e seriedade, proporciona a descoberta de si mesmo e do outro, e ainda contribui no processo de ensino aprendizagem.

As atividades lúdicas desenvolvidas nas salas de aula pelo os professores funcionam como exercícios necessários e úteis a vida. As brincadeiras e jogos são elementos primordiais para que haja uma aprendizagem significativa, proporcionando prazer na hora de aprender.

Sendo assim, compete aos educadores criar situações para que os alunos contribuam para a construção de um mundo mais equilibrado e saudável, ou seja, através da brincadeira que as crianças desenvolvam alguns aspectos como: afetivo, cognitivo e emocional.

As leituras teóricas bem como a prática enquanto educadora possibilitaram concluir esta pesquisa com êxito e perceber que é no ato de brincar que a criança se apropria da realidade atribuindo-lhe significado. O educador escolar deverá escolher brincadeiras adequadas para que a aprendizagem da criança ocorra de maneira agradável e compreensível.

Em síntese, as atividades lúdicas são muito importantes para o desenvolvimento harmonioso do ser humano. Na área da psicopedagogia, em função dos aspectos que se pretende chegar, que é diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem, os jogos podem ser considerados uma excelente ferramenta tanto na clínica, como na instituição escolar. As

atividades lúdicas tem um papel primordial, que deve ser aproveitado num trabalho psicopedagógico e integrado com outras áreas de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, PAULO NUNES DE. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 5 Ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LA TAILLE., Y. *Prefácio*. In, PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

NECAD. Núcleo de Educação à distância. *Psicologia da Educação I: apostila*. (s/d) (mimio).

_____. *O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget*. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS,H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992 p.11-22

_____. *A construção do conhecimento*. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, 1990.

LOPES, V.G. **Linguagem do corpo e movimento**. Curitiba: PR. Fael, 2006.

MARCELINO, NELSON CARVALHO. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas. São Paulo: autores associados 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA, DA ESCRITA E DO CÁLCULO NAS SALAS DE ACELERAÇÃO

THE CONTRIBUTION OF PSYCHOPEDAGOGY TO STUDENTS WITH DIFFICULTIES TO LEARN FROM READING, WRITING AND CALCULATION IN THE ACCELERATION ROOM

Maria da Conceição Alves ¹
 Wisla Barbosa da Silva Sales ²
 Francislene Fernandes Bezerra ³
 Edilne Maria Luna Bacurau Saraiva ⁴

RESUMO

As escolas sempre se depararam com as dificuldades de aprendizagem, reprovações e evasão de alunos ao longo da história da educação. Porém, demorou-se muito para compreender por que tudo isso ocorria. Este trabalho propõe fazer um breve histórico sobre aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, fatores que interferem nela e psicopedagogia. Para fundamentar a pesquisa sobre a contribuição da psicopedagogia nas dificuldades de aprendizagem das salas de aceleração foram utilizados autores, como BOSSA (2007), SISTO (2010), WEISS (2012), ROTTA (2006), PAÍN (1985), MONTOÁN (2006) e outros, que embasaram o presente estudo. O objetivo geral desta pesquisa foi: saber como a psicopedagogia pode contribuir na superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas nas salas de aceleração, refletindo acerca de estratégias viáveis para subsidiar os docentes em sua prática pedagógica. A pesquisa foi realizada numa Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do Crato, no Ceará, com oito professores e trinta e um pais, sendo que apenas seis professores e vinte pais responderam aos questionários. A metodologia aplicada consiste na pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Para coleta de dados, foram utilizados questionários com perguntas objetivas e subjetivas dirigidas aos sujeitos pesquisados. A pesquisa proporcionou uma maior aproximação com os professores e pais de alunos com dificuldades de aprendizagem (DAs.), tornando possível conhecer um pouco mais dos reais pensamentos dos docentes sobre as DAs., principalmente os medos, expectativas e angústias diante deste desafio. Os dados coletados dos questionários respondidos pelos pais confirmaram que eles não compreendem o que significam as dificuldades de aprendizagem e as implicações dessas dificuldades no processo escolar de seus filhos e, futuramente, na vida adulta. Quanto aos docentes, estes lutam cotidianamente contra o descaso da família, a falta de conhecimento específico e de estratégias adequadas para atender às especificidades dos discentes presentes em suas salas.

PALAVRAS-CHAVE: dificuldades de aprendizagem; aceleração; psicopedagogia; distorção Idade / ano.

ABSTRACT

Schools have always faced learning difficulties, failures and student dropouts throughout the history of education. However, it took a long time to understand why all this happened. This work proposes to make a brief history about learning, learning difficulties, factors that interfere with it and psychopedagogy. To support the research on the contribution of psychopedagogy in the learning difficulties of the acceleration rooms, authors were used, such as BOSSA (2007), SISTO (2010), WEISS (2012), ROTTA (2006), PAÍN (1985), MONTOÁN (2006) and others, which supported the present study. The general objective of this research was: to know how psychopedagogy can contribute to overcome the learning difficulties presented in the acceleration rooms, reflecting on viable strategies to support teachers in their pedagogical practice. The research was carried out in a School of Early Childhood Education and Elementary Education in the municipal teaching network of Crato, in Ceará, with eight teachers and thirty-one parents, with only six teachers and twenty parents answering the questionnaires. The applied methodology consists of bibliographic research and case study. For data collection, questionnaires with objective and subjective questions addressed to the researched subjects were used. The research provided a closer relationship with teachers and parents of students with learning difficulties (ADs), making it possible to learn a little more about the teachers' real thoughts about ADs, especially the fears, expectations and anxieties in the face of this challenge. The data collected from the questionnaires answered by the parents confirmed that they do not understand what the learning difficulties mean and the implications of these difficulties for their children's school process and, in the future, for adult life. As for teachers, they struggle daily against the neglect of the family, the lack of specific knowledge and adequate strategies to meet the specificities of the students present in their classrooms.

KEYWORD: learning difficulty; acceleration; psychopedagogy; Distortion Age / year.

¹ Graduada em Pedagogia – URCA – 2003 – Esp. em Língua portuguesa e Arte Educação – URCA -2005 – Esp. em Psicopedagogia Clínica e Institucional – INTA – 2013.

² Graduada em Pedagogia – URCA – 1996 – Esp. em Língua Portuguesa – URCA – 2008 – Esp. em Gestão Escolar – UDESC/UECE – 2008.

³ Graduada em Licenciatura Plena do Ens. Fund. – 1º e 2º Ciclo – URCA/Esp. em Gestão Escolar – UFC – Esp. em Geografia e Meio Ambiente – URCA.

⁴ Graduada em Pedagogia – Fund. – Universidade Vale do Acaraú – 2004 – Esp. Psicopedagogia Institucional – Inst. Superior Vale do Salgado – 2008.

INTRODUÇÃO

Atualmente é bastante comum ouvir falar em dificuldades de aprendizagem nas escolas. Pesquisadores de várias áreas do conhecimento estão preocupados com essa problemática, que faz parte do fracasso escolar e leva muitas crianças a retardarem seu aprendizado em até três anos, indo parar nas classes de aceleração para corrigir a distorção idade/ano. No Crato, onde foi realizada a pesquisa sobre a contribuição da Psicopedagogia nas dificuldades de leitura e de escrita de alunos das salas de aceleração de uma escola pública, existem oito escolas municipais com salas de aceleração I e II, nos turnos manhã e tarde, compostas por alunos entre 9 a 16 anos, com uma média de 18 alunos por sala. Serão objeto desta pesquisa os alunos, os professores e os pais dos alunos que estudam em uma dessas escolas da rede municipal de ensino. Este trabalho surgiu da necessidade de compreender o processo de aprendizagem dos discentes e o porquê das reprovações sucessivas, evasões e até mesmo do aumento da indisciplina. Com estas ocorrências, foi possível perceber o quanto faz falta o conhecimento básico sobre as necessidades educativas especiais e o quanto o trabalho pedagógico torna-se desafiador para uns e difícil para outros, no cotidiano do profissional da educação.

A pesquisa sobre A Contribuição da Psicopedagogia nas Dificuldades de Aprendizagem da leitura e da escrita nas Salas de Aceleração torna-se de grande relevância por estudar alunos multirrepetentes e que não desenvolveram as habilidades exigidas à idade e ao ano que deveriam estar cursando. Esse artigo está organizado em três pontos principais e seus subtemas. O primeiro fala das dificuldades de aprendizagem, com sua conceitualização, fatores que interferem na aprendizagem, como a escola, a família, os fatores orgânicos e outros elementos que podem explicar por que os alunos não aprendem. O segundo versa sobre a escola e a necessidade que a mesma possui de ter um

psicopedagogo atuando dentro dela. No terceiro ponto, consta a pesquisa de campo, a contextualização das salas de aceleração de aprendizagem, a metodologia aplicada, a análise dos resultados e os resultados encontrados. Nas considerações finais, é feita uma análise geral e conclusiva da pesquisa, de seus resultados e da contribuição da Psicopedagogia para a solução das dificuldades de aprendizagem destacadas pelos docentes nas salas de aceleração. A princípio, essa contribuição pode ser feita com orientações e sugestões de atividades possíveis de serem aplicadas pelos docentes aos problemas destacados. No que concerne aos resultados, estes estão analisados em detalhe no terceiro. O objetivo geral da pesquisa consiste em saber como a Psicopedagogia pode contribuir para a superação das dificuldades de leitura, de escrita e do cálculo, apresentadas pelos alunos das salas de aceleração.

Subsidiaram esta pesquisa autores como: Bossa (2007), Sisto (2010), Weiss (2012), Rotta (2006), dentre outros que serão apresentados ao longo da construção desse trabalho. Para que esta pesquisa se concretizasse foi realizada uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso, que consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico (GOMES et al, 2004, p. 45) e observação não participante.

Foram utilizados nesta pesquisa, questionários com perguntas objetivas e claras, podendo estas ser subjetivas, quando a respondente expressa livremente suas opiniões, ou fechadas, quando as opções das repostas são dadas, ou ainda mistas, quando há uma fusão dos dois tipos de perguntas mencionados (MATOS e VIEIRA, p. 61). No universo desta realizou-se uma amostragem com trinta e um pais e oito professores da rede municipal de ensino, tendo respondido aos questionários vinte pais de alunos e seis professores das turmas de aceleração com alunos de idades entre doze e desesseis anos. Ao final da pesquisa para esse artigo o objetivo foi alcançado plenamente. As causas das

reprovações sucessivas de muitos alunos, o abandono escolar e a indisciplina se davam em 50% por falta de conhecimento dos docentes na área dos transtornos e dificuldades de aprendizagem e os outros 50% ficam distribuídos em outros campos como: o ambiente familiar, social, e os fatores neuropsicobiológicos.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:

CONCEITUANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.

As dificuldades de aprendizagem têm se tornado não só um problema educacional como também social. “Considerando estatística de vários países, sabe-se que essas dificuldades são capazes de chegar até a 50% dos discentes, nos seis primeiros anos de escolaridade” (ROTTA, 2006, p. 117). No contexto atual, não é fácil definir com exatidão o que são dificuldades de aprendizagem (DAs) normais à idade ou um transtorno de aprendizagem, pois não existe apenas um fator determinante. Este problema é causado por diversos fatores que contribuem para a origem das DAs, e cada caso deve ter um olhar diferenciado, observando suas especificidades.

Dificuldade de aprendizagem é um “termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar possibilidades de a criança aprender. Independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo” (ROTTA, 2006, p.117). Uma criança com dificuldade de aprendizagem é aquela que não consegue aprender com os métodos convencionais com os quais aprendem a maioria das crianças, apesar de ter as “bases intelectuais apropriadas para a aprendizagem. Seu rendimento escolar está abaixo de suas capacidades (GÓMEZ e TERÁN, 2009, p. 95)”. No entanto, o problema de aprendizagem não resulta apenas na incapacidade intelectual e cognitiva, de problemas emocionais, sociais ou culturais, da família, da assistência escolar inadequada ou da maturação insuficiente do indivíduo, mas de todo um conjunto que pode contribuir para ocasionar uma dificuldade de

aprendizagem (DAs) ou bloqueá-la. Pois todos estão interligados.

FATORES QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM

Existem diversos fatores que contribuem para o baixo rendimento acadêmico dos discentes, além dos inerentes às suas próprias condições. Tais fatores decorrem das condições internas e externas de cada indivíduo. As primeiras estão relacionadas à parte biológica ou orgânica do indivíduo, como os problemas neurológicos e físicos, as últimas dizem respeito às questões ambientais, ou seja, à família, ao ambiente socioeconômico, à escola e a tudo que se relacionar ao campo dos estímulos. Sabe-se também que, “independentemente dos fatores envolvidos, a aprendizagem se passa no sistema nervoso central (SNC); no entanto, nem sempre ele é o responsável pelo fracasso escolar” (ROTTA, 2006, p. 117). Além disso, segundo GÓMEZ e TERÁN (2009),

as dislexias (dificuldade da leitura apesar de ter um desenvolvimento intelectual adequado para esse processo), as discalculias (dificuldade específica em aritmética, cálculo), as dispraxias (desordem de uma seqüência tempo - espacial), as disgrafias (escrita ilegível, dentro de um processo normal de desenvolvimento de um discente) e as disgnosias (processo complexo que envolve, além da detecção, da discriminação) fazem parte do conjunto das dificuldades que interferem na aprendizagem.

Para Ohlweiler (in ROTTA, 2006, p. 249), também fazem parte desse mesmo conjunto a deficiência na decodificação, o déficit de atenção, a hiperatividade a deficiência visual e auditiva. Conforme Rotta (2006) existem duas classificações para as dificuldades de aprendizagens (DAs), uma primária e outra secundária. As primárias são as de causas indefinidas, que não

podem ser atribuídas a problemas psiconeurológicos. Como exemplo tem-se: as dificuldades de leitura, de produções escritas, de cálculo e de expressão oral. “E as secundárias são aquelas consequentes de alterações biológicas específicas, alterações comportamentais e emocionais bem-esclarecidas” (ROTTA, 2006, p. 129). A importância do docente no processo de ensino aprendizagem dos discentes é uma via de mão dupla que precisa de estímulo e preparação para evitar as dificuldades de aprendizagem.

Sendo assim, ao professor não basta gostar de ensinar, este ensino deve ser eficaz. Uma falha no seu trabalho pode causar inúmeros problemas, e um deles é causar o bloqueio da aprendizagem do aluno. Por outro lado, se o trabalho for baseado em interesse e contato estreito com os alunos, conseqüentemente a realidade e o resultado acadêmico desses discentes será o desejado por todo professor. Três contextos nos quais os discentes estão inseridos refletem consideravelmente no sucesso ou fracasso escolar: o familiar, o escolar e o orgânico. Outro ponto que contribui para aumentar esta problemática é a falta de conhecimentos por parte dos docentes e por parte dos pais, pois todos os fatores relacionados a esses contextos estão intrinsecamente relacionados.

Outras falhas estão na qualidade, na dosagem da quantidade de informações a serem transmitidas e na “cobrança” ou avaliação da aprendizagem. Tais situações, se mal conduzidas, são geradoras de ansiedade insuportável para o aluno, chegando à desorganização de sua conduta por não agüentar o excesso de ansiedade (WEISS, 2012, p. 23).

Existe três fatores que contribuem muito nas interferências da aquisição da aprendizagem. São eles: família, escola e os fatores orgânicos.

FAMÍLIA

O histórico familiar de um discente é de suma importância para a escola, pois é a partir da bagagem que ele traz do seu mundo que começa a sistematização do seu aprendizado formal.

Nas primeiras pesquisas foi verificado que os transtornos da aprendizagem apresentam uma concentração familiar significativa. Por exemplo, irmãos e pais de crianças com dislexia apresentam um desempenho em teste de leitura significativamente inferior ao de irmãos e pais de crianças sem dislexia (BAU in ROTTA, 2006, p. 60).

Porém essa afirmativa não pode ser considerada de modo generalizado pois fala-se de herança genética e isso pode ocorrer ou não. No entanto, o progresso do desenvolvimento de uma criança nos primeiros anos de vida depende inteiramente da família. Nela ocorrem as primeiras organizações mentais, morais e sociais para a construção de conceitos básicos para viver em comunidade. A família também precisa estar preparada para oferecer a seu filho um ambiente que permita condições de ensino aprendizagem. O hábito da leitura na família, por exemplo, faz grande diferença, na estimulação do desenvolvimento leitor do discente. Fatores importantes como: A família atualmente é vista de forma mais aberta do que há algumas décadas. Esse novo modelo é concebido pela intimidade entre seus membros, mesmo assim não perdem a essência existente desde os tempos de nossos avós.

Muitos docentes ainda se iludem pensando que seu aluno só pode vir de uma família nuclear e com filhos obedientes, em sua maioria, tornando a ato de ensinar mais fácil. Mas, para não rejeitar as famílias do contexto escolar e nem ter atitudes preconceituosas é importante esclarecer que elas estão em constante desenvolvimento tanto quanto o discente e é considerado normal haver alguns períodos de crises dentro da estrutura familiar.

Entretanto, conforme os estudos de Scoz (2011),

não se deve considerar os ‘probleminhas’ familiares de forma isolada, mas dentro de um contexto, pois, em casos de pais ausentes da rotina do filho, indiferenças, agressões verbais ou físicas pela família, perda de um ente familiar, seja ela por morte ou separação, dependendo do grau de afetividade com o discente, isso pode acarretar sérios problemas de aprendizagem se o discente não tiver alguém de sua confiança que possa ajudá-lo a equilibrar as emoções. É imperioso que a família não se abstenha de seus deveres para com seus filhos, principalmente quando estes ingressam na escola. É através do conhecimento da família dos discentes que os docentes podem fazer sua primeira avaliação para o planejamento do processo de intervenção de aprendizagem da turma.

ESCOLA

Os resultados escolares indesejáveis que estão sendo vistos e enfatizados nas últimas duas décadas, principalmente no ensino fundamental, nas escolas públicas do Brasil, têm sido um grande problema para as gestões administrativas e um desafio maior ainda às gestões escolares. Segundo Fini (in SISTO, 2010) “um grande número de alunos tem apresentado dificuldades de diferentes tipos e rendimentos insatisfatórios em relação a padrões definidos pela escola”, desde a década de 30 até a década de 90. Ainda conforme o mesmo autor, nos anos iniciais do ensino fundamental foi atribuindo o fracasso escolar “ao aluno, aos professores, à escola, ao processo de alfabetização, ao sistema educacional, à ideologia” sem identificar realmente o porquê desse insucesso. Com base em Machado (2012), num primeiro momento a escola é compreendida como um ambiente de formação para onde os pais enviam seus filhos desde a primeira infância esperando que os mesmos continuem até concluírem a educação básica conforme as políticas públicas para a educação sem se preocupar com os deveres e obrigações familiares para com seus filhos, na

maioria das vezes.

No segundo momento ela um é espaço para sociabilidade, aprendizagem, construções múltiplas, onde são agregados valores, espaço vivo, instituição de princípios democráticos, dentro de organizações que seguem visando o “interesse público”, sem distinção ou discriminação de qualquer natureza, financiada pelo poder público ou privado. É juridicamente reconhecida como direito e meio de acesso à cidadania. Como atuação política, tem por objetivo funcionar enquanto universo para o trabalho e a inserção do indivíduo no meio social e cultural, desenvolvendo ações em favor de toda sociedade. É preciso refletir sobre todos estes pontos e assumir que se faz necessário analisar a práxis da escola, da família e do poder público para garantir que a promoção de uma educação de qualidade aconteça. Mesmo a escola tendo se modernizado ao longo dos anos, não acompanhou de forma plena, as necessidades da sociedade.

Essas mudanças foram significativas para o país no que diz respeito ao acesso para grande parte da população brasileira. Com a explosão da tecnologia pensou-se que a prática pedagógica fosse mudar, acompanhando os novos rumos da educação e os interesses dos discentes, alterando também as concepções de ensino e ocasionando consequentemente melhores resultados na aprendizagem. Porém o que se pode observar é que não mudou muita coisa no que se refere à prática docente. É claro para todos que o professor não tem mais o monopólio do conhecimento. Ele agora “disputa” seu espaço com a televisão, a internet e as redes sociais, dificultando sua atuação e aumentando o desafio de ensinar. “O espaço escolar, cuja máxima representação é a sala de aula, incorporará novas formas de interação professor-aluno que serão independentes do tempo e do espaço” (NAVARRO & PEDROSA, 2009. p. 14).

A escola pode contribuir tanto para o sucesso quanto para o fracasso intelectual do aluno. Tudo é muito relativo, pois, como aprendizagem é a soma de

vários fatores, não basta à escola ter uma estrutura física adequada. Uma gestão organizada, um grupo de professores comprometidos e preparados, um currículo bem estruturado, alunos com consciência clara das metas de aprendizagens escolares, farão a diferença na construção dos conhecimentos formais do indivíduo. Segundo Navarro e Pedrosa (2009, p.38), a formação dos grupos de trabalhos ou turmas com um número adequado de alunos é “fundamental para desenvolver investigações e projetos. Fomenta, além disso, a amizade, os hábitos de cooperação e o respeito”. Também colabora para diminuir as dificuldades de aprendizagem.

ORGÂNICA

Existem áreas do cérebro responsáveis pela capacidade cognitiva e pelo raciocínio lógico, cuja maturação, apesar de se processar em último lugar, pode ser prejudicada por lesões ocasionadas por diversos fatores durante a gravidez, o parto e a infância. O baixo rendimento e o fracasso escolar estão ligados a esses fatores. Weiss aponta causas orgânicas como um dos problemas relacionados com as dificuldades de aprendizagem. Alterações nos órgãos sensoriais impedirão ou dificultarão o acesso aos sinais do conhecimento. “A construção das estruturas cognitivas se processa em ritmos diferentes entre os indivíduos normais e os portadores de deficiências sensoriais, pois existirão diferenças nas experiências físicas e sociais vividas (WEISS, 2012. p. 27)”. Já desordens corticais e lesões causam um comportamento retardo e invariável na educação perceptivo-motora ou na compreensão. Segundo Gómez e Terán,

Estas desordens corticais podem ser genéticas, neonatais ou pós-encefálicas, traumáticas, etc. Como exemplo podemos falar de algumas hipercinesias (excesso de movimentação), espasticidade (contração

involuntária dos músculos produzida geralmente por um mecanismo reflexo), sincinesias (quando num movimentos intervêm músculos que não fazem parte do movimento), ou em alguns transtornos da compreensão como apraxias (alterações do processo prático), afasias (transtornos da linguagem adquiridos, uma que já estejam desenvolvidas a compreensão e a expressão verbais) e algumas dislexias (GÓMEZ & TERÁN, 2009. p. 98 e 99).

As desordens corticais podem ocorrer no início da gravidez, ainda no início da formação do feto, quando a interrupção da formação de distintas estruturas cerebrais pode acarretar a morte do feto. Quando tais desordens ocorrem após o nascimento, alguns cientistas acreditam que podem aparecer mais tarde como dificuldades de aprendizagem. No que se refere à herança genética, Gómez e Terán (2009) afirmam que “é improvável que dificuldades de aprendizagem sejam herdadas diretamente”. Possivelmente o que pode “ser herdado é uma sutil disfunção cerebral que pode levar a um problema de aprendizagem”. Outro aspecto que deve ser observado são as funções glandulares, pois, se estas estiverem com problemas de funcionamento, também podem causar dificuldades no processo de aprendizagem, não com consequências tão comprometedoras para o desenvolvimento intelectual do indivíduo quanto às demais que já foram citadas, mas

[...] ainda causam hipomnésia (fraqueza de memória), falta de atenção, sonolência, ‘lacunas’. [...] Quando o organismo apresenta uma boa equilíbrio, o sujeito defende o exercício cognitivo e encontram outros caminhos que não afetem seu desenvolvimento intelectual, dadas as consequências sociais que ocasiona a carência na aprendizagem, sobretudo na infância (PAÏN, 1985. p. 29).

Neste sentido, as desordens neurológicas interferem de forma ampla na recepção, integração ou

impressão de informação, ocasionando uma desordem acentuada entre o potencial estimado do aluno e a realização das atividades exigidas pelo sistema educacional.

PORQUE OS ALUNOS NÃO APRENDEM?

A escola pública vem passando por várias modificações, e falar sobre sua função hoje se tornou um tema muito complexo. Sabe-se que sua função primeira é promover o ensino sistematizado, seja para as classes mais pobres ou para as mais abastadas. É uma instituição muito antiga que vem resistindo ao longo do tempo, tornando-se uma necessidade e revolucionando o processo de evolução humana. Toda instituição é fundada sob uma visão política e social, dentro de uma constituição hierárquica, e diante desse parâmetro temos o currículo planejado e estruturado previamente pelo sistema educacional para atender às necessidades básicas do processo educativo.

É através do processo educativo, da socialização das novas gerações, que em vez de moldar o indivíduo, vamos engrandecê-lo, torná-lo uma criatura humana. É verdade que o engrandecimento do indivíduo dá-se pelo próprio esforço individual, mas é o sistema de educação que, embora se imponha de modelo irresistível aos indivíduos, permite tal fato, pois é ele que salvaguarda e preserva todos os frutos da experiência humana, facilitando a transmissão de geração a geração (SANTOS, 1992, apud COELHO e ORZECOWSKI, 2011).

ESCOLA E PSICOPEDAGOGIA

A escola atual sofreu muitas modificações. O século XXI apresenta um contexto intelectual, social e cultural extremamente diversificado. As necessidades da escola estão além das evoluções tecnológicas. Ela exige inovações nas concepções pedagógicas, o que

significa alterações profundas na formação e prática do docente para atender a esta nova demanda de aluno. “Hoje é necessária uma escola dinâmica, ativa, natural, individualizada e universal. Em suma, uma escola apoiada na expressão livre, na motivação, nos intercâmbios, na criação, na experimentação e na cooperação” (NAVARRO e PEDROSA, 2009, p. 12). Com todas essas mudanças e as novas necessidades da escola, o novo contexto social e econômico da família, além dos fatores internos e externos de cada discente, o ensino ficou complicado sem o aprimoramento da formação do docente de forma adequada a esta nova configuração.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

O que é aprendizagem? Conforme Gómez e Terán (2009, p. 31), o aprendizado integra o cerebral e o psíquico, o cognitivo e o social. Portanto, pode-se dizer que é um processo neuropsicocognitivo que ocorrerá num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, dentro de uma cultura particular. Podemos concluir que, se a aprendizagem não ocorrer com linearidade, durante um determinado tempo “padrão” que ultrapasse o tempo maturacional para aprender, pode-se constatar a existência de dificuldades de aprendizagem (DAs.). Romero diz que: Os atrasos cognitivos estão presentes mesmo antes que as pessoas enfrentem processos sistemáticos de ensino e aprendizagem escolares. “E que as DAs se manifestam quando se exige que o aluno realize atividades para as quais seu desenvolvimento ainda não está capacitado (in. COLL org. 2004, p. 63)”.

Aprender não depende apenas da boa vontade do indivíduo. Diante do que foi visto anteriormente, não há causa única, mas a junção de múltiplos fatores que contribuem para a construção da aprendizagem.

O docente que quiser que o discente tenha uma aprendizagem duradoura deve conhecer suas dificuldades e habilidades, adquirir conhecimento

teórico dos fatores que interferem na aprendizagem e, principalmente, nas atividades significativas em seu cotidiano. Conforme Coelho e Orzechowski (2011), para pensar na complexidade da função social da escola é preciso perceber que o resultado que ela promove não é ocasional ou resultante de uma relação professor e aluno, mas sim de todo o contexto social especificamente advindo da escola acompanhada de uma estrutura pedagógica que pode contribuir para intervir na formação e na história da sociedade. Neste contexto, os docentes não devem ficar de braços cruzados, alheios às transformações da educação, mas devem refletir sobre a função social da escola, sobretudo porque são agentes sociais, a massa pensante, crítica, capaz de formar opiniões. Numa entrevista concedida sobre esse tema ao professor Nivaldo e publicada na revista *Pensar a Prática*, Libâneo (1998) diz que:

[...] “a escola tem o papel de prover as condições cognitivas e afetivas para o aluno desenvolver suas próprias capacidades para poder reordenar e reestruturar essa cultura recebida de fora, que é uma cultura em mosaico, fragmentada”.

Ou seja, as informações que os alunos adquirem em seu meio, seja pela televisão, pela internet, ou com seus pares, devem ser aproveitadas pela escola (professor) para mediar, orientar e reorganizar os conhecimentos adquiridos, fazendo parceria com os novos veículos de informações, utilizando-os em seu favor e ampliando seus conhecimentos e suas didáticas.

CONCEITUANDO PSICOPEDAGOGIA E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO

A origem do termo Psicopedagogia foi inventado e “assinala de forma simples e direta uma das profundas e importantes razões da produção de um conhecimento científico: o de ser meio, o de ser instrumento, para

outro tanto em uma perspectiva teórica ou aplicada (MACÊDO in BOSSA, 2007, p. 20)”. Bossa fez um longo passeio pelos vários conceitos atribuídos ao objeto de estudo da Psicopedagogia, descritos por vários autores para chegar a uma caracterização clara. Neves, por exemplo, acreditava que a Psicopedagogia era a mistura da Psicologia com a Pedagogia, causando dúvidas sobre o que venha ser, de verdade, Psicopedagogia e qual dessas áreas se sobressai diante das dificuldades dos alunos. Os autores como Scoz, Weiss e Alicia Fernández descrevem de formas diferentes o objeto de estudo da Psicopedagogia. Porém, fica implícito em suas afirmativas, com o que todos concordam que o aprendente e todas as variáveis que dificultam a aprendizagem são seus objetos de estudo. Psicopedagogia como área de confluência do psicológico (a subjetividade do ser humano enquanto tal) e do educacional (atividade especificamente humana, social e cultural). “Tratando do mundo psíquico individual e grupal em relação à aprendizagem e aos sistemas e processos educativos, o psicopedagogo ensina como aprender e, para isso, necessita apreender o aprender e a aprendizagem (BOSSA, 2007. p. 31)”. Esse estudo pode ser realizado na área institucional, como preventivo na educação, e na área clínica. As duas áreas necessitam acontecer em lugares apropriados, respeitando as especificidades do aprendente ou do grupo.

Para o trabalho preventivo são apontados três níveis:

Primeiro: o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem; segundo: o objetivo é diminuir e tratar problemas de aprendizagem já instalados; terceiro: eliminar transtornos já instalados, em um procedimento clínico com todas as suas implicações (BOSSA, 2007, 25).

As teorias que fornecem meios para o trabalho

psicopedagógico são: a Psicanalítica, a da Psicologia Social, a Epistemológica e a da Psicologia Genética, a Linguística, a da Pedagogia, a da Fonoaudiologia e a teoria Neuropsicológica. Todas essas teorias são necessárias para que o psicopedagogo possa compreender e encontrar o problema que dificulta o aluno aprender a solucioná-lo ou amenizá-lo para que este tenha uma vida normal como qualquer outra pessoa. Dentro dessa perspectiva observa-se que a área de atuação da Psicopedagogia é muito ampla e sua presença na escola torna-se imprescindível à instituição escolar.

ATUAÇÕES DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

A atuação do Psicopedagogo se apresenta de forma individual ou grupal, nas áreas institucional, hospitalar e clínica. Ela também pode ter um caráter assistencial desde que esteja inserida em algum programa exclusivo integrando diferentes áreas do conhecimento.

[...] Apropriação dos conteúdos escolares – O psicopedagogo visa propiciar o domínio de disciplinas escolares em que a criança não vem tendo um bom aproveitamento. [...] Desenvolvimento do raciocínio – Trabalho feito com os processos de pensamento necessários ao ato de aprender. [...] Atendimento a crianças – A psicopedagogia se presta a atender deficientes mentais, autistas ou crianças com comprometimentos orgânicos mais graves, podendo até substituir o trabalho da escola (BOSSA, 2007, p. 34).

A Psicopedagogia tem a responsabilidade de contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem em parceria com o trabalho docente, auxiliando-o dentro da escola. Para isso se faz “necessário utilizar instrumentais especializados e sistema específico de avaliação e estratégias capazes de atender as especificidades de cada aluno” (BOSSA,

2007, 67). Tanto na escola quanto em qualquer instituição de trabalho, em que atua o psicopedagogo, a primeira ação é ouvir as queixas para somente depois traçar um plano de trabalho. No caso da escola, se o “erro” estiver atrelado a um conjunto de conteúdos distintos envolvendo um grupo de alunos ou classe, “esse erro poderá ser consequência do próprio sistema escolar, do método de ensino, do programa de estudos e também da formação do professor” (VINH-BANG, in SOUZA, 2010, 116).

Nesta situação o psicopedagogo avalia qual dessas causas está levando os alunos ao erro, e fazer a intervenção cabível. No caso de apenas um aluno cometer erros, acima do esperado à idade e maturidade, o mesmo autor sugere uma intervenção avaliando a estágio pedagógico e levando em consideração

[...] o estado dos seus conhecimentos de base e também uma avaliação psicológica para constatar o nível de funcionamento dos instrumentos de pensamento, avaliação essa que poderá revelar a natureza das dificuldades que estão atrapalhando a elaboração dos conteúdos (VINH-BANG in SOUZA, 2010. p.116).

Após esta, ele também pode fazer o encaminhamento do aprendente para uma avaliação psicopedagógica clínica ou a outros profissionais, se for o caso.

PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa é a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, e, além disso, nos fornece elementos para possibilitar nossa intervenção no real. Assim, pesquisar não representa apenas refletir e entender os fenômenos liga-se diretamente a uma ação que poderá ou não ser realizada (Matos e Lerche 2001, p. 21).

CARACTERIZANDO O AMBIENTE PESQUISADO

Esta pesquisa foi realizada em uma das escolas públicas municipais de Crato-CE, no período de junho a outubro do ano de 2018. O universo desta foi escolhido em apenas uma escola porque possibilitava a aquisição de conhecimentos qualitativos sem prejuízo do quantitativo e por existirem duas salas de aceleração, com realidades bastante distintas das demais que pude conhecer, ampliando o número de pesquisados. Apesar da direção da escola ter apoiado a proposta da pesquisa e de esta ter sido feita com um grupo de professores já conhecido da rede municipal de ensino, a maioria não viu com bons olhos o trabalho da pesquisadora, pois seus olhares demonstravam receio de que ela estaria lá apenas para espionar, vigiar, criticar, fazendo pouco caso de suas práticas didáticas.

CONTEXTUALIZANDO SALAS DE ACELERAÇÃO

O ensino fundamental amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, no capítulo II, que trata da educação básica, art. 24, alínea b, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, art. 32, inciso VII, pode ser organizado de forma a resguardar o direito dado ao aluno de acelerar os estudos, se estiver com atrasos escolares. Aceleração de estudos é o processo pelo qual se corrige o atraso escolar referente à distorção idade/ano, através de política de correção de fluxo, elaborando ações que possibilitem a aprendizagem e a inserção dos alunos dentro do sistema regular de ensino. As turmas de aceleração serão organizadas em dois grupos distintos. Na aceleração I, serão contemplados alunos de 9 a 11 que não tenham escolaridade anterior, que não possam ingressar em sala regular através de testes de validação de estudos, com distorção mínima de idade/ano de dois anos e que não sejam alfabetizados. Ela corresponderá aos 1º, 2º e 3º anos iniciais do ensino fundamental. Ao final do ano letivo os alunos serão

encaminhados às turmas de 4º e 5º ano. Na aceleração II, serão enquadrados os alunos multirrepetentes que não dominam os conteúdos básicos dos anos iniciais do ensino fundamental, com idade entre 12 e 15 anos. Ao final do ano letivo, estes serão encaminhados para as turmas de 6º e 7º ano e, em casos especiais, para as turmas do 5º ano. As salas de aceleração II, onde foi realizada a pesquisa, são duas turmas bastante difíceis porque existem vários tipos de problemas, desde uma didática precária às necessidades presentes, problemas pedagógicos até dificuldades severas de aprendizagem não diagnosticadas.

Além disso, o contexto social onde estão inseridos estes alunos não os ajuda a ter uma perspectiva melhor de futuro, pois existe alto índice de desemprego, muitas famílias vivem com o auxílio do programa do governo com o Bolsa Família, não há no bairro um lugar onde possam ter atividades de integração humanística e de lazer e que possam tirá-los da zona de risco de drogas e outras mazelas sociais. As famílias dos alunos pesquisados, em sua maioria, são desagregadas, com sérios danos psicológicos de seus membros. Há família de pais separados que não se entendem e negligenciam os cuidados com a educação dos filhos. Há ainda muitas outras famílias compostas apenas por mães solteiras, que também descuidam da educação dos filhos, muitos dos quais são criados pelos avós. Nestes casos, os pais ou responsáveis não sabem como lidar com as situações de conflitos e não sabem estabelecer uma rotina adequada de estudos e disciplina das crianças e adolescentes.

PÚBLICO ALVO E METODOLOGIA UTILIZADA

O público alvo desta pesquisa foram duas salas de aceleração II que possuem alunos de 12 a 16 anos de idade, oriundos do 4º, 5º e 6º anos, tendo 40% dos alunos encaminhados com habilidades de leitura e de escrita e com compreensão insatisfatória para uma progressão regular, amparados pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional que diz: Art. 24- A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] a - verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: [...] b- possibilidade de aceleração para os alunos com atraso escolar (LDB, Nº 9.393/96). Para a realidade que nos cerca, é natural o surgimento de perguntas sobre a natureza das coisas, fenômenos e fatos. Igualmente natural é a busca das respostas que expliquem satisfatoriamente tais indagações. Nessa perspectiva pode-se contentar-se com as explicações obtidas pela experiência comum, cotidiana, assistemática, sem maiores critérios metodológicos. No entanto, para obter respostas confiáveis, é imperioso que se realize uma pesquisa com rigor científico, marcada pela utilização de método seguro e devidamente testado, o chamado método científico. A pesquisa científica pode ser conceituada de várias formas, segundo a visão de cada cientista. Minayo (1993, apud POLAK e DINIS, 2001, p. 63), por exemplo, vê a pesquisa científica como um processo inacabado e permanente, uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota e deve permitir a articulação entre teoria e dados. Para que se atinjam os objetivos propostos para este trabalho, buscou-se realizar pesquisa bibliográfica, estudo de caso e pesquisa não participante.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários com perguntas objetivas e subjetivas. “Subjetivas quando os sujeitos pesquisados expressam livremente suas opiniões sem indução a respostas que o pesquisador deseja ouvir. Fechadas quando as opções das repostas são dadas. Mistas quando apresentam uma fusão dos dois tipos mencionados (MATOS e VIEIRA, 2001, p. 61). Os questionários constituem um instrumento de coleta de dados e de informação utilizado numa sondagem. De acordo com os autores supracitados, é importante a utilização desse instrumento porque é uma técnica de investigação composta por um número flexível de

questões apresentadas por escrito e tem por objetivo propiciar determinado conhecimento ao pesquisador. Os sujeitos foram 31(trinta e um) pais de alunos e 6 (seis) professores de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Crato-CE, das turmas de aceleração com idades entre doze e desesseis anos. Os pais e professores foram escolhidos porque estão diretamente envolvidos com a rotina dos discentes.

Mesmo que em momentos distintos, são sujeitos que puderam contribuir com informações sobre as dificuldades de aprendizagem de cada aluno e sobre o que acontece quando os mesmos não conseguem executar determinadas atividades pedagógicas em casa ou na escola. Nesse contexto os professores têm mais habilidades e conhecem a realidade cognitiva dos educando com mais precisão que os pais, porque é na escola que o aluno apresenta as dificuldades de aprendizagem. Durante o tempo que os professores passam com os alunos, existe a otimização do tempo pedagógico e da observação de atitudes apresentadas no convívio da sala de aula. São os professores que observam em suas salas se podem existir alunos com possíveis dificuldades além do previsto para a idade e para o curso em que estão. Os pais foram incluídos na pesquisa porque foi preciso saber que tipo de informações eles detinham sobre as dificuldades de aprendizagem da escrita da leitura e do cálculo, que seus filhos possuem e quais soluções buscaram para ajudá-los a superar o problema.

A proposta apresentada mostrou-se viável de ser executada porque a escola possui 19 turmas do 1º ao 9º, duas turmas de aceleração, e quatro turmas da EJA (educação de Jovens e Adultos) do ensino fundamental. Considero a representatividade desse grupo relevante em relação ao número de alunos com dificuldades de aprendizagem existente na escola, em salas distintas. Para fundamentar esta pesquisa, foram utilizados alguns teóricos que escreveram sobre o tema, como: Gómez (2009), Coll, Marchesi, Palacios & colaboradores (2010), Mantoán, Prieto (2006), Scoz (2011), Rotta (2006) e

outros.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E SUGESTÕES

PSICOPEDAGÓGICAS:

Análise do Conhecimento dos Docentes sobre as Dificuldades de Aprendizagem de leitura e escrita nas Salas de Aceleração.

P - 1- Você escolheu trabalhar com a turma de aceleração?

R – 80% responderam que não, mas aceitaram por ser um desafio em suas trajetórias; 20% responderam que foram convidados e aceitaram por acreditar na possibilidade de resgatar ou desenvolver o gosto pelos os estudos e a autoestima desse público.

P - 2- O que você sabe sobre aceleração de aprendizagem?

D – 100% responderam, repetindo o que está contido no art. 24 da LDB, que é a correção de distorção idade/ano para sanar as lacunas da aprendizagem.

P - 3- Você acha difícil trabalhar com esse público?

Quais suas maiores dificuldades pedagógicas?

D – A resposta foi unânime, 100% disseram que é muito difícil e desafiador e que as maiores dificuldades são: trabalhar sem material didático adequado para desenvolver a proposta pedagógica, níveis de aprendizagens muito distintas, resolver os conflitos da turma e encontrar formas mais eficazes de elaborar atividades mais envolventes que despertem a curiosidade da turma. Estas respostas mostraram o quanto os professores necessitam de uma formação continuada que envolva a construção as diferentes dimensões de sua identidade, incluindo principalmente a profissional (FALSARELLA, 2004, p. 64 e 65).

P - 4- O que você entende como dificuldades de aprendizagem?

D – As respostas foram: 45% dos docentes acreditam que são a falta de assimilação e domínio dos conteúdos; 55% dizem que são a falta de concentração, de compreensão, de decodificação de letras, palavras

e, algumas vezes, falta de interesse.

Esta percepção demonstrou que eles têm atenção ao desempenho acadêmico dos alunos em sala e possuem um conhecimento razoavelmente bom, quando comparamos com o que Gómez e Terán (2009) falaram anteriormente sobre o que é aprendizagem e o que Romero afirma sobre dificuldades de aprendizagem (DAs.).

P - 5- Foi indagado se em suas salas de aula existiriam alunos com DAs e quais aspectos foram observados que acreditam interferir no rendimento escolar?

D - 100% declararam que existem alunos com Das, embora 30% não souberam definir quais são os aspectos que interferem no rendimento escolar. Os demais 70% responderam que o que mais interfere é a falta de perspectiva, de apoio da família, a indisciplina e interesse pessoal.

Esta resposta foi dada acrescentando mais alguns dados mediante o conhecimento apresentado na questão anterior, mesmo porque seria contraditória se a resposta fosse negativa.

P - 6 – Você conhece as condições socioeconômicas e familiares de seus alunos?

D – 40% responderam que não, 40% superficialmente e 20% disseram que sim. Os que disseram conhecer as condições socioeconômicas dos alunos, responderam que estes são de classe social baixa, com renda familiar de um salário mínimo, família desestruturada, muitos irmãos, alguns com pais desempregados e outros com pais analfabetos.

P - Os docentes devem conhecer estes aspectos referentes aos alunos, não para deixá-los livres, mas para ser ponto norteador ao trabalho didático.

P - 7- Quais as consequências apresentadas pelos alunos ao longo do ano letivo?

D – 100% responderam que foram: indisciplina, desinteresse pelos estudos, evasão, retenção e baixa autoestima.

P - Este resultado se deve, em parte, à falta do acompanhamento por profissionais específicos e um

deles, o psicopedagogo que faria diagnóstico por diferentes abordagens, “desde a concepção psicométrica na qual o terapeuta mantém com o aprendente distanciamento e postura do não envolvimento até a visão mais compreensiva, dentro de uma dimensão fenomenológica (NERUDA. 2013. p. 53)”.

Como também este quadro poderia ser revertido se os professores tivessem conhecimento e preparo adequado nas diferentes necessidades educacionais.

P - 8- Quais os tipos de dificuldades de aprendizagem você supõe que seus alunos tenham?

D – 70% afirmam que são: a assimilação e domínio de conteúdo, leitura e escrita, distorção idade/ano, alfabetização incompleta; e 30% não soube opinar.

P - 9- Que tipo de solução a escola apresentou para ajudar os professores?

D – 100% informaram que a escola fez o encaminhamento dos alunos com DAs aos profissionais especializados com o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME). Porém, o atendimento realizado por ela contemplou apenas 10%.

P- Os encaminhamentos dos alunos com dificuldade de aprendizagem aos profissionais especializados com o apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME) contemplados com atendimento foi de apenas 10% no ano 2018 de todos os que precisavam. E os 90% ficaram para o ano seguinte Isso prejudicou significativamente o desempenho acadêmico de muitos.

P - 10- Como foram detectadas as dificuldades de aprendizagem?

D – 70% responderam que foi no cotidiano de sala, e com atividades dirigidas, e outros 30% não souberam opinar.

P - Realmente os alunos só apresentam suas dificuldades quando é exigido que demonstrem o que aprenderam, e, quando não o fazem, essa atitude muitas vezes é confundida com indisciplina ou preguiça.

As crianças aprendem a esconder suas dificuldades com condutas como ser o

palhaço da classe, manter-se calada, adoecer, fugir das responsabilidades, demonstrarem desinteresse ou muitas vezes mau comportamento. Frequentemente isolam-se, escondem-se ou evitam fazer alguma coisa, pois assim ninguém pode magoá-las (GÓMEZ & TERÁN, 2009, p. 193).

Mas, se o professor estiver atento saberá separar uma coisa da outra.

P - 11- Em relação às atividades, como os alunos conseguem concluir?

R – 25% responderam que os alunos concluem as atividades com auxílio; 20% dos alunos nunca concluem; 55% que os alunos concluem, mesmo que de forma inadequada.

P - Os professores se reclamam da inércia deles e se sentem angustiados por não conseguirem executar um plano de aula completo. É normal que os alunos ajam dessa forma, já que sentem medo de não corresponderem às expectativas dos professores. Mesmo assim, diante desse desafio, convém apropriar-se de novos conhecimentos que abordem realidades desse tipo para criar alternativas que possibilitem a resolução dos problemas.

P - 12- No que se refere ao discernimento e ao ajuste social na escola, como os alunos se comportam?

D – 40% afirmam que os alunos são indisciplinados; 27% que os alunos respeitam colegas, professores e funcionários; 33% que os alunos compreendem o assunto, mas são resistentes na resolução das atividades.

P - 13- Você detectou que seu aluno tem DAs. Depois disso, quais estratégias foram criadas para superar as dificuldades?

D – 100% do público pesquisado enviaram os alunos ao reforço individual; 60% utilizaram jogos que despertem a atenção e a concentração e mudaram de atitude com os discentes; 40% não mudaram de atitude. As estratégias citadas, para o início, são boas e importantes para ajudar os alunos. Porém, para dar certo, dependem da didática aplicada e da abordagem

para atrair a atenção dos discentes.

P - 14- Existe algum aluno com o código internacional de doença (CID)?

D – Apenas 10% responderam que sim, um aluno com baixa visão; e restante com transtornos misto da aprendizagem, e 90% informaram que os pais não se comprometem em levar seus filhos aos profissionais específicos.

Esta problemática do descompromisso em relação à vida escolar foi observada também pela pesquisadora durante a pesquisa, quando a escola solicitava a presença dos pais para tratar das dificuldades de seus filhos...

P - 15- Você sabe do que trata a Psicopedagogia?

D – 80% deram como resposta que possui um conhecimento superficial e 20% acredita que é uma área do conhecimento que estuda o processo de aprendizagem e pode diagnosticar as dificuldades de aprendizagem. Porém, todos concordam que a escola e principalmente as salas de aceleração precisam do trabalho psicopedagógico.

Análise do Conhecimento dos Pais sobre as Dificuldades de Aprendizagem dos Filhos

Para obter mais subsídios sobre as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos desta escola municipal, 31 pais foram convidados para responder a um questionário com 12 questões referentes a essa temática. Porém apenas 21 responderam.

P – 1: Quando você percebeu que havia algo errado com a aprendizagem do seu (a) filho (a)?

M – 100% declararam: quando a escola chamou para falar sobre o assunto. Com essa unanimidade pode-se observar que não há conhecimento a respeito do tema em questão.

P - 2: Como você se sentiu ao saber que seu (a) filho (a) tem dificuldade de aprendizagem?

M – 85% disseram sentir-se muito mal, pois sabiam o que fazer. 15% não souberam opinar.

Esta resposta já era esperada e justificável porque não

compreendem a situação em que se encontram seus filhos.

P -3: O que você fez, buscou ajuda? Onde?

M – Buscou ajuda na escola e o profissional especializado 30%, não procurei ajuda foram as respostas de 30%; procurei apenas a escola, foi a resposta da maioria dos pais, 40%.

P - Nesta questão vemos que, mesmo depois de terem sido informados sobre os problemas dos filhos, os pais não tiveram a iniciativa de procurar um profissional especializado para assisti-los.

P - 4: Como seu filho (a) se comporta diante das tarefas, em casa?

M – 55% responderam que o filho reclama muito, 23% que o filho não faz nada; 22% que o filho resolve as atividades com raiva e só com ajuda. Diante destas repostas, está demonstrada a falta de conhecimentos, acompanhamento, limites, de uma rotina e de regras para serem seguidas pelos filhos.

P - 5: Você descobriu que seu filho (a) tem dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Que tipo de estratégias você utiliza para ajudá-lo em casa?

M – 40% responderam que ajudam seus filhos na execução das tarefas e 60% que conversam e explicam como fazer as coisas. P - Entretanto, a rotina atribulada, indisciplinas e os resultados insatisfatórios dos alunos na escola não condizem com as respostas dadas pelos pais.

P - 6: O que você sabe sobre o termo Psicopedagogia?

M – 80% responderam que desconhecem totalmente, não sabem de nada, e outros 20% disseram saber que os profissionais dessa área podem ajudar a seus filhos e não só os médicos.

Conforme as informações dadas anteriormente sobre as condições sociais dos discentes e suas famílias este resultado era esperado.

P - 7- Quanto ao acompanhamento da rotina dos filhos em casa, quem faz este monitoramento?

M – 65% informaram que a mãe faz esse trabalho e

35% afirmaram que o pai é quem acompanha quando está em casa.

P – 8: Você ajuda seu (a) filho nos trabalhos escolares?

M – 50% dos pais dizem que sim e 50% dizem que não,

que não têm tempo.

P – Você fica sabendo das notas bimestrais?

M – Sim, 77% disseram que procuram saber qual foi o rendimento escolar, mesmo que fora do dia marcado para o atendimento individual, outros 23% disseram nunca comparecem à escola, acham as reuniões uma bobagem.

P – 10: Você conversa sobre as notas que seu (a) filho (a) atingiu no bimestre?

M – 75% responderam que sim e 25 % que não conversam e que tanto faz, porque seus filhos vão à escola somente por causa do programa bolsa família.

P – 11: Você conhece os amigos de seus filhos?

M – 35% dizem que sim e 65% que não conhecem, pois passam o dia trabalhando.

P – 12: Você sabe onde seu (a) filho (a) está quando você está trabalhando ou fora de casa por algum outro motivo?

M – 32% dos pais afirmam que seus filhos obedecem e ficam no lugar onde eles deixam e 68% dizem que não têm certeza.

Diante das respostas, em todas as questões ficou claro que o nível de conhecimento dos pais é muito pouco e, em alguns casos, nenhum, no que se refere às dificuldades de aprendizagem. Apesar de terem sido informados pela escola sobre o problema de aprendizagem dos filhos, sentiram-se mal ao saber disso e não saberem o que fazer. Alguns deles ainda acreditam que os filhos não aprendem, ora porque não querem, são preguiçosos, ora porque são “rudes”, “burros”, “limitados”. Este pensamento se justifica, porque antes de suas crianças irem à escola, na maioria das vezes, elas não apresentam nenhum problema

aparente. Então, por não compreender o processo sistemático de ensino e aprendizagem, torna-se difícil para eles procurar um profissional especializado, ajudar os filhos a elevar a autoestima e buscar estratégias de ensino para serem trabalhadas com os filhos em casa. Observando estes dados, avalia-se que fica complicado contar com a contribuição da família no processo de aprendizagem dos alunos. Eos professores ficam numa situação difícil porque a parceria escola X família torna-se um obstáculo quase que intransponível e todo o trabalho de crescimento intelectual fica para a escola promover.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou-me uma aproximação maior com os professores e pais de alunos com dificuldades de aprendizagem (DAs), tornando possível conhecer um pouco mais sobre a realidade que vivenciam, que conceitos construíram, principalmente os sentimentos, medos, expectativas e frustrações diante dessa problemática. No resultado possível para o momento observa-se que o trabalho com alunos da aceleração torna-se difícil aos professores por falta de conhecimento específico sobre o que seja aprendizagem significativa, como trabalhar com diferentes níveis psicogênicos da leitura e da escrita, com letramento e com alunos que deveriam estar numa turma mais avançada. Ser professor e aluno de uma turma de aceleração mexe muito com as emoções dos dois grupos. Os desafios para os educadores em sala de aula são inúmeros. O principal deles e mais complicado é não saber como fazer para alfabetizar os alunos com atrasos no desenvolvimento da leitura e da escrita e que não aprendem com a mesma didática ou da maneira que se espera, e o outro é o de convencer as famílias que seus filhos precisam de atendimento especializado, que esse atendimento é possível, assegurado por lei, e que só depende deles buscar o serviço para seu filho.

Ao aplicar os questionários aos pais, pude

perceber que a maioria deles não sabe qual é a dificuldade educacional real de seus filhos, não compreende o porquê de não aprenderem a ler e escrever e dos comportamentos às vezes agressivos, apáticos, que os mesmos apresentam. Eles responderam que não se sentem bem com os resultados da aprendizagem dos filhos ao final de cada ano. Entretanto, esses pais acreditam que o problema está na má vontade do filho, que ele não aprende porque não quer e não se esforça, e que a escola também é culpada porque não ensinou direito ou o suficiente para que os mesmos pudessem aprender. A educação de qualidade com aprendizagem significativa, para esses pais, perpassa apenas pelo âmbito da escola. Eles não internalizaram a parcela de contribuição que é de responsabilidade da família e acabam invertendo os papéis, sobrecarregando a instituição com funções que não são de sua responsabilidade ou competência. De encontro a essa realidade, temos os professores com poucos conhecimentos referentes às necessidades educativas especiais. Com o impasse entre metas a serem atingidas (habilidades desenvolvidas pelos discentes) e as metas a serem concluídas (conteúdos curriculares), tentam acertar com práticas educativas que não são das mais adequadas, mas são importantes para esse público específico. Esta pesquisa confirma a necessidade do psicopedagogo nas escolas para ser parceiro dos docentes, contribuindo com intervenções psicopedagógicas junto aos discentes para sanar as lacunas que ficaram do desenvolvimento intelectual dos mesmos. Relembrando o que Terán e Gómez (2009) disseram anteriormente, estes educandos com dificuldades de aprendizagem, mascaram sua realidade como defesa a uma cobrança de habilidade específica que o mesmo não conseguiu desenvolver, induzindo o professor a uma avaliação errônea do seu desenvolvimento cognitivo. As respostas dadas em seus questionários deixaram claras o quanto sentem dificuldade para elaborar estratégias que abranjam, com sucesso, o universo dos discentes com dificuldades

específicas e o quanto precisam de informações a respeito dessa problemática com os quais se deparam em seu cotidiano.

Diante dos resultados coletados com os docentes a respeito dos possíveis problemas de aprendizagem que seus alunos apresentavam, a Psicopedagogia pode contribuir com orientações e sugestões de atividades aplicáveis pelos docentes aos problemas destacados por eles, como: dificuldades de atenção, visão, decodificação, compreensão, expressão oral, leitura e escrita. Gómez & Terán (2009) dão as seguintes sugestões: para as dificuldades de atenção, primeiro ensinar a dividir tarefas, organizar atividades de sala em um limite equilibrado, nem muito longo e nem entediante (brincar com o conteúdo), não perder o fio condutor quando estiver expondo determinado conteúdo, sentar o aluno no lugar onde ele possa estar dentro do ângulo de visão do professor, reduzir o número de tarefas, dar orientações escritas e orais e também utilizando imagens. Para sugestões e atitudes mais gerais utilizei as orientações de Borba e Braggio (2012), para que o professor possa facilitar seu trabalho e a aprendizagem dos alunos e também resolver outras dificuldades específicas da leitura e da escrita: fale de pessoas que têm o mesmo problema, sem fazer referência ao aluno; escreva letras grandes e compreensivas; divida a aula em espaços de exposição, seguida de uma “discussão” e síntese ou jogo pedagógico; fique atento na hora da execução das tarefas escritas, pois o ritmo dos alunos com dificuldade de escrita é mais lentos e os mesmo tem dificuldade de orientação espacial; desenvolva hábitos que estimulem o aluno a fazer uso da agenda, para recados e bilhetes; tenha uma linguagem direta e objetiva durante a explicação; chame o aluno para escrever na lousa, para estimular a participação; coloque sempre que possível o aluno perto da sua mesa; não peça que o aluno faça algo que o deixe em situação constrangedora; olhe sempre em seus olhos quando dirigir a palavra; observe como estão sendo feitos os registros da lousa; ofereça

ao educando apoio e compreensão nos momentos difíceis, sem torná-lo vítima, pois o mesmo possui inteligência igual ou maior que a dos colegas.

Com esses resultados, torna-se imprescindível que a coordenação pedagógica da escola promova estudos com os professores para superar a carência de conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem. Contudo, isso não será tão fácil, porque um dos primeiros entraves é formar um grupo de estudos desta área, mas não será impossível se a escola buscar parceria. Esta pesquisa não se encerra aqui, pois, as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita constituem um campo muito complexo e amplo e ainda não foram esgotadas as possibilidades de estudos. Com este estudo houve um grande aprendizado para a minha prática psicopedagógica clínica e institucional e para o meu trabalho como pedagoga.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORBA, Ana Luíza & BRAGGIO, Mário Ângelo. **Como interagir com o disléxico em sala de aula. ABD – Associação Brasileira de Dislexia.** Disponível em: www.dislexia.org.br/. Acesso em: 05/10/2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília – DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases para educação (LDB).** Lei nº 9.394 de 1996. Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores; Ensaio Pedagógico.** Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília – DF: 2006.
- COELHO, Nara & ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. **A função social da escola pública e suas interfaces.** Disponível em: educere.bruc.com.br/cd2011/pdf/6443_3792pdf. Acesso – 08/12/2013.
- COOL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre – RS: Artmed, 2004.
- CRATO – CE. **Lei 2060, de 17 de outubro de 2001.**
- CRATO – CE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME 03/2008, de 4 de junho de 2008.**
- CRATO –CE. GURGEL, Alice Jorge Vieira. **Proposta curricular da Aceleração.** Secretaria Municipal de Educação de Crato - CE, 2013.
- DOLLE, Jean-Marie & BELLANO, Denis. **Essas crianças que não aprendem: diagnósticos e terapias cognitivas.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.
- FALSSARELA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** – Campinas – SP: Autores Associados, 2004 – (Coleção formação de professores).
- GOMES, Eunice Simões Lins; LIMA, Marisete Fernandes de; SILVA, Pierre Normando Gomes da. **Estudo, universidade e projeto de pesquisa monográfica.** João Pessoa – PB: Editora Universitária, 2004.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Perspectiva de uma Pedagogia emancipadora.** Revista Pensar a Prática, ano 1, nº 1, p. 1 – 21. Goiânia-GO: Revista Eletrônica, jan./jun.1998. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br>. Acesso em 10/11/2013.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo – SP: EPU, 1986.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de & VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza – CE: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.
- NAVARRO, Adriana de Almeida & PEDROSA, Júlio César da Assunção. **Guia de ação docente.** Barueri – SP: Grupo Cultural, 2009.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; dourado, Luiz Fernandes. **Função social da educação e da escola.** Disponível em: escolagestores.mec.gov.br/site/4-sala...escola/pdf/saibamais_8pdf.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre – RS: Artmed, 1985.
- POLAK, Ymiracy N. de Sousa & DINIZ, José Alves. **Conversando sobre pesquisa.** Disponível em: <http://coordeancaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/mod/assignment/view.php?id=4471>. Acesso em: 07/10/2013.
- QUEIROZ, Tânia D. **Manual pedagógico: do educador da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.** São Paulo – SP: Rideel, 2011.

ROTTA, Newra Tellechea et al. **Transtorno da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre – RS: Artmed, 2006.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SISTO, Fermino Fernandes et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. ed. 13. Petrópolis – RJ: vozes, 2010.

VEIGA, M. La & SILVA, M. M. P. **Aprendizagem acelerativa recuperando a autoestima do aluno**. Saber Digital: Revista Eletrônica do CESVA, Valença, v. 1, n. 1, p. 119-137, mar./ago. 2008. Disponível em http://www.faa.edu.br/revista/v1_n1_art07.pdf.

WEBARTIGOS. **Função social da escola**. Publicado em 03/11/2011 em Educação. Disponível em: <http://webartigoss.com/artigos/a-funcao-social-da-escola/58421/>.

WEISS, Maria Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro – RJ: Lamparina, 2012.

**A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR:
UMA ÊNFASE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**THE IMPORTANCE OF LETTERING IN THE SCHOOL CONTEXT:
AN EMPHASIS ON LEARNING OF READING AND WRITING IN THE LITERACY PROCESS IN THE
YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION**

Elieida Fernanda de Sousa Aguiar ¹

RESUMO

A instrução de escrita durante o processo de alfabetização exige mudanças radicais devido à necessidade de eliminar os padrões tradicionais de ensino, onde não há espaço para a escrita do aluno, pois as atividades que prevalecem são a cópia, ditado e repetição de palavras promovendo uma escrita mecânica que se limita à transcrição de letras, sílabas e palavras isoladas. Nesse sentido, a pesquisa apresentada objetivou formular princípios didáticos para o ensino da escrita durante a alfabetização. O intuito desse trabalho é analisar a importância da prática de leitura para o desenvolvimento humano nas séries iniciais, mostrando que os desafios para que isso ocorra e por fim propor uma solução eficaz que é o uso das atividades recreativas com fins pedagógicos para o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Didática das Escrituras; Princípios pedagógicos.

ABSTRACT

Writing instruction during the literacy process requires radical changes due to the need to eliminate traditional teaching standards, where there is no space for the student's writing, as the prevailing activities are copying, dictation and repetition of words promoting writing mechanics that is limited to the transcription of letters, syllables and isolated words. In this sense, the research presented aimed to formulate didactic principles for teaching writing during literacy. The purpose of this work is to analyze the importance of reading practice for human development in the initial grades, showing that the challenges for this to occur and finally proposing an effective solution that is the use of recreational activities with educational purposes for the development of students in the literacy process.

KEYWORD: literacy; didactics of the scriptures; pedagogical principles.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. E-mail: eliidaaguiar@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Para começar, é importante dizer que o ensino da linguagem escrita nos primeiros graus de escolaridade requer mudanças radicais, devido às deficiências na leitura e escrita que os alunos apresentam no final da primeira etapa da educação básica. O ensino de alfabetização é frequentemente discutido no contexto de uma crise. Os níveis de alfabetização no contexto estudantil estão em declínio ou pelo menos inadequados para a sociedade contemporânea. A evidência avançada é tipicamente anedótica, com base em exemplos de gramática, ortografia ou expressão precária ou em uma comparação com um "passado superior" recordado.

Este debate sobre "padrões de alfabetização" é, por vezes, mais afiado por um senso de urgência sobre a competitividade do mercado de trabalho no contexto brasileiro, bem como a sua capacidade de resposta para as habilidades dos indivíduos e da competitividade internacional desencadeada pela globalização.

De fato, os resultados dos testes aplicados pelo sistema nacional de avaliação da aprendizagem e o primeiro estudo comparativo internacional em linguagem e matemática realizados em estudantes de 13 países da América Latina nos terceiros e quartos anos do ensino fundamental, demonstram que o nível de realização na leitura e escrita estão abaixo do ideal (UNESCO, 2001).

Tal problema exige a necessidade de eliminar os padrões tradicionais de ensino que prevaleceram no campo da alfabetização inicial, dominado, até agora, por métodos tradicionais comumente conhecidos como fonéticos, alfabeticamente, silábicos e/ou global nos quais não há espaço para escrita, pois as atividades prevaletentes são cópia, ditado e repetição de apartamentos promovendo um roteiro mecânico que se limita à transcrição de letras, sílabas e palavras isoladas.

A partir de uma concepção atualizada de alfabetização, esta é uma competência cultural que nos

permite usar a leitura e escrita como uma fonte de recreação, uma ferramenta de comunicação e uma ferramenta de aprendizagem, o que nos dá a oportunidade de descobrir o pensamento dos outros, compreender a divergência, expandir, confrontar e comunicar a nossa visão do mundo e da vida (BRASLAVSKY, 2005).

Pelo contrário, vale dizer que as abordagens teóricas atuais para o ensino da linguagem escrita colocam uma ênfase especial na escrita onde os alunos, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente, são incentivados a expressar seus pensamentos, ideias e reconstruir seus conhecimentos usando seus próprios códigos de escrita. Além disso, a abordagem comunicativa funcional promove o desenho e a implementação de estratégias que aprimorem e desenvolvem a competência oral comunicativa e escrito em alunos, que inclui o domínio das quatro atividades básicas da linguagem: ouvir, falar, ler e escrever (LOMAS, 1999).

A antítese entre o que acontece diariamente na sala de aula para iniciar as crianças na cultura escrita e os avanços teóricos atuais no campo da escrita foi a motivação para desenvolver este estudo que tem o intuito de formular princípios para o ensino da escrita durante a alfabetização inicial.

JUSTIFICATIVA

Ao estudar certas disciplinas no curso em questão, foi percebido que a maior problemática no que se refere à aprendizagem nas primeiras séries do ensino fundamental estava focada na grande adversidade relacionada à alfabetização, em especial nas atividades que envolvem a leitura e a escrita.

Os problemas de repetência dos pequenos educandos acabam ainda diminuindo o interesse deles em aprender a ler e a escrever, em decorrência da enorme evasão escolar nas séries nas quais o projeto enfocou.

Seguindo as ideias de grandes pensadores amplamente citados em todo seu conteúdo como aprendizagem da leitura de acordo com a realidade em que vive, buscando uma compreensão entre o que se está lendo e fazendo uma relação com suas vivências experiências é como este projeto de ensino propõe um entendimento profundo sobre as questões impostas pelos educandos no processo de alfabetização no que se diz respeito à leitura e à escrita com base nos referidos pensadores.

REVISÃO DE LITERATURA: A CONCEPÇÃO DA ESCRITA

Durante vários anos, os pesquisadores que têm estudado o processo de escrita concordaram que constitui um sistema de representação da linguagem utilizada para a expressão, registro, comunicação e aprendizagem pois permite conscientizar-se de seus conhecimentos, bem como organizá-lo e confrontá-lo, favorecendo a autorreflexão e a produção do conhecimento.

Assim, a importância de privilegiar atividades de produção escritas sobre aqueles que se concentram na cópia e repetição mecânica de letras isoladas, palavras e frases, desde a primeira forma de criatividade, expressão, comunicação e atitudes fundamentais na formação do ser e do cidadão que a nossa sociedade atual que seja crítico e participativo tendo autonomia em suas decisões.

Da mesma forma, de acordo com estudos de "gênese textual" (pesquisa que reconstrói o processo que as pessoas que escrevem durante a escrita de seu trabalho seguem), a escrita é um processo trabalhoso envolvendo três tipos de operações: 1) planejamento; 2) textualização e; 3) revisão. Estes procedimentos são dados de forma recursiva e variável, dependendo do sujeito que escreve, da intenção comunicativa e do tipo de texto (GADOTTI, 2003).

As operações de planejamento estão envolvidas no processo de definição da finalidade do texto: a quem é endereçada, com que intenção, qual é a reação que eu espero do leitor e inclua outros tópicos tais como a concepção, a organização e o ajuste das ideias. As operações de textualização referem-se às próprias atividades de redação. Desse modo, a pessoa que escreve deve organizar um discurso coerente evitando ambiguidades e acomodando adequadamente as declarações de acordo com a intenção de comunicação.

As operações de revisão referem-se à correção de texto para edição e leitura por outros. Neles, há atividades de leitura crítica, releitura pelo autor (detecção de pontos que necessitam de modificação) e atividades de retificação. Estas ações destinam-se a identificar as possíveis barreiras de entendimento com as quais o leitor pode encontrar e refazer todo o texto ou parte dele antes de sua edição e/ou publicação.

Nesse aspecto, Paulo Freire denota o seguinte:

A alfabetização e a pós-alfabetização envolvem esforços no sentido de uma compreensão correta do que é a palavra escrita, linguagem e suas relações com o contexto do orador e aquele que lê e escreve, portanto, a compreensão da relação entre 'leitura' do mundo e lendo a palavra (FREIRE, 1983, p. 22).

Desse modo, aprender a escrever envolve mais do que aprender a desenhar letras e combiná-las, pois, envolve a conscientização dos seguintes aspectos (FREIRE, 1983):

- A intenção de comunicar: Qual é o propósito da escrita e a quem é abordada?
- As características dos diferentes textos: como o texto deve a ser escrito deve ser estruturado e organizado?
- Conteúdo e consistência: o que vou dizer e como organizo ideias para que o leitor entenda o que quero expressar, gravar ou comunicar?

- Os aspectos convencionais da linguagem escrita: o estabelecimento do princípio alfabético do nosso sistema de escrita, a ortografia (uma vez que a criança atinge o nível alfabético em suas produções escritas).

Avaliar as diferentes formas de representação linguística que as crianças usam antes de aprender a escrever convencionalmente caracteriza um processo construtivo que tem sido amplamente descrito por Ferreiro e Teberosky (2000).

A IMPORTÂNCIA DO HÁBITO DA LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A leitura e a escrita são elementos imprescindíveis e até determinantes para a sobrevivência de todos em um mundo globalizado. No entanto, ainda existe uma resistência frente a isso, sendo que tais processos não são levados a sério. Justifica-se os elevados índices de analfabetismo no Brasil com o fato da carência de entendimento, de compreensão e interpretação daquilo que leem e por isso acabam encarando tal questão como um terrível desafio.

Severino evidencia em suas obras a importância da leitura e escrita para a construção do saber. Sobre esse assunto ele afirma:

Aprender a ler é antes de tudo, aprender interpretar o mundo, compreender o seu contexto, não se limitando apenas a uma manipulação mecanizada de palavras ou frases, e sim abrangendo em uma relação dinâmica que vincula a linguagem com a realidade que o mesmo as vive. Afinal, a aprendizagem da leitura é um ato de educação e isso é um ato profundamente político (SEVERINO,1994 p. 31).

Assim, torna-se evidente o fato de que não é possível pensar a educação desvinculada aos princípios básicos como a leitura e escrita, pois elas são

ferramentas indispensáveis e chaves de acesso para um conhecimento mais aprofundado sobre o mundo. Ao compreender a sua importância, fica mais fácil entender uma gama de possibilidades para obter conhecimentos de qualquer área, além da informação, do lazer, de cultura e integração no meio social.

A leitura e a escrita são processos relevantes para que o homem adquira a cidadania, e ferramentas para colaborar com a transformação do mundo. Sem tais processos, o sujeito se torna incapaz de exercer de forma plena a cidadania.

Este projeto tem como objetivo oportunizar aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, as devidas condições de interação ao mundo letrado. É válido frisar o grande prazer que a leitura propicia aos leitores pois o hábito da leitura propicia um transporte a um universo desconhecido, que é capaz de introduzir os valores de vida inseridos no cotidiano vivido pelo leitor.

A escrita, por sua vez, não se resume em pegar uma caneta ou lápis e desenvolver simples traços. Ela é a constatação dos valores da leitura com intuito oposto, já que esta última propicia uma assimilação e ela, uma projeção desses conhecimentos. A escrita expressa em palavras a identidade pessoal em forma de grafia.

Para tanto, não é necessário que apenas haja o fato de o indivíduo ter condições em ler e escrever. Mas, que seja preciso que ocorra um entendimento do impacto causado na concepção do mundo como um todo.

A escola tem um papel importante por ser a instituição comprometida por despertar no aluno o interesse e o prazer pela leitura e escrita. Sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, isto é, que todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar tenham isso como prática no seu cotidiano para que possam estimular aqueles que ainda não têm.

É público e notório que o hábito da leitura depende de outros elos no processo de formação

educacional. Sem dominar a leitura, o aluno não consegue, por exemplo, executar uma pesquisa, elaborar um pequeno resumo, detectar e tomar nota de uma ideia principal que esteja subtendida ou até mesmo explicitar no texto ideias apresentando dificuldades para realizar análises críticas sobre algum tema, além de não possuir argumentos para defender seus posicionamentos em diversos contextos.

Partindo desta vertente, este projeto conta com a participação com professores, independente da disciplina que eles lecionem. A equipe docente presente nas escolas está consciência de que o aluno deve ter o domínio sobre a língua oral e escrita afim de ter a sua individualidade e força em seus posicionamentos.

A forma de como é observado o mundo se modifica quando o indivíduo adquire o hábito e apreço pela leitura, pois ela quando é praticada de forma completa, é capaz de fazer uma releitura pessoal ou comum sobre a realidade, derrubando dilemas, quebrando os pensamentos do senso comum, agregando valores internos ao coletivo, revelando uma visão crítica sobre o que estimula o mundo.

A análise de mundo não surge apenas com o hábito da leitura de textos prontos. Tal processo de conhecimento crítico do mundo, como cita Freire (1996 p.51) “procede a leitura da palavra”. Portanto, antes mesmo de alguém começar a ler uma palavra, já existe uma leitura particular sobre o mundo no qual se baseia a reprodução mental dessas palavras.

Para o escritor Weisz, ao falar sobre o conhecimento afirma:

O conhecimento não é algo externo que deve necessariamente ser consumido, posto automaticamente para dentro por parte de seu aprendiz, mas sim algo que deve sofrer um processo de produção, construído pelo aprendiz dentro do seu ritmo de absorção de informações, enquanto é sujeito e não objeto do processo de aprendizagem. (WEISZ, 1988 p. 35).

Com base no exposto, supõe-se que é necessário, além da leitura de textos, uma sensibilização pedagógica para que se instigue aos educandos a formarem sua opinião e construir seus argumentos afim de destruir o senso comum e não ser facilmente influenciado por outras opiniões.

Para Vygotsky (1988, p.131) "a compreensão da língua escrita é efetuada primeiramente através da língua falada". Após o processo de leitura, os alunos, com a intervenção do professor, discutem suas ideias acerca do que foi lido, pois segundo Smith (1989, p.21). "O aprendizado pode ser considerado a modificação daquilo que já sabemos, como uma sequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia".

Para Marcushi, ao analisar tais princípios, afirma o seguinte:

O indivíduo insere no texto os conhecimentos que construído pelo mesmo, além de propor as suas ideias e argumentações, fazendo uso constante do procedimento a qual introjetou-se, sendo formado através desse processo o indivíduo letrado, que participou de um processo de aprendizagem social e histórica da leitura da escrita em contextos formais para uso utilitário. (MARCUSHI, 2001. p.21)

A percepção do entendimento da leitura é uma atividade de caráter construtivo, tendo como embasamento os conhecimentos prévios dos educandos, advindos de suas experiências internas ou externas. Ferreira (2001) sobre esse assunto afirma:

Faz necessário criar um ambiente alfabetizador havendo um ‘conto ou área de leitura’ onde se encontrem não só livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha a escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc.). Quanto mais variados esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de

semelhanças e diferenças para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre 'o que se pode esperar de um texto' em função de categorização do objeto que vincula. Insisto: no meio rural, mais em qualquer lugar onde realize uma ação alfabetizadora (FERREIRA, 2001, p. 124-125).

E Kleiman colabora (1995):

Houve várias questões sobre repensadas, outras abandonadas nos últimos anos, tendo como justificativa o construtivismo, o que fez com que fossem refletidas as estratégias de ensino e a didática da alfabetização, entre outros pontos destacados, foi vista a necessidade da incorporação de mais um ano no ensino fundamental. Com as novas políticas de educação, através do ensino de nove anos, há controvérsias sobre a infância e a alfabetização. (KLEIMAN, 1995, p. 64).

Seguindo nessa direção, eles apontam em suas análises que deve ser criado um ambiente devidamente adequado no qual o processo de alfabetização contribua de forma significativa para que as crianças tenham oportunidades de construir seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita.

Também é importante destacar sobre a formação do professor, pois ele é essencial para colaborar de forma mais eficaz na formação cognitiva de seus alunos. Assim, deve propor várias vertentes de raciocínio para uma informação comum, afim de que se possa extrair várias discussões que possibilitem deixar a aula mais enriquecedora. Seguir esses processos de aprendizagem são essenciais para que se concretize a sua função de educador. Desse modo, o pedagogo deve estar preparado para os desafios constantes na educação para que possa contribuir com sua formação para um futuro melhor.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA SOBRE A CRIANÇA

A compreensão do princípio alfabético do nosso sistema de escrita pela criança é uma aprendizagem complexa, cujo avanço e desenvolvimento têm uma relação muito estreita com o ambiente sociocultural onde a criança cresceu. Na verdade, todos os pré-escolares e alunos da primeira série dos anos iniciais, notam as grandes diferenças que existem entre as crianças que tiveram contato com a cultura escrita (eles têm livros navegados, leem textos, são cercados por pessoas que leem ou escrevem e falam sobre o que se lê...) e aqueles que, vindos de domicílios extremamente desfavorecidos, entram na escola com poucas experiências com a linguagem escrita.

Para Ferreiro (2001), tal situação surge, pois, a mera presença de escrita no ambiente não garante a consciência da criança sobre o significado dos sinais gráficos. Por esta razão, a evolução no processo de aquisição da linguagem escrita pode ser tão díspares entre as crianças da mesma idade.

Sobre o processo de alfabetização, de acordo com Ferreiro (2001), "existem quatro hipóteses ordenadas de acordo com o nível de escrita, no qual a criança durante a alfabetização vivencia: O Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (p. 25-30)."

No momento **pré-silábico**:

- Ainda não existe uma ligação entre a fala e a escrita pela criança;
- Ainda há uma dificuldade no reconhecimento de sons ou letras;
- A escrita é representada por objetos ao invés de nomes;
- Tem uma boa leitura global, individual e instável daquilo que escreve.

Já no momento **silábico**:

- A criança reconhece que a escrita representa a fala;
- Ela já busca fonetizar a escrita e dar sonoridade às letras;
- Ela já pode escrever palavras e

assimilar pequenas frases.

No momento **silábico-alfabético**:

- A criança entende que a escrita representa o som da fala;
- Entende que existe uma coexistência de corresponder sons e grafias;
- Ocorre o processo de leitura paragrafada.

No momento **alfabético**:

- A criança já reconhece o valor sonoro das letras e não tem problemas inerentes ao conceito de escrita;
- A criança ainda tem dificuldade em separar todas as palavras nas frases;
- Ocorre a compreensão do modo de construção do código de escrita.

Para as crianças que possuem algum tipo de dificuldade (rendimento escolar baixo, notas ruins, etc.), é adequado que identifique, dentro do contexto da leitura, onde estão localizadas para que ocorra a realização de tarefas e a compreensão dos conteúdos até então não dominados, facilitando assim as fases do desenvolvimento de alfabetização.

Vygotsky (1988) denota o seguinte:

É necessário construir um forte espaço, meios e tempo hábil para que os alunos pratiquem a leitura na sala de aula e ao mesmo tempo é um desafio e um compromisso, considerando que em nome da educação formal as crianças são monopolizadas cada vez mais cedo para atividades pouco criativas que não os tornam tão inteligentes quando deveriam. (p. 58-59)

A atividade da leitura pode resgatar o prazer de sonhar, de imaginar sem limites; além de aprender com liberdade e prazer quaisquer conteúdos de formação acadêmica. São incontáveis os fatores que possibilitam a concretização desse objetivo geral, como, por exemplo, o medo e despreparo do professor, bem como a estrutura conservadora e arcaica da instituição

escolar. Sobre esse aspecto, Oliveira aponta:

O aspecto mais importante dessa semelhança é a consideração da escrita como um sistema de representação da realidade, e do processo de alfabetização como o domínio progressivo desse sistema que começa muito antes do processo escolar de alfabetização e não como uma habilidade mecânica de correspondência letra/som (1997, p. 68).

Para ajudar os alunos a avançar neste processo de construção do sistema de escrita, é necessário a interação diária com textos reais e a prática diária de produção escrita. Isto lhes permite aprender a ler e a escrever, resolvendo em conjunto para os problemas que enfrentam na tentativa de escrever e construir o significado de um texto que eles ainda não sabem como produzir adequadamente.

No entanto, para que isso seja possível, é necessário que os textos utilizados na classe não sejam projetados exclusivamente para aprender a ler e escrever. Eles devem, pelo contrário, ser textos reais a serem usados no contexto de uma situação comunicativa.

Finaliza-se aqui que a fase da alfabetização é o processo pelo qual o aluno adquire as informações, as habilidades, as atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade. Ela é importante e fundamental para seu desenvolvimento cognitivo devendo ser trabalhada desde os primeiros anos escolares e de forma intensa e motivante.

MATERIAL E MÉTODOS

Para atingir os objetivos acima mencionados, começamos a partir de uma revisão documental das avaliações linguísticas realizadas no país para alunos de primeira fase da educação básica e publicadas nos últimos nove anos. Também foram analisadas as obras de grandes pensadores que tiveram vivência em salas de aula nos anos iniciais do ensino fundamental I, cujos

alunos apresentam avanços significativos por escrito no final da primeira etapa da educação básica.

As observações e análises foram registradas ao longo de dois períodos escolares diferentes e suas informações foram concluídas com a análise dos cadernos dos alunos e revisão de suas produções escritas. Os dados obtidos por meio destas três técnicas: análise documental, observação e análise de evidências físicas, permitiram obter elementos teóricos e metodológicos que serviram de referência fundamental para a formulação de princípios didáticos para resolver o problema identificado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a análise coletada para a construção deste trabalho, concluiu-se que os alunos apresentam dificuldades nos aspectos básicos, como a localização de informações explícitas em um texto, reconhecendo a sequência de ações, formando novas palavras, usando prefixos e colocando corretamente a vírgula em uma frase simples.

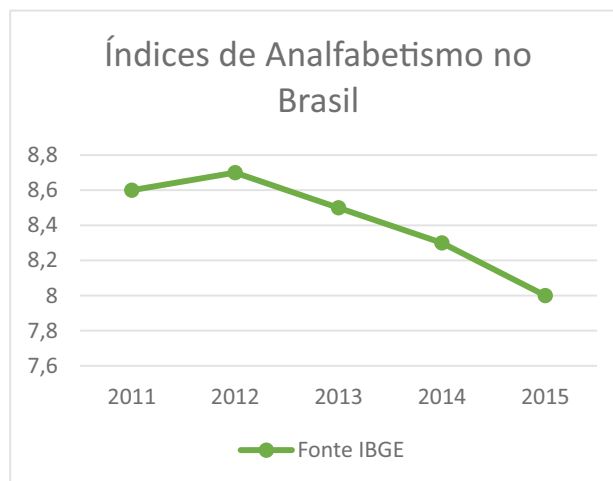
Da mesma forma, nos resultados do primeiro estudo comparativo internacional sobre linguagem, matemática e fatores associados para o terceiro e quarto anos da educação básica, conduzido pela UNESCO em 1997, para uma amostra de 1.200 estudantes da América Latina, tiveram as seguintes deficiências detectadas na leitura: no nível literal primário, no modo paráfrase literal e leitura inferencial (UNESCO, 2001).

Embora o relatório não forneça informações sobre o desempenho dos alunos por escrito, dada a estreita relação entre a leitura e a produção escrita e considerando as queixas contínuas dos professores do ensino fundamental I sobre dificuldades por escrito apresentadas por seus alunos, podemos inferir que os resultados neste tópico são igualmente deficientes.

Para enfatizar sobre esta questão, é utilizado um gráfico, a fim de explicar melhor a realidade do

analfabetismo dentro do contexto brasileiro. É válido citar que os dados foram extraídos do IBGE e publicados pelo site G1 no dia 25 de novembro de 2016.

Figura 1: Índices de Analfabetismo no Brasil.



Fonte: Portal G1 (2016)

Esse gráfico, que aponta os índices de 2011 a 2015, evidencia um leve crescimento e a partir de 2013 uma constante queda nos índices de analfabetismo no Brasil. No entanto, mesmo com as melhorias, ainda é um índice muito alto.

A revisão documental realizada e a análise das experiências descritas nos permitem formular os seguintes princípios didáticos para o desenvolvimento da escrita durante a alfabetização inicial:

a) Incentivar a expressão oral

Ao considerar que a escrita é um ato de expressão do pensamento e um instrumento de comunicação, é essencial para o desenvolvimento para incentivar a criança a participar em diferentes situações formais e não formais, que incentivam a conversação, a pergunta, a descrição, a narrativa, a argumentação, a discussão, a explicação. A este respeito, as seguintes atividades podem ser realizadas: coletar e aprender textos de folclore popular: provérbios, enigmas, mitos, lendas, canções, contos folclóricos, apresentação de fantoches e peças de teatro, participando de

exposições, avaliar a sua atitude e ter uma opinião sobre uma situação.

Vale dizer que cada um existe com o objetivo de promover o diálogo, a escuta, a argumentação e a emissão de julgamentos críticos, prestando atenção à estrutura das sentenças e ao léxico de cada situação comunicativa, sem subestimar a linguagem familiar do aluno. Neste sentido, é importante ressaltar que essas atividades não são um pré-requisito para o início da escrita das crianças, como atividades básicas de linguagem – falar, escutar, ler e escrever – mas, podem e devem ser desenvolvidas como processos inter-relacionados. As crianças podem coletar enigmas, ditar-lhes ao seu professor para escrever e lê-los para outras. Simultaneamente, outras formas de expressão artística devem ser incentivadas, como desenho, música, dança, teatro.

b) Promover a leitura

A leitura livre e guiada de vários textos com diferentes intenções comunicativas permite à criança apropriar-se da estrutura da linguagem escrita, fornecendo elementos para esta. Assim, na sala de aula podemos ler textos científicos e jornalísticos dos quais as informações sobre as questões levantadas ou o projeto de sala de aula trabalhado é pesquisado e expandido: fotos, brochuras, biografias, relatório de experiência, notas de enciclopédia, histórias, notícias, entrevistas, textos expressivos, literários e humorísticos tais como canções, histórias, enigmas, poesia, jogos, lendas, fábulas, coplas, provérbios, tiras, textos instrucionais ou prescritivos, como receitas de cozinha, instruções de jogo, experimentos ou trabalho; textos publicitários, como propagandas, cartazes, propaganda; textos epistolares: cartas, chamadas, comunicados...

c) Promover a escrita

Nesse tópico, a intenção de comunicar e a apropriação, em uso, da correspondência alfabética do nosso sistema de escrita são dois aspectos

desenvolvidos através da participação em atos reais de escrita que respondem a diferentes intenções de comunicação, como: narrar, descrever, explicar, convencer ou influenciar a conduta dos outros. Desse modo, algumas atividades podem ser feitas para promover a escrita, tais como: 1) escrever textos em coletivo; 2) escrever textos em pequenos grupos; 3) escrever textos individualmente com o apoio do professor.

d) Incentivar a reflexão sobre a linguagem escrita

O processo de alfabetização para crianças deve desenvolver ações que os levem a fazer uso da leitura e da escrita em diversas situações e contextos comunicativos do cotidiano, para os espaços de reflexão sobre a linguagem escrita que nos permite tomar conhecimento e adquirir uma aprendizagem satisfatória.

Tradicionalmente, a escola trabalha com este aprendizado através do uso exclusivo de métodos amplamente conhecidos de iniciação à leitura e escrita. No entanto, a reflexão sobre o sistema alfabético do nosso sistema de escrita pode ser dada a partir de textos escritos em contextos funcionais e significativos para as crianças.

Portanto, os princípios pedagógicos aqui estabelecidos promovem a dominância conceitual e processual de três aspectos fundamentais: as funções do escrito, as formas de organização dos diferentes tipos de textos e a conscientização da correspondência em ordem alfabética do nosso sistema de escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado da linguagem escrita envolve um longo processo composto por estratégias de expressão de diferentes maneiras, tentando levar à elaboração de um texto. Neste sentido, a importância da expressão escrita nas crianças deve ser enfatizada, incentivando a

escrita livre com um propósito definitivo, o que garante que ela se sinta interessada no momento da escrita.

Foi visto que a escrita envolve o desenvolvimento de processos cognitivos. Portanto, os momentos de produção devem ser constituídos em espaços de criação e recreação no qual o processo de construção da linguagem escrita em crianças é respeitado e permitido falar sobre o que eles vão escrever, planejar e revisar seus escritos.

Para isso, os estudantes devem reconhecer a utilidade que a escrita tem, e isto é alcançado quando o ensino funcional da língua escrita é promovido para finalidades sociais diferentes. Nesta lógica, a abordagem funcional comunicativa tem como objetivo garantir que os alunos descubram, por escrito, uma forma de se expressar e se comunicar com os outros. Portanto, os espaços coletivos de produção escrita devem ser promovidos em pares, em pequenos grupos e/ou em plenário guiado pelo professor.

É importante que as crianças tenham a oportunidade de percorrer os diferentes gêneros textuais, tais como: expressivo, folclore popular, literário, jornalístico, informação científica, instrucional, epistolário, bem-humorado, publicitário, considerando que eles estão perto de sua realidade e descobrir a importância de cada um deles.

A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita devem basear-se em contextos significativos para a criança, onde ela pode recriar seus pensamentos, opiniões e ideias através de diferentes formas de expressão.

Por fim, os filhos da educação precoce e da primeira classe podem ter a oportunidade de escrever, mesmo que não sejam alfabetizados, pois é precisamente a participação em atos coletivos de leitura e escrita, o que lhes permitirá avançar em um processo de construção do sistema de escrita e o uso funcional da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASLAVSKY, B. **Ensine ou entenda o que você leu: alfabetização na família e na escola.** Fundo de cultura económica. Buenos Aires: Chirimbote, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Sistemas de escrita, Construtivismo e educação.** Vinte anos após a publicação dos sistemas de escrita no desenvolvimento da criança. Buenos Aires: Homo sapiens, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Saraiva, 1983.

FERREIRA, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1. **Taxa de analfabetismo cai pelo quarto ano seguido, mas sobe na região norte.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/taxa-de-analfabetismo-cai-pelo-quarto-ano-no-brasil-mas-sobe-na-regiao-norte.ghtml>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ártica, 2003.

KLEIMAN, A. (org.). **Os Significados do Letramento,** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LOMAS, C. **Como ensinar a fazer as coisas com palavras: Teoria e prática da educação linguística.** Madrid: Paidós, 1999.

MARCUSHI, L. A. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

UNESCO. **Primeiro estudo comparativo internacional sobre linguagem e matemática e fatores associados para alunos da terceira e quarta série da educação básica.** Pesquisa de Campo. Nova York, 2001.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: ArtMed, 1989.

VYGOTSKY, L. L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

ENTRE SABERES E SABORES - A TRANSMISSÃO DA GASTRONOMIA E A TEORIA DIALÉTICA-INTERACIONISTA DE VYGOTSKY

BETWEEN KNOWLEDGE AND FLAVORS - THE TRANSMISSION OF GASTRONOMY AND VYGOTSKY'S DIALECTIC-INTERACTIONAL THEORY

Jorge Clemente Diego ¹
Luciana Figueiredo Diego ²

RESUMO

Cozinhar é uma das capacidades humanas mais antigas. Apesar de ser considerado uma das marcas da evolução humana, o campo da ciência gastronômica só começa a tomar corpo, e ser reconhecido como tal, muito recentemente. Partindo da ideia de transmissão do saber, as teorias da aprendizagem e a sociologia da educação podem ser ferramentas úteis para pensar a forma como a transmissão do saber da cozinha se realiza no âmbito acadêmico através dos processos de ensino-aprendizagem entre professores e alunos e os efeitos do ambiente social nos processos de aquisição do conhecimento. Considerando a perspectiva de que o sujeito humano só aprende porque está inserido em um contexto cultural de transmissão de saberes, o artigo objetiva abordar a questão da transmissão da ciência gastronômica utilizando-se do amparo teórico da abordagem dialética-interacionista construída por Vygotsky. A revisão de literatura foi utilizada como ferramenta metodológica. A pesquisa conclui que o campo da ciência gastronômica em sua dimensão fundadora da Humanidade está na atualidade ressignificando e consolidando sua função social e seu lugar como produtora de cultura e saberes construídos pela relação dialética e interacionista de seus elementos constituintes, possibilitando 'furar a bolha' do positivismo científico e das demandas meramente mercadológicas e criando mecanismos de circulação de saberes que capacitem o gastrônomo e conseqüentemente o docente de gastronomia na construção de saberes (e sabores) críticos, criativos e contextualizados social e historicamente.

PALAVRAS-CHAVE: gastronomia; transmissão de saber; dialética; sociologia da educação.

ABSTRACT

Cooking is one of the oldest human capabilities. Despite being considered one of the hallmarks of human evolution, the gastronomy only begins to take shape and to be recognized as such very recently. Based on the idea of knowledge transmission, theories of learning and the sociology of education can be useful tools to think about how the transmission of cooking takes place in the academic sphere through the teaching-learning processes between teachers and students and social's effects on knowledge acquisition processes. Considering the perspective that the human subject only learns because it is inserted in a cultural context of transmission of knowledge, the article aims to address the issue of the transmission of gastronomic science using the theoretical support of the dialectical-interactionist approach constructed by Vygotsky. The literature review was used as a methodological tool. The research concludes that gastronomic science in its founding dimension of Humanity is currently re-signifying and consolidating its social function and its place as a producer of culture and knowledge constructed by the dialectical and interactionist relationship of its constituent elements, differentiating itself from scientific positivism and merely market demands and creating mechanisms for the circulation of knowledge that enable the gastronomer and consequently the gastronomy teacher in the construction of critical, creative and socially and historically contextualized knowledge (and flavors).

KEYWORD: gastronomy; transmission of knowing; dialectic; sociology of education.

¹ Graduado em Gastronomia. Especialização em Gastronomia, Nutrição e Hospitalidade (FATECI); Especialização em Gestão da Qualidade e Segurança dos Alimentos (UNICAMP). Mestrando em Ciências da Educação pela Absoulute University. Professor da graduação em Gastronomia e pós-graduação em Gastronomia Brasileira do Centro Universitário Maurício de Nassau Fortaleza e professor de Gastronomia da Faculdade Pitágoras. Pesquisador no campo da gastronomia em interlocução com a antropologia, psicologia, sociologia e educação. E-mail: jorgediego1954@gmail.com

² Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Psicanalista. Professora da graduação em Gastronomia e pós-graduação em Gastronomia Brasileira do Centro Universitário Maurício de Nassau Fortaleza. Discute a questão da subjetividade e da gastronomia a partir da articulação entre psicanálise, antropologia e cultura. Áreas de interesse e pesquisa: singularidade, clínica psicanalítica, saber da cozinha e formação docente e profissional. E-mail: lucianapfdiego@gmail.com

INTRODUÇÃO

Saber como o homem aprende foi e permanece sendo uma questão de interesse. Mas o fato é que o homem só se tornou *humano* porque foi capaz de transcender ao instinto e incluir métodos de aprendizagem e conseqüentemente de evolução e desenvolvimento cultural e tecnológico. Em um primeiro momento é comum associar essa condição às capacidades de escrever, ler, realizar operações matemáticas, etc. Porém, na Humanidade outras habilidades de aprendizagem foram *sine qua non* no processo do desenvolvimento humano como, por exemplo, a capacidade de controlar o fogo e cozinhar. Para Levi Strauss (2010) o salto evolutivo do Homem, ao transformar o ‘cru’ no ‘cozido’ ou de ‘estar nu’ em ‘estar vestido’, significou a passagem do Homem Primitivo para o Homem Cultural. A incorporação de caráter evolutivo parece ter feito com que a sociedade contemporânea – capitalista, consumista, midiaticamente performática – não reconheça ou pelo menos dilua a implicação que o *fazer cozinha* impõe à própria constituição ou conceito de sociedade e cultura e não considerando a premissa de que todo indivíduo nasce em uma cultura e está inexoravelmente inserido em um sistema de transmissão de saberes, sejam formais ou informais.

Partindo dessa perspectiva, de que o sujeito humano só aprende porque está inserido em um contexto cultural de transmissão de saberes, surge a questão de como se constitui o saber gastronômico ou *saber da cozinha* que, por sua vez, inclui dois tipos de processos de aprendizagem: um empírico, constituído pela transmissão transgeracional, e um saber científico, adquirido através de sistemas de transmissão acadêmica e técnica. Muitos investigadores do desenvolvimento humano poderiam ser utilizados como aportes teóricos para pensar sobre a construção do ‘saber cozinhar’ e, por conseguinte, sobre como se realiza a pedagogia desta ciência. Mas não por acaso, a

interlocução proposta se pauta, por um lado, nas ideias de Lev S. Vygotsky (1989) que fundamenta sua teoria no pressuposto de que os processos de aprendizagem só podem ser compreendidos a partir da ‘história do comportamento’, ou seja, de que a aprendizagem só é possível pelos aspectos socioculturais serem determinantes, e por outro na problematização acerca da ciência gastronômica e sua transmissão através dos tempos pela perspectiva de como a aprendizagem se opera e se sustenta na contemporaneidade, onde a gastronomia começa a ser de fato e de direito reconhecida como área do conhecimento científico, bem como fenômeno mundial compartilhado produtora de cultura. A ideia é provocar o diálogo interdisciplinar e a “circulação de saberes”, condições benéficas ao contexto educacional (VALLE, 2008).

É nesse cenário complexo que se confrontam, se justapõem, se harmonizam concepções teóricas e posições político-pedagógicas, que as relações entre os pesquisadores se aquecem ou se estremecem, demonstrando um esforço claro não somente de demarcar fronteiras entre campos científicos, mas de provocar impacto sobre as políticas de educação. (VALLE, 2008, P.97)

O SABER DA COZINHA

Enquanto experiência cognitiva e sensitiva, a gastronomia pode ser entendida como uma área do conhecimento que propicia o desenrolar de questões complexas relacionadas com a inteligência, com o gosto, com a técnica, além de fomentar a interlocução com diversas outras áreas do saber como a filosofia, a antropologia, a dietética, a psicologia, a química, o comércio, a história, sociologia, economia, para citar algumas. Afinal, foi em torno do alimento e da cozinha que desde os tempos mais remotos o homem começou a se organizar socialmente. Segundo Jiménez (2013) a

cozinha [e o saber inerente] pode ser compreendida como o *locus* comum entre gosto, a palavra e o conhecimento. Em outras palavras, entre o prazer, o vínculo social e o desenvolvimento.

A cozinha conduziu os grandes eventos intelectuais da sobrevivência do homem: a primeira dieta, o aumento do peso do cérebro, a especialização da mão, o conhecimento da natureza, a linguagem, a representação, a territorialização, a agricultura, a pecuária, a produção, a sociedade, a ruralidade, o controle, a estratificação, a intervenção, o comércio, a invenção, a filosofia, a ciência, a arte, as novas configurações cartográficas, o aumento da população, o progresso, a revolução industrial, a informática, a reprodução artificial, a catástrofe... em resumo, nas cozinhas se escreve a história diária das culturas, nelas se exercitam a essência e a experiência do conhecimento vital acerca do sustento e da permanência do ser humano como espécie (JIMÉNEZ, 2013, 179) [tradução dos autores]

A díade comer-cozinhar enquanto forma de conhecimento do mundo abre o cenário para se pensar sobre como os sistemas de aprendizagem humana se realizam tendo como pano de fundo a gastronomia.

Cozinhar é uma das capacidades humanas mais antigas. Apesar de ser considerado uma das marcas da evolução humana, a ciência gastronômica só começa a tomar corpo, e ser reconhecida como tal, muito recentemente. O que havia antes era um campo baseado na informalidade e no empirismo e muito distante das normas estabelecidas pelo dito método científico. Atualmente os cursos de graduação e pós-graduação em gastronomia se espalham pelo mundo e pelo Brasil capacitando e habilitando pessoas que poderiam permanecer para sempre personagens do saber empírico, e conseqüentemente considerados à margem do mundo científico, não fosse a promoção da igualdade social e de conhecimentos que a ciência gastronômica tem possibilitado com a 'autorização' desses personagens à produzir conhecimento e fazer

ciência. Nesse sentido a gastronomia poderia ser compreendida como um campo do saber científico capaz de 'furar a bolha' que a sociologia do currículo preconiza dentro do campo educacional. Valle (2008) diz que a vertente da sociologia permanece legitimando a hierarquização dos conteúdos escolares, do fundamental ao superior)

Beneficiando os saberes mais abstratos, mais distantes da vida cotidiana, mais dependentes da codificação escrita, mais adaptados aos procedimentos de avaliação formal. Eles refletem relações de poder e dominação que perseveram tanto no centro das instituições quanto no nível da sociedade em geral. (p.95)

A cozinha, apesar de ter sido o primeiro laboratório da Humanidade, demorou a ser reconhecida como lugar de saber, de produção de saberes e sabores. Valle (2008) lembra a importância de se ultrapassar os limites epistemológicos em favor de se construir um "projeto educacional crítico, capaz de desestabilizar os poderes educacionais constituídos, as certezas e dogmas" cristalizados realçando desta forma a híbrida do campo do currículo. Usando outros termos, é como se as paredes de uma casa fossem derrubadas para viabilizar a comunicação arejada de um projeto curricular.

Partindo da ideia de transmissão do saber, as teorias da aprendizagem e a sociologia da educação podem ser ferramentas úteis para pensar a forma como a transmissão do **saber da cozinha** se realiza no âmbito acadêmico através dos processos de ensino-aprendizagem entre professores e alunos e os efeitos do ambiente social nos processos de aquisição do conhecimento. Entendendo como **saber da cozinha**, como gastronomia enquanto lugar de construção social e cultural de um povo, ou seja, como meio de promoção da igualdade social.

Teórico representante da psicologia soviética pós Revolução Russa de 1917, Vygotsky (1989) fundamenta

sua teoria na aprendizagem sociocultural do sujeito. Apesar de transcorridos cem anos desde suas investigações teóricas acerca do desenvolvimento humano, suas ideias podem fomentar ainda hoje as articulações sobre a cognição humana. Interessou-se pelo desenvolvimento dos processos mentais, centralizando seu pensamento na questão da origem da linguagem e sua influência sobre o desenvolvimento do pensamento. Suas pesquisas tiveram como base a investigação sobre a memória, a linguagem e o brinquedo, oferecendo para a pesquisa em psicologia uma alternativa diferente da proposta comportamental ou genética. Distanciando-se do behaviorismo e da psicologia genética de Jean Piaget (1974; 1989), Vygotsky (1989) se interessava pela complexidade das transformações inerentes ao desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, não compreendia o desenvolvimento como sendo a superposição de processos únicos e simples, mas sim como

um processo dialético caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos (VYGOTSKY, 1989, 83).

A partir da perspectiva, Vygotsky (1989) inclui a cultura, a história e a própria subjetividade como determinantes do desenvolvimento humano e, por conseguinte, do pensamento científico. O desenvolvimento deixa de ser linear e ascendente para se tornar um processo com desvios, atalhos e passível de transformações. A imbricação de diferentes elementos ou contextos na construção de um pensamento ou ciência já havia sido percebida pelo famoso gastrônomo Brillat-Savarin (1995), que viveu entre os séculos XVIII-XIX e considerado fundamental referência teórica da gastronomia quando faz uma

metáfora entre o conceito de ciência e a deusa da sabedoria e das artes na mitologia grega.

As ciências não são como Minerva, que sai completamente armada do cérebro de Júpiter; são filhas do tempo, e se formam insensivelmente, primeiro pela acumulação dos métodos indicados pela experiência, mais tarde pela descoberta dos princípios que se deduzem da combinação desses métodos (SAVARIN, 2011, pag.55)

Para Vygotsky (1989) o aprendizado é fomentado pela relação social, pela possibilidade de transformação e mutação. Na educação é possível observar muitos princípios e metodologias que não reconhecem ou valorizam esse tipo de aprendizado embasado no social, onde um aprendiz mais experiente possa compartilhar seu conhecimento com um aprendiz menos experiente, e que acabam limitando o desenvolvimento intelectual de muitos estudantes, pois suas capacidades cognitivas são entendidas como biologicamente determinadas e não socialmente construídas. Atualmente ainda é possível observar instituições de ensino, do fundamental ao superior, que propagam esse tipo de metodologia que na verdade segmenta, reduz e exclui a experiência e a construção do saber na diversidade e na alteridade. Basta lembrar das escolas que organizam (para não dizer classificam ou rotulam) suas classes/turmas de acordo com algumas categorias determinantes: as turmas 'normais', turmas 'olímpicas', turmas MIT, turma de 'medicina' e assim por diante.

Segundo Vygotsky (1989), o conhecimento se constitui no entrelaçamento de estruturas elementares – compreendidas como processos do desenvolvimento humano condicionados fundamentalmente por fatores biológicos – e estruturas superiores que emergem do desenvolvimento cultural. Tal entrelaçamento se constitui na medida em que as estruturas elementares são transformadas, ou seja, destruídas e reconstruídas, na transição para estruturas superiores através do uso de signos e instrumentos. O autor postula que os sistemas psicológicos surgem no decorrer do desenvolvimento unindo funções separadas (ou estruturas elementares) transformando-os em sistemas

combinados e complexos. As influências socioculturais são, portanto, determinantes no desenvolvimento do sujeito. Esse olhar da teoria dialética-interacionista entende que

os sistemas funcionais de um adulto, portanto, são essencialmente formados por suas experiências enquanto criança, cujos **aspectos sociais são mais determinantes** (Vygotsky, 1989, 140-141, grifo dos autores).

Em um primeiro momento o aprendizado pode até parecer a aquisição de novas habilidades pelos estímulos externos, mas na verdade, trata-se do 'produto' do processo de desenvolvimento interno.

O desenvolvimento de novos "órgãos funcionais" ocorre através da formação de *novos sistemas funcionais*, que é a maneira pela qual se dá o desenvolvimento ilimitado da atividade cerebral. O córtex cerebral humano, graças a esse princípio, torna-se um órgão da civilização, no qual estão ocultas possibilidades ilimitadas e que não requer novos aparelhos morfológicos cada vez que a história cria a necessidade de uma nova função. (Luria, 1967 apud Vygotsky, 1989, p.142)

As funções mentais superiores seriam socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Assim, o 'saber da cozinha' pode ser entendido como uma das maiores conquistas culturais da Humanidade assim como foi falar, ler, escrever, contar, memorizar....

Os conhecimentos, princípios e valores inerentes à diáde cozinha-comida consolidam as relações entre o 'dever ser', o 'ser real', o 'ideal do ser' e o 'fazer' do homem-no-mundo, além de garantir sua permanência como espécie. "Cozinhar introduz funções, prazeres e responsabilidades compartilhadas" (JIMÉNEZ, 2013, p.174). Aqui podemos observar uma correlação com a proposta de desenvolvimento do conhecimento de Vygotsky (1989). O entrelaçamento, a partilha, a transformação. A identidade gastronômica de um povo

supõe sujeitos históricos que compartilham e se relacionam com a natureza e em cultura. A grandeza do homem cultural, do homem que transformou o cru em cozido, revela um primeiro homem que na busca pela sobrevivência, deixa de ser nômade e se enraíza em um território, se adapta a este território e observa a natureza para dela desenvolver novas formas de se relacionar, de produzir alimentos (início da agricultura) e se desenvolver. Esse homem neolítico abre caminho para a esfera sócio-biológica (Jiménez, 2013) que incrementa radicalmente as condições de sobrevivência e inicia a geração de signos e instrumentos, de disposições, condutas sociais mediadas pelas estruturas superiores de raciocinar e imaginar, potencializadoras do desenvolvimento humano. Cria a cultura e instaura o "reconhecimento de formas de fazer, instruções técnicas, condutas de cooperação, códigos, conflitos, usos, hábitos" (JIMÉNEZ, 2013, p.176) da vida cotidiana. A cozinha e a comensalidade ocuparam, desde os primórdios da humanidade, a função de fio condutor dos vínculos sociais. Jiménez (2013) observa que 'o comer', o 'saber da cozinha' pode ser compreendido como um saber democrático, solidário e humano. Um campo que transcende os cinco sentidos (o paladar, a visão, o olfato, o tato e a audição) e que redefine "o sentido" como sendo único e singular. Diz a autora:

Os sabores e os saberes da cozinha como metalinguagens compreensíveis que nos remetem aos conceitos de vida, prazer e identidade (tradução dos autores).

Vale ressaltar que a partir do século XIX é possível observar o início de um movimento de convergência e/ou conjunção dos 'saberes da cozinha' que culmina na forma como a gastronomia é reconhecida hoje, a saber, como uma dimensão fundamental da cultura humana, como manifestação cultural que delinea e diferencia uns dos outros (GOODY, 1995), ao ponto de ser ressignificada e revalorizada como objeto de estudo científico e

atividade profissional. Segundo Lopes e Macedo (2002, apud VALLE, 2008) esta perspectiva se identifica com uma das três tendências do campo intelectual onde o currículo de relaciona com o *conhecimento em rede* cujas interlocuções giram em torno do cotidiano e da formação de professores com o propósito de fomentar e superar o eixo curricular dentro do espaço escolar incluindo *outros saberes relacionados à ação cotidiana*.

O conhecimento é sempre intencionado, está sempre dirigido para alguma coisa e o ato de conhecer não é um ato isolado, individual, mas envolve intercomunicação, intersubjetividade: 'educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo. (VALLE, 2008, p.100)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE SABERES E SABORES

No desenvolvimento histórico da humanidade, o homem tem criado modos de se alimentar de acordo com aspectos simbólicos, valores e costumes inerentes ao contexto cultural. Não por acaso, existe um dito espanhol que diz que a comida é a medida da cultura de um povo. O *saber da cozinha*, estabelecido ao redor do fogo, da panela, da mesa e na contemporaneidade através da transmissão acadêmica e tecnicista, se propaga de geração a geração, sendo capaz de ser referência no processo de subjetivação e de socialização. Também não por acaso, a palavra *comer* que origina as palavras *comensal* e *comensalidade*, vem do latim *comedere*, formada pelo prefixo *com* e pelo verbo *edere* que significa "comer com outros" compartilhando o prazer dos sabores, mas também os saberes advindos da companhia e da partilha. Comer tem a ver com *sabor* e com *saber* desde que o homem é homem. Mesmo sendo um campo do saber que fundamentou a Humanidade, a gastronomia enquanto ciência pode ser equivocadamente considerada uma

criança se comparada a outros saberes científicos. Sem adentrar nas lacunas que possam ter favorecido esse tardio reconhecimento, é possível pensar que as formas de transmissão deste saber, tradicionalmente oral, tenham relação com a configuração atual dos cursos de gastronomia majoritariamente formatados para satisfazer as demandas de mercado da sociedade capitalista que necessita de profissionais tecnicamente especializados e teoricamente pouco habilitados. A pesquisa e a escrita são fundamentais para a construção e evolução do saber científico, algo notoriamente observado em outros campos, mas timidamente verificado na gastronomia por se acreditar que seja um campo restrito à repetição de técnicas de cozinha. Longe disso, e para além disso, a gastronomia é um campo que estuda o Homem em sua relação com o alimento e a cultura em seu entorno. Pensar a gastronomia para além das técnicas de cozinha e reconhecê-la como produtora de cultura e de saberes adquiridos pela relação dialética e interacionista de seus elementos constituintes, seria uma forma da gastronomia 'furar a bolha' do positivismo científico e das demandas meramente mercadológicas, criando e se apropriando de mecanismo de circulação de saberes que capacitem o gastrônomo e conseqüentemente o docente de gastronomia na construção de saberes (e sabores) críticos, criativos e contextualizados social e historicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GOODY, J. **Cocina, cuisine y clase: estudio de sociología comparada**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995.
- LEVI-STRAUSS, C. **O cru e o cozido**. Mitológicas, Vol.1. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- PIAGET, J. **A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 16ªed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SAVARIN, J.A.B. **A fisiologia do gosto**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VALE, I. **O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação**. Currículo Sem Fronteiras, v.8, n.1, p.94-108, jan/jun 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS

TRAINING AND PERFORMANCE OF THE SCHOOL MANAGER IN CONTEMPORARY PUBLIC SCHOOLS

Cleide Bezerra dos Santos ¹
 Marcio Callejon Maldonado ²
 Roberta Rodrigues de Oliveira ³
 Eder Campos Carrilho ⁴

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a formação do gestor educacional nas instituições de ensino superior de uma educação contemporânea e de largas mudanças que ocorrem todos os dias. A Gestão Democrática e a Gestão Escolar estão atreladas a conceitos da administração empresarial associados à teoria geral da administração. Quais critérios utilizados para dentro do sistema escolar efetivar esse profissional é uma das questões a ser investigada. O espaço escolar contextualizado e de grandes mudanças, uma vez que ela está inserido num contexto sócio-histórico-econômico-social em constante transformação e rotatividade de profissionais (turnover). A busca por um profissional ativo, dentro de uma comunidade escolar moderna e tecnológica (TIC), que propicie a autonomia de uma gestão democrática prevista na legislação. Este trabalho pretende refletir sobre os segmentos formados por diretores, equipe pedagógica, professores e supervisores, o material utilizado constitui-se de uma análise de textos relacionados à formação profissional e construção de conhecimentos de cunho administrativo escolar, através de uma visão histórica de um modelo tecnocrático superado por uma escola autônoma de gestão democrática condizente com o contexto educacional do Brasil do século XXI. O gestor democrático, voltado às novas realidades de um mundo político e cultural, formador de cidadãos participativos, engajados com a manutenção e garantia dos direitos humanos, mas representada pelo seu colegiado atuante, APM (Associação de Pais e Mestres), conselho de escola, grêmios estudantis, dentre outros. Sua formação é um desafio para aprender a definir e redefinir a estrutura organizacional da escola, áreas pedagógicas, financeiras e burocráticas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; gestão escolar; contemporaneidade; TIC's (tecnologias da informação e comunicação); turnover.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the formation of the educational manager in higher education institutions of contemporary education and of wide changes that occur every day. Democratic Management and School Management are linked to concepts of business administration associated with general management theory. Which are criteria used within the school system to make this professional effective is one of the issues to be investigated. The contextualized school space and major changes, since it is inserted within a context socio-historical-economic-social in constant transformation and turnover of professionals (turnover). The search for an active professional within a modern school community and technological (ICT), which allows the autonomy of democratic management provided for in the legislation. This work intends to reflect on the segments formed by Directors, Pedagogical Team, Teachers and Supervisors, the material used consists of an analysis of texts related to professional training and construction of knowledge of an administrative nature through a historical vision of a technocratic model surpassed by an autonomous school of democratic management consistent with the educational context of 21st century Brazil. The manager within a democratic school, focused on the new realities of a political and cultural world, forming participatory citizens, engaged maintaining and guaranteeing human rights, but represented by the its active collegiate, APM (Parents and Teachers Association), Board of School, student unions, etc. Your training is a challenge to learn how to define and redefine the school's organizational structure, teaching areas, financial and bureaucratic.

KEYWORDS: School Management - Contemporary -ICT (information and communication technologies) - Turnover.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU Absoulute Christian University. E-mail: cleydebecerra@outlook.com

² Mestrando em Ciências da Educação pela ACU Absoulute Christian University. E-mail: mcdonald3011@gmail.com

³ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU Absoulute Christian University. E-mail: robertarodrigues1984@yahoo.com.br

⁴ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU Absoulute Christian University. E-mail: edercamposcarrilho@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O cargo de diretor dentro de um contexto histórico nasceu da necessidade de organizar o trabalho nos grupos escolares. Antônio Caetano de Campos (1844-1891), reformador de uma nova organização escolar, no ano de 1894, os alunos da recém-inaugurada escola-modelo Caetano de Campos, no centro de São Paulo, estranharam as novas instalações pois até então, eles haviam frequentado classes improvisadas na casa de um docente ou em prédios públicos mal conservados. A suntuosa estrutura arquitetônica do novo edifício, com 60 salas de aula, laboratórios, pátio, biblioteca e museu, era a representação da renovação educacional prometida com a Proclamação da República em 1889.

Um modelo construído pela proposta iluminista republicana de racionalizar custos, exercer controle e oferecer acesso à uma educação igualitária, reunia de quatro a dez grupos de alunos, que até então estudavam de forma isolada. Os alunos passaram a serem organizados por classes seriadas de acordo com o nível de conhecimento, com um professor para cada 40 alunos. Funcionários com formação diversa passaram a cuidar da aplicação do currículo e do gerenciamento da escola. A fiscalização dessa instituição não poderia mais ser realizada pela figura dos inspetores, era necessária uma figura dentro da escola, surgindo assim o cargo de diretor. O papel do diretor escolar era fazer a interlocução junto ao governo e determinar as diretrizes administrativas e pedagógicas dos grupos (CAMPOS, 1891).

Segundo Campos a partir de 1891 a organização escolar persistiu durante as três primeiras décadas do século 20 para alguns estados da confederação. As falhas material e pedagógica não concretizaram o ideal republicano de uma escola para todos. A escola republicana acabou por excluir crianças de classes menos favorecidas, criada para ser uma escola para o povo, passou a ser da classe mais favorecida, faltavam professores qualificados,

estrutura para atingir o interior e atender toda a demanda gerada com o crescimento demográfico e recursos para a construção de novos estabelecimentos de ensino nos padrões de excelência da Caetano de Campos.

Esse modelo educacional durou até os meados de 1970, e os problemas como a formação dos profissionais da educação e infraestrutura continua em pauta. Somente a figura do diretor, reconhecido como gestor na atualidade, teve seu papel decisivo na realização do sonho republicano de uma escola pública de qualidade para todos. Mas sua formação, seu papel nesse processo democrático permanece em discussão nessa Nova Escola.

Essa Nova Escola evidencia desafios com a chegada das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), incorporando diferentes tecnologias a prática pedagógica, o gestor dessa nova escola, tem que lidar com a diversidade, interação e espaço de cibercultura. Como participar desses novos espaços? Como superar as falhas em sua formação pedagógica/gestão? Como ajudar a diminuir os índices de rotatividade desse profissional da educação “turnover”?

Essa análise tem como objetivo específico, verificar a formação do gestor nas instituições superiores, mudanças que ocorrem no processo de aprendizagem e uso das TIC, mudanças observadas nas lideranças pelo gestor democrático, e refletir quais dificuldades ou facilidades os gestores encontram com a inserção da cibercultura nas unidades de ensino.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvendo enfoque de caráter bibliográfico diante da temática, tendo como objetivo narrar a importância da formação do gestor na atualidade.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA:

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

A democracia no século XXI é tema de discussão da sociedade contemporânea, a educação “escola” não ficou fora dessa contenda, os espaços educacionais trouxeram questões a serem discutidas referentes a democracia em um ambiente de coletividade em que todos os sujeitos do processo educativo são comprometidos na construção do Projeto Político Pedagógico, ações administrativas e pedagógicas que visam uma educação igualitária e de qualidade para todos.

A gestão democrática dentro das escolas veio alterar a postura do gestor, que era visto como uma figura autoritária, decidia tudo, não havia participação de decisões, era detentor do poder administrativo. A formação do gestor da escola pública significa repensar as reflexões e contribuições da educação ao longo da história da humanidade. Em muitos momentos o conceito de administrador escolar, foi utilizado para definir o gestor, a construção do sujeito e suas ações, um desafio que se impõe, sobretudo no campo pedagógico. O responsável pela organização e administração das relações e do trabalho pedagógico dentro da escola é o gestor, que assume a responsabilidade legal pelo seu funcionamento. O diretor da escola tem a função de coordenar, organizar e controlar as atividades da escola, tendo como auxiliares um corpo administrativo de funcionários especializados e agindo dentro de limites estabelecidos pela lei; regimentos e determinações das instâncias às quais a escola se subordina (LIBÂNEO, 2013).

A gestão escolar promove a redistribuição das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar (LUCK, *et. al.* 2011, p. 16).

Os desafios para uma gestão democrática surgem de inúmeras discussões ao longo da história da educação. Os primeiros movimentos de participação na gestão da escola pública que se tem notícia foram

dos estudantes secundaristas no antigo Distrito Federal, durante a gestão de Anísio Teixeira como secretário de educação, nos anos de 1931-1935 (BASTOS, 2002, p. 19), contudo a gestão democrática passa a ter força de lei a partir da Constituição Federal de 1988.

Ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão democrática envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado e na melhoria do processo pedagógico. (LÜCK, *et. al.* 2005, p.17)

No contexto da gestão democrática, a figura do gestor passa a ter outra dimensão que se materializa nas relações com a comunidade escolar, implica em partilhar decisões e ações. A função do gestor vem a ter viés mais político, em que o diálogo se constitui em um importante instrumento para executar a gestão escolar. Na LDB-9394/96 o artigo 14 estabelece:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II-participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

De acordo com (FREIRE 2005, p.154), o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

O USO DAS TIC's (TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO) NA GESTÃO EDUCACIONAL

Vivenciamos a era da sociedade pós-capitalista,

as novas tecnologias da informação em ambientes escolares evidenciam o avanço desta era e a fragilidade de acesso a todos para as TIC's na educação. As escolas públicas em especial implicam em desafios e difusão dessas tecnologias (TIC's), como forma de potencializar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. A gestão democrática pode expandir as TIC's entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, pais, alunos, professores, gestores, promovendo novos espaços para circulação de conhecimentos, uma ferramenta de intervenção no processo de articulação e outras relações do ambiente escolar (PRATA, 2002).

A escola deve começar com o que tem de imediato, seja em relação a equipamentos, seja através de programas existentes e acessíveis a todos. As experiências vivenciadas servirão de referência pessoal e política para reivindicar mais e melhores tecnologias nas escolas e, conseqüentemente, despertar para as suas possibilidades pedagógicas (PRATA, 2002, p. 79).

Para (FREIRE 2005, p.22) "(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção", o gestor deve saber valorizar e vivenciar as tecnologias e as informações "turnover". A gestão escolar potencializa e provoca alterações no interior dos ambientes escolares, quando explora as potencialidades das TICs, criando espaços articuladores e participativos em um processo colaborativo que possibilita a comunicação entre os professores, pais e demais membros da comunidade. Sem o isolamento tecnológico o gestor educacional pode oferecer suporte no desenvolvimento de projetos administrativos e pedagógico com o auxílio das TICs, sendo a escola um espaço em contínua construção com a incorporação dos recursos tecnológicos.

"A escola é um espaço privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e

incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via redes, permitindo fazer as pontes entre os conhecimentos se tornando um novo elemento de cooperação e transformação". Mercado (1998, p. 02)

Os gestores educacionais têm a responsabilidade na integração das tecnologias em contexto escolar, assumem nessa educação contemporânea a coordenação destas equipes e a responsabilidade de nomear os membros das mesmas, entre docentes com competências técnicas e pedagógicas. Os impactos significativos das TICs nas escolas são docentes mais inovadores, a disponibilidades de mais software específico para as várias disciplinas, utilização de plataformas de apoio à gestão, a utilização de novas formas de comunicação com recursos às novas tecnologias privilegiam os contatos entre os vários agentes educativos, apresentam "turnover" favorável e estimulador às tecnologias digitais na promoção de estratégias pedagógicas, criação de uma cibercultura nos contextos escolares (MARCADO 1998).

As Tecnologias, informação e Comunicação (TICs), é uma tecnologia ao alcance dessa nova escola, uma ferramenta disponível a uma nova geração que se encontra interada com um mundo digital. As dificuldades de implementar se esbarra na ausência de capacitação específica aos docentes e a falta de infraestrutura nos espaços escolares, dificulta o gestor educacional a criar um cotidiano tecnológico para implementar a cultura digital como recurso pedagógico a favor da educação. "Os professores de hoje sabem que a tecnologia pode ser um instrumento colaborativo em sala de aula. Mas eles, em sua maioria, não nasceram numa época informatizada e digitalizada, em que celulares registram fotos e computadores podem ser portáteis. E estes mesmo educadores, que têm tanta dificuldade para manipular as novas tecnologias, na maior parte das vezes, não tiveram formação para isso. Muitas vezes, inclusive, em sala de aula, os alunos têm mais domínio dos

meios digitais que seus mestres (Weber & Behrens, 2010, p. 24)”. O papel do gestor nesse processo é buscar a interatividade em todos os espaços educacionais, promovendo iniciativas de reflexão sobre o uso consciente da tecnologia; tecnologia está que não garante melhorias dos resultados educacionais, mas um avanço no aprender dos nossos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise reflexiva de caráter descritivo, apresentou a necessidade de se aprofundar em pesquisas, através das quais se consiga perceber qual o papel dos gestores escolares nos processos de inovação e integração das tecnologias digitais nos seus contextos escolares.

Entre o real e o ideal nas escolas públicas, deparamos com a oferta das TICs nos ambientes escolares, que historicamente não acompanham essa nova escola do século XXI, deixando evidenciado uma sociedade em constante mudança, no entanto a figura do gestor com dúvidas e incertezas quanto à incorporação das TICs. A gestão democrática, prevista na LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996, fortalece as discussões na formulação do Projeto Político Pedagógico, em comunhão com a comunidade escolar o compromisso de incitar o uso dos recursos tecnológicos em uma educação mutável, decorrente das transformações sociais, econômicas e políticas. A gestão escolar, descentralizada, autônoma, de cunho democrático é necessária para que o diretor tenha a implementação das TICs como ferramenta educacional, como objeto de transformação à prática pedagógica.

O gestor tem que ser visionário, liderar e ensinar, mas também participar, compartilhar e aprender. A gestão democrática é uma construção social e histórica que está enraizada na formação do aluno pleno, autônomo e ético, apto para viver em

sociedade.

O papel do gestor nesse processo é buscar a interatividade em todos os espaços educacionais, promovendo iniciativas de reflexão sobre o uso consciente da tecnologia; tecnologia está que não garante melhorias dos resultados educacionais, mas um avanço no aprender dos nossos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Maria (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. Constituição (1998). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.mec.gov.br>

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26ª Ed. RJ: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. rev. e ampl. - São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Disponível em; www.tvebrasil.com.br/salto Acesso em 21/02/2020.

MERCADO, L. P. L. **Formação docente e novas tecnologias**. IV Congresso RIBIE, Brasília, 1998.

PRATA C.L., **Gestão Escolar e as Tecnologias**. In: Alonso N.; Almeida, M.E.B;

WEBER, M. A. L.; Behrens. (2010). **Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias**. Revista Intersaberes, Curitiba, a. 5, n.10, p. 245-270, jul/dez.

O PAPEL DO DIRETOR NA GESTÃO ESCOLAR

THE DIRECTOR'S ROLE IN SCHOOL MANAGEMENT

Ana Maria Ramilta Gomes Lopes ¹
Catarina Gomes da Silva ²

RESUMO

A discussão sobre a gestão participativa mostra-se relevante na medida em que se observa, no âmbito escolar, uma prática autoritária e conservadora, voltada apenas para a parte burocrático-administrativa e colocando em segundo plano a ação progressista, participativa, que busque uma transformação no cotidiano escolar e o engajamento de todos os envolvidos no processo educacional. Nesse contexto, o diretor é uma figura de suma importância, visto que uma liderança consciente o auxiliará na transformação da prática administrativa, pedagógica e relacional no contexto escolar. Assim sendo, o trabalho buscou discutir as principais questões relacionadas à situação do diretor no âmbito escolar, enfocando a gestão democrática e participativa nas escolas, como também a função do diretor dentro desse novo modelo organizacional para a construção de um ensino de boa qualidade. Com base na pesquisa bibliográfica realizada, pode-se observar que a gestão participativa não só produz visões compartilhadas pelos vários segmentos internos e externos da comunidade escolar, como promove a divisão de responsabilidades e acompanhamento formal e informal das ações. Ela também enriquece os processos de busca coletiva de soluções para os problemas que surgem na escola e em suas relações com a comunidade usuária e com os órgãos centrais do sistema de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática e Participativa, Processo Educacional, Função do Diretor.

ABSTRACT

The discussion on participatory management is relevant in that it is observed, in the school environment, an authoritarian and conservative practice, focused only on the bureaucratic-administrative part and placing the progressive, participatory action in the background, seeking a transformation in the school routine and the engagement of everyone involved in the educational process. In this context, the director is an extremely important figure, since a conscious leadership will assist him in transforming administrative, pedagogical and relational practice in the school context. Therefore, the work sought to discuss the main issues related to the situation of the principal in the school context, focusing on democratic and participatory management in schools, as well as the role of the principal within this new organizational model for building good quality teaching. Based on the bibliographic research carried out, it can be observed that participatory management not only produces views shared by the various internal and external segments of the school community, but also promotes the division of responsibilities and formal and informal monitoring of actions. It also enriches the processes of collective search for solutions to problems that arise in the school and in its relations with the user community and with the central organs of the education system.

KEYWORDS: Democratic and Participative Management, Educational Process, Role of the Director.

¹ Pedagoga, Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Arte; Especialista em Língua Portuguesa, Educação Infantil e Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN. E-mail: miltinha@hotmail.com

² Licenciatura plena em História e Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Especialista em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: katarinakatarinagomes@gmail.com

INTRODUÇÃO

É de suma importância que todos os profissionais da escola saibam e conheçam o papel do diretor na gestão escolar, para dirigir e participar da gestão na sua escola. Ao visitar a escola sabemos se o diretor é um bom gestor, pois a marca de sua administração fica evidente em todos os espaços. Escolas bem administradas apresentam um ambiente de trabalho tranquilo e nitidamente propiciam boas condições de aprendizagem, particularmente em relação à posse dos instrumentos cognitivos e intelectuais, permitindo um ensino de boa qualidade para a sociedade, pois a educação é responsabilidade não só da escola, como também da família e da sociedade, (LIBANEO, 2001).

Faz-se necessário conhecer o papel do diretor na escola, uma vez que é através desse conhecimento que será possível analisar seu desempenho, o que trará melhores condições de trabalho para os professores, funcionários, alunos e os demais componentes que fazem parte do núcleo gestor. O diretor deve estar atento ao cumprimento de tudo que engloba a escola; pode parecer ser uma tarefa difícil, mas na verdade, todas essas ações visam simplificar e ajudar o diretor a planejar, organizar, executar e controlar melhor a sua gestão (MELLO, 1997).

O recurso metodológico utilizado para a realização desse trabalho está constituído de um quadro teórico onde se discute o conceito de gestão e política à luz de uma tendência fenomenológica e, como recurso técnico, a pesquisa bibliográfica. Esse trabalho visa demonstrar como uma gestão democrática pode mudar o convívio escolar a partir do conhecimento sobre gestão e fatores que contribuem para a mudança deste convívio, assim, as ideias de autores como: Libâneo, Mello, Paro, entre outros, serão de grande importância na medida em que contribuirá para aprofundar um processo dialético de compreensão do assunto.

De acordo com a Constituição Federal do Brasil, de 1988, os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos são defendidos e constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a partir dos preceitos constitucionais que criam o Estado Democrático de Direito e apontam os princípios para orientar a Educação Escolar. Tomando como base os princípios orientadores, apontamos a cidadania como eixo de mudança social, cultural e educacional. Sabemos que a escola não muda a sociedade, mas pode, por meio dos princípios democráticos, tornar-se um espaço de transformação. Sem maiores pretensões, esperamos que este trabalho proporcione incentivo a outras escolas públicas municipais a agir de forma democrática e participativa na sua maneira de gerenciar.

O DIRETOR DA ESCOLA COMO LÍDER PEDAGÓGICO

O tema a ser desenvolvido tem como objetivo mostrar a importância do papel do diretor na escola, que é uma instituição social e tem como foco o aspecto pedagógico. As suas decisões devem ser orientadas por critérios pedagógicos e correspondentes a uma só pergunta: a atitude tomada e a ação desencadeada visam, de fato, à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Os aspectos democráticos, burocráticos e administrativo-organizacionais do trabalho do diretor devem estar todos a serviço dessa questão. Quando se fala em realizar essa tarefa é preciso, então, combinar duas características fundamentais: competência técnica e liderança pedagógica.

O conceito a essa exigência está relacionado à compreensão de que o domínio de conteúdos escolares, bem como a prática em sala de aula, o conhecimento nas relações educativas que ocorrem interiormente na escola, são fatores fundamentais e indispensáveis para o exercício dessas funções, as quais oferecem suporte pedagógico direto às atividades de docência, como é o caso do papel do diretor. Experiências ocorridas no dia-

a-dia em nosso país mostram que as atividades do magistério não necessariamente credenciam o professor a ser diretor. Por diversas razões, é que existe uma grande preocupação com o processo da escolha do diretor, que deve ser apresentado por princípios democráticos. Atualmente, os sistemas de ensino, preocupados em garantir a qualidade do processo de escolha, exigem como etapas de seleção, a prova de conhecimentos, a apresentação de titulação e a demonstração, frente à comunidade, de propostas e alternativas para melhorar a eficiência e a eficácia da escola (LIBANEO, 2001).

Um dos fatores mais importantes é que o diretor, antes de tudo, seja um educador, um professor. Para gerir a escola, ele deve assumir essa posição com clareza e domínio dos requisitos que possibilitarão em critérios pedagógicos. Para dirigir uma escola, é preciso ter competência técnica, saber organizar seu trabalho e o da escola, obter domínio dos conteúdos escolares, desenvolver boas relações humanas e ter espírito de justiça para coordenar, com tranquilidade, professores, alunos e funcionários. A importância de destacar o trabalho do diretor, que deve ser eminentemente pedagógico, não deve se confundir com os demais agentes educativos da escola; significa a assunção de mais responsabilidades do que aquelas a ele já atribuídas. Na verdade, é preciso passar a ver a função sob outro ponto de vista do administrador, uma vez que ele é também um educador e está sendo gestor pedagógico de uma instituição especificamente pedagógica/profissional. O trabalho por ele desenvolvido tem uma dimensão pedagógica compartilhada junto ao poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva (PARO, 2001).

A rara tarefa de conhecer o uso do espaço escolar, a organização do calendário letivo, a distribuição do tempo escolar, a coordenação do recreio, a arrumação das salas de aula, a reforma ou construção das salas de aula, a distribuição dos professores pelas diversas classes, a definição dos

horários das reuniões da equipe escolar e todos os demais aspectos que fazem parte do dia-a-dia da escola, devem ser definidos com os critérios pedagógicos e junto com as normas administrativas. Se as decisões são realizadas de forma participativa, com o coletivo da escola, e assumidas por todos como decisões que irão proporcionar melhor aprendizagem aos alunos, a direção está desempenhando a gestão democrática, transformando a escola em um espaço de exercício da cidadania. Ordenadamente e progressivamente o trabalho do diretor tem uma dimensão pedagógica, por suas atitudes, e o modo como ele conduz a sua prática serve de referência a todos que participam da escola. Os sentimentos, as crenças, as atitudes do diretor, bem como os valores que orientam sua prática, constituem-se verdadeiras mensagens que irão sendo lidas pelo conjunto da escola. Estando ele com a posição de liderança, tais mensagens estão sintonizadas com as concepções de escola e cidadão que se objetiva a formar, como também com a construção coletiva de toda a equipe escolar na proposta pedagógica. Jamais será demais se lembrar da força que tem o exemplo. Uma prática bem preparada, organizada e coletiva, orientada com princípios éticos de respeito ao outro, transforma-se em exemplo para professores, funcionários, alunos e pais (LIBANEO, 2001).

Diversos estudos vêm mostrando que são elementos de peso nas gestões bem sucedidas as experiências positivas que o diretor tem nas possibilidades de crescimento dos alunos e professores. De acordo com Mello (1997, p. 182): “[...] todas as crianças são ensináveis, desde que o trabalho didático-pedagógico seja feito com adequação às suas características e necessidades”. Comungando com o descrito, o diretor defende esse princípio, podendo influenciar positivamente o trabalho dos professores nessa mesma direção, constituindo uma das bases para a construção de uma cultura de sucesso escolar. A importância da atitude e atualização do diretor visa o

fazer escolar dinâmico, responsável, profissional e mobilizador da diversidade social.

Para que a gestão desenvolva essas características é fundamental que o diretor tenha liderança e competência técnica: capacidade de administrar e de orientar seu trabalho por meio de critérios pedagógicos. Glatter (1995, p. 148), defende bem o que caracteriza uma gestão eficaz, ao afirmar que:

Grande sensibilidade da direção em relação aos processos de aperfeiçoamento, principalmente em relação à inovação da gestão; sistema de valores orientado em termos de objetivos educacionais, sociais e comunitários; interação e comunicação intensivas entre indivíduos e grupos; planificação e ação colaborativa entre atores internos e externos à organização escolar.

São esses os elementos da gestão que produzem uma escola que é essencialmente o lugar de ensino-aprendizagem que decide quanto à posse dos instrumentos cognitivos e intelectuais, permitindo um ensino de boa qualidade para a sociedade.

O DIRETOR E O CONSELHO ESCOLAR NA SUA GESTÃO

Toda gestão democrática é dotada de uma constante vivência e aprendizado, acompanhado de um ativo processo pedagógico, vivenciando e comprovando o conhecimento da legislação e atuando sempre em parceria com o Conselho Escolar. Geralmente o diretor assume um conjunto de responsabilidades que devem ser divididas com os demais segmentos da escola. O diretor não deve mais centralizar as decisões e sim partilhá-las com a comunidade escolar, direcionando responsabilidades a outros membros para democratizar sua gestão. Assim sendo, as atividades internas da escola (avaliação, calendário, festas, etc.) devem ter a

participação dos pais, alunos, funcionários, professores, entre outros. Essa mudança estrutura a gestão, que alicerça a escola em busca de alternativas para melhorar o seu funcionamento. O Conselho Escolar tem importante atuação nesse tipo de gestão, pois delibera espaço nas decisões administrativas, pedagógicas e financeiras, ou seja, o conselho se torna um grande aliado na luta pelo fortalecimento da unidade escolar (PARO, 1997).

O diretor deve ser líder na escola, como também um gestor público de educação, e não somente um representante do governo, seja municipal ou estadual. De acordo com Paro (2001), parece que o diretor consegue perceber melhor, agora, sua situação contraditória, pelo fato de ser mais cobrado pelos que o elegeram. Esse é um fato novo que não pode ser menosprezado. À sua condição de responsável último pela escola e de preposto do Estado, no que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contraposição ao poder do Estado. Isto serviu para introduzir mudanças na conduta dos diretores eleitos, que passaram a enxergar com outros olhos as situações dos professores, funcionários, estudantes e pais.

A criação do Conselho Escolar estrutura a organização coletiva, mostrando caminhos para avançar na democratização da gestão, a fim de definir as atribuições da equipe gestora e suas formas de articulação político-pedagógica. Paro (2001, p. 81-2) afirma que:

Inteirado o conselho numa política mais ampla de gestão escolar, parece que outra importante questão a ser enfrentada refere-se à necessidade de uma definição mais precisa de suas funções, dotando-o de atribuições e competências que o tornem corresponsável pela direção da escola, sem provocar choque de

competências com o diretor [...]. Uma solução que se poderia imaginar para essa questão é a de dotar o Conselho da Escola de funções diretivas, semelhantes às que tem hoje o diretor. Dessa forma, o responsável último pela escola deixaria de ser o diretor, passando a ser o próprio conselho, em corresponsabilidade com o diretor, que dele também faz parte. A vantagem desse tipo de solução é que o conselho, na condição de entidade coletiva, fica menos vulnerável, podendo tomar medidas mais ousadas, sem que uma pessoa, sozinha corra o risco de ser punida pelos escalões superiores. Supõe-se que, assim, o dirigente da escola (o conselho) detenha maior legitimidade e maior força política, posto que represente todos os setores da escola. Seu poder de barganha e sua capacidade de pressão para reivindicar benefícios para a escola seriam, também, superiores ao do diretor isolado.

Diante do exposto tem-se que a democratização da gestão só acontece quando se faz a criação do Conselho Escolar, que apresenta diferentes alternativas para fortalecer os organismos colegiados, buscando garantias que expressem as possibilidades de construção de uma nova cultura escolar.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

O tema aqui desenvolvido tem como objetivo mostrar a importância da gestão democrática na prática das atividades escolares, visando uma educação de qualidade, rumo à consolidação da democracia e cidadania na sociedade. A gestão democrática e participativa mostra-se como um caminho para que se possa fortalecer a escola através da colaboração mais efetiva de seus envolvidos, como um valor a ser respeitado e cultivado e que tem como imperativo ético o respeito à autonomia e à dignidade do ser humano. A gestão democrática é conquista de fortes movimentos social, pedagógico e cultural, que surgiram nos anos de 1950 e no início de 1960. Esses movimentos giraram em

torno da luta pela escola pública e pela cultura popular como também pela democratização da gestão em todas as instituições, particularmente na escola. Com todos esses movimentos é promulgada a LDB 9.394/96 que regulamenta o princípio da gestão democrática do ensino público, no seu artigo 14º. Princípio este, também estabelecido no artigo 206 da Constituição Federativa Brasileira de 1988.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, 1996, p. 10).

Gestão é a atividades pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se alcançar os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos (LIBÂNEO, 2001). Entretanto, quando se fala em gestão democrática, verifica-se que é um passo importante no aprendizado da democracia e na formação da cidadania, pois ela está a serviço da comunidade, prestando serviço à mesma. Ela exige uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar e local; que os usuários da escola sejam seus dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais.

A efetivação da gestão democrática, gestão em que a escola contempla a participação coletiva da comunidade escolar em torno das diversas decisões e encaminhamentos a serem tomados, implica a garantia de participação das comunidades local e escolar, por meio de mecanismos de gestão colegiada, que é uma prática democrática de decisões que garante à participação de todos os membros da comunidade escolar em todas as decisões, visando desenvolver um

projeto educacional único e solidário, cujo fator principal é a cooperação, na discussão e na efetivação de ações ligadas à implementação de um projeto pedagógico da escola (LDB, 9.394/96). Com a gestão democrática participativa, o aluno se torna sujeito da sua aprendizagem, partindo de decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que fazem parte do projeto de vida. Ela proporcionará um melhor conhecimento mútuo, e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos e dos conteúdos ensinados. Na Gestão Democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade no projeto da escola, constituindo um processo democrático de decisões. Seu pressuposto fundamental é que a estratégia para a promoção de uma qualitativa tomada de decisões, no interior da escola e conseqüentemente, na sociedade, é o da participação corresponsável.

Conforme a LDB, 9.394/96, os sistemas de ensino têm autonomia para elaborar suas próprias normas da gestão democrática e que a participação dos profissionais da educação deve ser assegurada e incentivada na preparação do projeto pedagógico da escola, assim como nos órgãos de decisão colegiada. A implementação de uma gestão democrática na escola, é hoje, uma exigência da própria sociedade, que a vê como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder da escola e na própria sociedade, no entanto, não podemos pensar que esse modelo de gestão, possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação.

A democracia numa sociedade para ser sólida precisa de cidadãos participativos; para ser autêntica precisa de cidadãos livres, que usufruam da liberdade política, mas a liberdade do indivíduo não pode degenerar um individualismo excessivo. É inviável uma sociedade cujos membros desenvolvessem uma individualidade a ponto de as coisas em comum serem tão escassas que não permitissem a integração da sociedade. Portanto, mesmo numa democracia, é

necessário limitar a liberdade plena. É preciso haver crenças, valores, hábitos, costumes comuns. É papel da educação, em uma sociedade democrática, tanto incutir em seus membros essas coisas comuns quanto ensiná-los a pensar livremente, ou seja, a estarem abertos à possibilidade de serem diferentes. No Brasil, por um primeiro momento em que a educação esteve entregue nas mãos da iniciativa confessional e privada, que ofereceu uma educação de qualidade, que conseguiu expandir as oportunidades de acesso, faltou na qualidade e na eficiência. Atualmente, estamos vivendo um momento diferente, de busca da qualidade. Chegou à vez da sociedade que reivindica pela participação, autonomia. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia (LDB 9.394/96).

O NOVO PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

Transformar a escola por dentro não é tarefa fácil, nem rápida, embora seja urgente. Trabalhar de um jeito novo na educação significa pensar de maneira diferente o ato de ensinar, envolto por sutilezas de comportamento e atitude. A implementação de mudanças mais profundas na escola, que viabilize uma melhor adequação às novas demandas sociais, proporcionando uma educação de qualidade, requer alterações às novas demandas de gestão das organizações escolares. Os velhos modelos de administração terão que ser substituídos por um novo modelo mais dinâmico e flexível, que possibilite as adaptações necessárias com a rapidez desejável (PARO, 2001).

A Política Educacional do Estado do Ceará está alicerçada na certeza de que a escola pública de qualidade é possível. Tem-se a compreensão de que a alteração dessa realidade exige medidas descentralizadoras que fortaleçam a escola, o município e os Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação, na sua capacidade de diagnosticar, decidir e

agir sobre a problemática educacional de sua área de competência. Nessa direção, passos decisivos foram dados como:

- ✓ Eleição dos diretores escolares, num processo que envolveu os diversos segmentos representativos da comunidade educativa – alunos, professores, demais servidores da escola e pais;
- ✓ Criação do Fundo de Apoio ao Desenvolvimento da Escola (FADE) e transformação de unidades escolares em Unidades Orçamentárias, para fortalecimento de sua autonomia financeira;
- ✓ Implantação de Conselhos Escolares com funções consultiva, normativa, deliberativa, fiscalizadora e avaliativa, de modo a tornar a escola, um centro de vivências democráticas e participativas;
- ✓ Escolarização da merenda, proporcionando autonomia financeira às escolas para aquisição dos gêneros alimentícios, o que favorece a utilização de produtos locais;
- ✓ Pacto pela Educação: o direito de aprender, mobilizando a sociedade cearense, especialmente o sistema de justiça, com vistas ao acesso e permanência com sucesso de todas as crianças e adolescentes na escola, além da fiscalização dos recursos destinados à educação.

Mas isso não é tudo. Com todas as mudanças verificadas no ambiente escolar e no ambiente externo à escola, surge a demanda por um perfil de gestor escolar que apresente uma nova forma de olhar a escola enquanto responsável pela formação dos alunos durante a sua permanência nesse contexto. É importante quando se procura analisar o trabalho de direção/ gestão escolar, ao mesmo tempo em que coloca grandes desafios para os educadores interessados em fazer da escola um local de aprendizagem significativa. Acreditamos, também, que o trabalho coletivo é outra meta a ser perseguida pelos dirigentes escolares. Apesar dos entraves, quando superados, os avanços viabilizam a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da

escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo da tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores alunos e pais (LDB 9.394/96).

Segundo Prais (1994), a participação favorece a experiência coletiva ao efetivar a socialização de decisões e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas e dogmáticas desprovidas de compromisso com os reais interesses da comunidade escolar, efetivando-se como processo de cogestão. A participação constitui-se, pois, em elemento básico de integração social democrática.

Participação, autonomia e cidadania são temas bastante marcantes em debate do sistema educacional brasileiro de hoje. Essa preocupação tem se traduzido pela reivindicação de uma Gestão Democrática Participativa e giram em torno do Projeto Político Pedagógico, que é um instrumento construído coletivamente que aponta a direção e o caminho que a escola irá seguir. Nesse contexto, é que a escola deverá buscar diariamente perspectivas de mudança, através da autonomia de se construir seu Projeto Político Pedagógico de forma coletiva, onde toda comunidade atua no processo educacional, buscando definir a identidade escolar e o rumo a ser seguido, como também procurar atender aos ditames da Lei 9.349/96.

O conceito de administração democrática tem sido interpretado com base na totalidade do processo educativo e em seu significado político-social. Em vários casos a ideia de administração fundamenta-se nos princípios e valores democráticos, os quais têm sido interpretados de forma parcial, ou seja, tomando fatores isolados do processo de escolha de gestores escolares por meio de eleições. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) deixa margem a várias modalidades de escolha de dirigentes

escolares. Portanto, cabe a cada prefeitura, juntamente com a Secretaria de Educação do Município, implantar o sistema de livre escolha democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que um administrador que cuida de orçamentos, calendários, vagas e materiais, quem dirige a escola precisa ser um educador; e isso significa estar ligado ao cotidiano da sala de aula; conhecer alunos, professores, funcionários, pais e comunidade escolar; somente assim ele se torna um líder e não apenas alguém com autoridade burocrática.

Como é muito difícil ter todas essas características, o importante é saber equilibrá-las juntamente com colaboradores que tenham talentos complementares. Delegar e liderar devem ser as palavras de ordem. E mais, o bom diretor indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, desenvolve talentos, facilita o trabalho da equipe e, é claro, soluciona problemas. Vale ressaltar que, além disso, é ainda gestor da dinâmica e mobilizador da diversidade social, sendo o responsável por promover o poder nas práticas e organizações escolares.

O compromisso do gestor escolar em promover a construção e o desenvolvimento do convívio democrático, depende de intervenções bem planejadas, sérias e responsáveis. O que realmente esperamos é que o papel do diretor na gestão escolar seja realizado com determinação e torne a escola um verdadeiro centro de excelência e qualidade de ensino.

A democracia se faz na prática orientada por algumas concepções teóricas da realidade e de suas determinações e potencialidades. Assim, a democratização só se efetivará por atos e relações que se dão de forma concreta. Se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação de poder, criando mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola.

Com o desenvolvimento deste trabalho, pode-se comprovar que são muitas as dificuldades encontradas no processo de gestão escolar. No entanto, quando todos assumem o compromisso e trabalham de forma integrada, alcançam seus objetivos. Compreendemos que para os problemas existentes, nem todas as soluções são possíveis. Porém, para mudar o quadro educacional existente é preciso unir forças que permitam alcançar nossos objetivos. O principal consiste em promover mudanças de mentalidade para que haja uma maior conscientização sobre a real necessidade dessas mudanças, dando responsabilidade a cada um que deseje participar do trabalho. É, pois, no contexto desses paradigmas, que abre a possibilidade de fazermos uma reflexão sobre a função social da escola na realidade contemporânea e como agir de forma consciente e crítica, para a transformação do atual quadro de desafios presentes no espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA NETO, Marcos Aurélio; LIZETE, Catarina Gomes (orgs). **Reflexões sobre a formação de professor**. São Paulo: PAPI-RUS, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** – Lei nº 9.394. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's):** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 1998.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: 1988. Texto Constitucional de 5 de Outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1 a 6, de 1994. 19. ed. Brasília: Câmara dos Deputados / Coordenação de Publicações, 2002.

ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

GLATTER, Ron. **A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas**. In.: NÓVOA, Antonio. (coord.). **As**

organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

LAROUSSE, B. **Grande dicionário cultural da língua portuguesa.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MEGGINSON, L.C.; MOSLEY, D.C.; PIETRI, H.P. **Administração:** conceitos e aplicações. São Paulo: Harbra, 1986.

MELLO, Guiomar Namo de. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1997.

PARO, Vitor H. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xanã, 2001.

PRAIS, M.L.M. **Administração colegiada na escola pública.** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico – Construindo a Escola Cidadã).

**O USO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NO ESTUDO DE CIÊNCIAS DO
1º ANO NA ESCOLA ESTADUAL RIO PRETO DA EVA****THE USE OF PRACTICAL ACTIVITIES IN THE
1º YEAR SCIENCE STUDY AT RIO PRETO DA EVA STATE SCHOOL**Jonathan Moura e Silva ¹**RESUMO**

O uso da experimentação é uma atividade pedagógica importante, principalmente para o ensino de Ciência, considerada como uma ciência experimental. A experimentação é uma estratégia indispensável para o processo ensino aprendizagem dos diversos conteúdos de ciências. Neste sentido esta pesquisa tem o objetivo avaliar a importância do uso de experimentos no processo de ensino aprendizagem da disciplina de ciências na educação básica com alunos de 9º ano da Escola Estaduais no Município de Rio Preto da Eva - Am. Esta pesquisa foi desenvolvida dentro de uma parceria com alunos e professores, para além de colaborar com a minha formação acadêmica, contribuiu com o processo de formação dos alunos. Como metodologia, foram realizadas atividades experimentais com conteúdos já vistos em aulas expositivas pelos alunos, onde foram avaliados, com base nas participações e conhecimentos demonstrados nas práticas desenvolvidas no refeitório da escola sobre substâncias e misturas. Os resultados mostraram que com a aula experimental houve um aumento no nível de aprendizagem dos alunos. Pode-se concluir que a experimentação foi eficaz no processo ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades práticas, ciências, Substâncias e Misturas.

ABSTRACT

The use of experimentation is an important pedagogical activity, mainly for the teaching of Science, considered as an experimental science. Experimentation is an indispensable strategy for the teaching-learning process of different science contents. In this sense, this research aims to evaluate the importance of using experiments in the teaching process learning science discipline in basic education with 9th grade students from the State School in the Municipality of Rio Preto da Eva - Am. This research was developed within a partnership with students and teachers, in addition to collaborating with my academic training, contributed to the students' training process. As a methodology, experimental activities were carried out with content already seen in expository classes by the students, where they were evaluated, based on the participation and knowledge demonstrated in the practices developed in the school cafeteria on substances and mixtures. The results showed that with the experimental class there was an increase in the students' level of learning. It can be concluded that experimentation was effective in the teaching and learning process.

KEYWORDS: practical activities; sciences; substances and mixtures.

Especialista em História das Culturas Afro Brasileiras. Licenciatura Plena em História pela UFAM. E-mail: jonathanmourarpe@gmail.com

INTRODUÇÃO

A idéia de que o uso de O Uso de Atividades Práticas no Estudo de Ciências do 9º ano as atividades experimentais são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem é freqüentemente discutida entre professores. O desenvolvimento de atividades experimentais para conceitos iniciais no ensino de ciências não alcança por si só, a promoção da aprendizagem com relações significativas entre a teoria e a prática. O ensino de ciências tem sido pautado na transmissão de conteúdos prontos, através de livros, apostilhas ou indicações de sites. É imprescindível que alunos iniciantes no ensino fundamental II, possam compreender alguns conceitos de ciências, onde no presente trabalho foi desenvolvido o uso da experimentação focando diretamente o ensino de química para essas series iniciais. A inserção de atividades experimentais como a única forma de comprovar a relação da teoria com a prática, tem se tornado o único “triunfo” de muitos professores para um melhor desempenho em suas aulas.

Foi realizado entrevistas com alunos do 1º ano “B” turno Vespertino de faixa etária de 13 à 15 anos da Escola Estadual Rio Preto com intuito de compreender as dificuldades deles com as atividades praticas, com ajuda dos professores da área fizemos uma aula dinâmica com várias atividades sobre o conteúdo antes de passar os experimentos onde foi comprovado que as atividades práticas são aceitáveis pelos alunos e sua aprendizagem é bem desenvolvida.

A experimentação é considerada como mera atividade física de manipulação em detrimento da interação e da reflexão (AMARAL; SILVA, 2000). Existem grandes lamentações de professores quanto às dificuldades encontradas no desenvolvimento de atividades experimentais, sendo essas: o grande número de alunos excedendo o permitido, á redução da carga horária entre outros. A própria essência da Ciência revela a importância de introduzir atividade

experimentais no cotidiano aluno, esta ciência se relaciona com a natureza, sendo assim os experimentos propiciam ao estudante uma compreensão mais científica das transformações que nela ocorrem (AMARAL, 1996). No momento em que o professor percebe a ciência com a visão do verdadeiro, do definitivo, do certo”, conseqüentemente o aluno vai reproduzir tal visão de forma que irá absorver e interiorizar a falsa idéia de que há uma única resposta plausível para qualquer questão que lhe for proposta (AMARAL; SILVA, 2000). Hodson (1994) consideram que o ensino experimental precisa envolver mais reflexão do que o trabalho prático. Uma vez que a maneira pouco reflexiva com que os professores elaboram seus planos de aula e fazem uso do trabalho prático, tornam-se uma dificuldade também a ser destacada no desenvolvimento deste tipo de atividade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na medida em que os professores empregam práticas como algo comum, fundamentados na idéia de que servirão de ajuda para alcançar quaisquer objetivos de aprendizagem e infra-utilizados, no sentido de pouco explorar o potencial dos alunos e da própria experimentação. Com isso, os objetivos propostos para a aprendizagem a partir da experimentação estão sujeitos ao não sucesso, caso o professor inclua os trabalhos práticos de forma tecnicista, no ensino de ciências.

A compreensão da atividade experimental, como foi citado anteriormente, tem sido utilizada na crença de haver uma metodologia científica que utilize um conjunto de passos consecutivos característicos e que permita comprovar o conhecimento objetivo dos alunos, (BARBERÁ; VALDÉS,1996). Deve-se ressaltar que a experimentação tem um potencial não apenas para habilitar os estudantes às relações sociais, mas também na obtenção de atitudes positivas na direção do conhecimento cognitivo de ciências, podendo ser

realizada antes, durante ou depois da abordagem teórica (MALDANER, 2003). O uso dos métodos para atividades experimentais é uma forma de aperfeiçoar o aprendizado dos alunos, uma vez que os mesmos terão acesso aos conteúdos mais de uma vez. Desta forma eles passam a fixar de forma mais significativa.

A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova idéia é acrescentada ao conceito visto anteriormente na estrutura cognitiva do estudante; é uma ponte que liga os que se subteme que sabem com os que eles estão aprendendo (GUIMARÃES, 2009). Para favorecer a superação de algumas das visões simplistas predominantes no ensino de ciências é necessário que as aulas de experimentais contemplem discussões teóricas que se estendam além de definições, fatos, conceitos ou generalizações, pois o ensino de ciências, a nosso ver, é uma área muito rica para se explorar diversas estratégias metodológicas, no qual a natureza e as transformações nela ocorridas estão à disposição como recursos didáticos, possibilitando a construção de conhecimentos científicos de modo significativo (RAMOS, ANTUNES; SILVA, 2010, p. 8).

Constatam-se diversas persistências quanto ao uso de atividades práticas, dentre as quais, a falta de preparo dos docentes e as exigências do sistema educacional vigente. Apesar disso, muitos docentes, preocupados com a aprendizagem de seus alunos, vêm inovando suas práticas diferenciando sua forma de trabalhar, tornando-se professores envolvidos com a busca de inovações no processo de ensino-aprendizagem.

Krasilchik (2004) refere-se às aulas práticas como aquelas que permitem ao aluno ter contato direto com os experimentos, manipulando os materiais e equipamentos, pois estas ativam de forma significativa a curiosidade do estudante.

Entretanto Rosito (2003) entende que as atividades experimentais não devem ser desvinculadas das aulas teóricas, enfatizando que ambos se complementam.

Quando se ministra apenas aulas teóricas, o educador não proporciona um aprendizado significativo aos discentes, as quais ocasiona falta de interesse e desmotivação por parte dos estudantes. Contudo, quando o professor busca trabalhar com novos métodos pedagógicos, essa situação pode ser modificada, principalmente com aplicação de aulas práticas.

Muitos professores aplicam a metodologia tradicional de leituras de textos e aplicação de exercícios de fixação. Desta forma, reflete a necessidade de intervenção, com aulas práticas de modo que elas estimulem mais a autonomia dos alunos e desperta o interesse dos mesmos melhorando e aumentando a aquisição de conhecimentos científicos.

O uso dos métodos para atividades experimentais é uma forma de aperfeiçoar o aprendizado dos alunos, uma vez que os mesmos terão acesso aos conteúdos mais de uma vez. Desta forma eles passam a fixar de forma mais significativa. A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova ideia é acrescentada ao conceito visto anteriormente na estrutura cognitiva do estudante; é uma ponte que liga os que se subteme que sabem com os que eles estão aprendendo (GUIMARÃES, 2009). Para favorecer a superação de algumas das visões simplistas predominantes no ensino de ciências é necessário que as aulas de laboratório contemplem discussões teóricas que se estendam além de definições, fatos, conceitos ou generalizações, pois o ensino de ciências, a nosso ver, é uma área muito rica para se explorar diversas estratégias metodológicas, no qual a natureza e as transformações nela ocorridas estão à disposição como recursos didáticos, possibilitando a construção de conhecimentos científicos de modo significativo (RAMOS, ANTUNES; SILVA, 2010, p. 8).

Trabalhar com as substâncias, fazer com que os alunos aprendam a observar um experimento científico, fazer com os alunos descrevam o que foi observado durante a reação, tudo isto leva a um conhecimento/aprendizado objetivo e definido

(QUEIROZ, 2004). Na medida em que o professor encara a ciência com a visão, “do verdadeiro definitivo”, o aluno, conseqüentemente, vai reproduzir tal visão, apresentando e interiorizando a falsa idéia de que há uma única resposta plausível para qualquer questão que lhe for proposta (AMARAL; SILVA, 2000). A importância da experimentação, no desenvolver das aulas de ciência, não apenas para despertar o interesse pela Ciência nos alunos ou a assimilação da teoria e prática, mas também por inúmeras outras razões devem ser do conhecimento de todos os docentes e mostrados para os discentes da melhor forma possível. Com tudo, será que essas importâncias são de conhecimento e de alguma validade para os docentes e principalmente para os discentes aqui estudados? A partir disto é possível fazer com que os alunos procurem soluções e possuem justificativas para problemas que lhe forem dados? O uso de atividades experimentais no ensino de ciências é uma ferramenta indispensável para o processo de aprendizagem.

Dessa forma, venho mostrar que o uso de atividades práticas em sala de aula interligado aos conteúdos programáticos no ensino de ciências promove um melhor desempenho na aprendizagem, na turma do 9º ano do ensino fundamental, onde foram ministradas as atividades.

As aulas práticas proporcionam momentos de interação entre professor e alunos, em que o professor facilita a compreensão dos temas teóricos e os alunos deixam de ser somente receptores de conhecimentos.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A escola Estadual Rio Preto está inserida no centro da cidade, Rua Gov. Ângelo do Amaral, tendo expediente manhã, tarde e noite, os alunos são a maioria da zona rural atribuindo um difícil acesso para alunos que estudam na unidade escolar. A comunidade escolar enfrenta conflitos como famílias com baixa renda, alunos indisciplinados, entre outros. Estas

condições desfavoráveis de aprendizagem refletem nos resultados escolares e no índice de repetência e evasão escolar. A faixa etária de idade de alunos são de 13 a 18 anos, com turmas de 35 à 45 alunos.

O projeto foi aplicado na sala de aula em uma turma com 38 alunos, e 2 professores do 1º ano do Ensino Médio, o qual foi realizado durante o período de duas semanas, na primeira semestre do ano letivo de 2019, onde foi dividido em cinco etapas.

Na 1ª etapa foi realizada a apresentação do projeto de aprendizagem aos alunos, professor regente, supervisora pedagógica e gestor da escola, onde ocorreu uma breve discussão a respeito da escolha do tema.

Temos de formar a consciência de que os sujeitos, ao aprenderem, não o fazem como puros assimiladores de conhecimentos, mas sim que, nesse processo, existem determinados componentes internos que não podem deixar de ser ignorados pelos educadores.

A 2ª etapa envolveu discussões com os conteúdos programáticos sobre classificação de misturas, o qual foi apresentado através de leituras de texto orientado pelo professor pesquisador. Após cada parágrafo era feita algumas perguntas orais e explicações do assunto com a participação do professor de ciências. Em seguida foi aplicado um exercício contendo três questões dissertativas e três objetivas as quais foram corrigidas oralmente.

Na 3ª etapa foi aplicada uma avaliação descritiva com dez questões objetivas sobre o conteúdo apresentado. Estas duas aulas permitiram observar e avaliar o nível de aprendizagem adotado pelo método tradicional tendo em vista que este caracteriza a transmissão e recepção de conhecimentos. Nesse sentido, foram dadas algumas orientações acerca da avaliação proposta e os vinte e três alunos apenas vinte e um realizaram o teste.

Na 4ª etapa aconteceu a aplicação de uma atividade prática onde se dividiu a turma em sete grupos.

Cada grupo realizou diferentes misturas com a orientação do professor. No desenvolvimento dessas atividades utilizaram-se os seguintes materiais: cinquenta copos descartáveis transparentes; sete colheres plásticas; fita crepe; toalha de papel; sal; vinagre; azeite; areia; açúcar; café; farinha de trigo; água potável; leite; álcool; detergente e pó de serra. Cada grupo ficou responsável por preparar misturas conforme se encontram descritos na Tabela 1.

Tabela 1-sistema de misturas

MISTURAS	QUANTIDADE DE INGREDIENTES	Fases
Homogênea	2	1
Homogênea	3	1
Heterogênea	2	2
Heterogênea	2	3
Heterogênea	3	3
Heterogênea	LEITE	2
Heterogênea	Máximo	Máximo

A cada mistura preparada identificou-se os frascos com o número de componentes e o número de fases. O passo a passo da prática realizada foi anotado no caderno classificando cada mistura produzida. No final das atividades práticas todos os grupos apresentaram oralmente aos colegas e aos professores presentes os resultados encontrados.

Na 5ª e última etapa foi aplicado aos estudantes a mesma avaliação realizada na 2ª etapa. Com relação aos testes, ambos apresentavam questões que foram trabalhadas durante as aulas teóricas, através de leitura de texto e na realização das atividades práticas, facilitando assim a análise dos resultados do projeto de aprendizagem na aplicação das duas metodologias.

Foi utilizada nesse estudo a pesquisa quantitativa visando caracterizar dados estatísticos relacionados ao ensino aprendizagem do grupo de estudantes em estudo. Tendo em vista que a pesquisa trata da

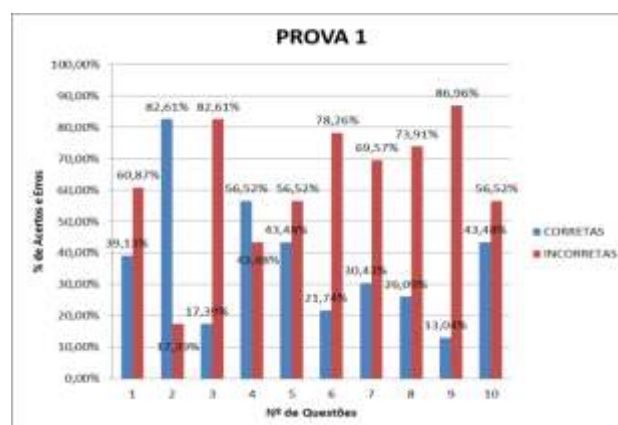
verificação da compreensão e aceitação do tema desenvolvido, ela também foi de cunho descritivo. Vale ressaltar que nesta pesquisa realizou-se análise de referências, uma vez que trata de um assunto já conhecido.

Depois da aplicação do projeto foram coletados os dados obtidos através das avaliações aplicadas antes e após a realização da atividade prática. Durante as aulas foram observados os comportamentos dos estudantes frente o desenvolvimento da pesquisa. Assim a pesquisa foi classificada como experimental, por demonstrar que os alunos foram agente ativo e os procedimentos adotados foram a comparação, visando quantificar o desempenho dos pesquisados tanto na aula teórica pelo método tradicional de ensino, quanto nas aulas práticas. Desta forma, foi aplicado a todos os alunos o mesmo método e etapas do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados obtidos foram organizados conforme a média das avaliações objetivas aplicadas antes e após a realização da aula prática. Além disso, foram feitas observações quanto ao interesse e satisfação dos alunos às aulas apresentadas.

Gráfico 1 - Percentual de questões corretas e incorretas da avaliação 1 antes da atividade prática.



Fonte: Gisele Miranda (2018)

A primeira questão objetiva solicitava aos alunos que assinalassem a alternativa que apresentava um sistema com propriedades diferentes de ponto para ponto da mistura. Nesta questão observou-se que os alunos apresentaram melhores resultados após as atividades práticas, onde o número de acertos passou de 39,13% na avaliação 1 para 69,57% na avaliação 2, diminuindo o índice de questões incorretas de 60,87% para 30,43%. Acredita-se que as atividades práticas contribuíram para a maior compreensão dessa questão.

A questão 2 solicitava que os alunos respondessem o que se entendia por fases. Esta questão apresentou alto índice de acertos, nas duas avaliações com uma diferença mínima entre 82,61% e 86,96% de questões corretas. Esse fato ocorreu devido este item ter sido bastante debatido diante a leitura de texto e também na atividade prática aplicada.

A questão 3, foi a que obteve maior destaque no aumento do número de acertos, passando de 17,39% na primeira avaliação para 91,30% na segunda avaliação. Esta questão tratava do número de fases no sistema água + gelo. Acredita-se que este maior número de acertos se deu pelo fato de o assunto sobre fases ter despertado o interesse da maioria da turma, apesar de ser enfatizado apenas oralmente na aula prática.

A questão 4 solicitava que os estudantes citassem o número de fases que o ar atmosférico apresenta. Nesta atividade, observou-se mais uma vez o aumento do número de questões corretas quando se comparou a segunda avaliação com a primeira. Apesar de que essa questão foi abordada com mais ênfase na teoria. Provavelmente, pelo fato de os estudantes terem analisado melhor a questão na avaliação 2, tenha sido o motivo desse elevado índice de 78,26% de acertos.

A questão 5 questionava que os alunos caracterizassem uma mistura heterogênea. A média de acertos passou de 43,48% na primeira avaliação para 52,17% avaliação 2. Observou-se que a preparação

desse tipo de mistura na atividade prática proporcionou o melhor desempenho nesta questão.

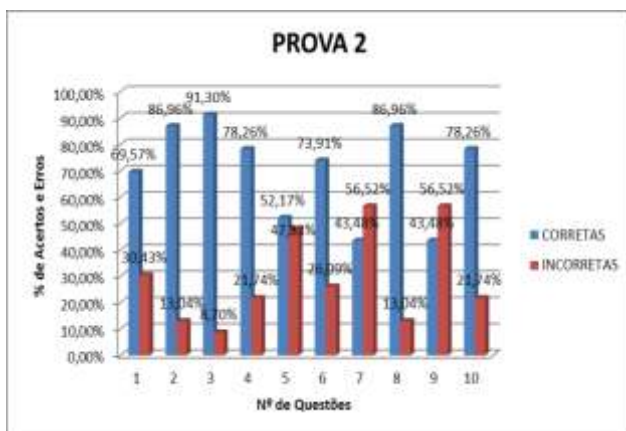
Observou-se igualmente um aumento do desempenho dos alunos na questão 6, que solicitava a identificação do número de fases dados à três sistemas. Na avaliação 2, o número de acertos aumentou de forma significativa, diminuindo a porcentagem de questões incorretas. Esse fato foi atribuído aos alunos terem preparado sistemas com três fases e a atenção de outros exemplos dados, verificando o número de fases que os sistemas apresentavam.

A questão 7 solicitava que os alunos assinalassem a alternativa que representava uma mistura heterogênea. Observou-se que mais uma vez o nível de questões corretas manteve alto na segunda avaliação. Vale ressaltar que este item foi trabalhado nas duas metodologias de ensino, tanto na teoria quanto na prática. Acredita-se que esse fato ocorreu porque o assunto foi bem mais praticado na atividade.

A questão 8 questionava os estudantes a assinalarem a alternativa que apresentasse apenas sistemas homogêneos. A porcentagem de questões corretas na segunda avaliação superou o índice alto de questões incorretas na avaliação 1 que foi de 73,91%. Este resultado se atribui ao fato de alguns ingredientes apresentados nessa questão serem utilizados na preparação de mistura com sistema homogêneo.

Na atividade 9, foi solicitado que os alunos assinalassem a alternativa que apresentasse o número de fases de um sistema formado por água, açúcar, álcool comum, limalha de ferro e carvão. Nesta questão o índice de acertos também foi alto na avaliação 2. Acredita-se que os alunos relacionaram esse item com as misturas homogêneas e heterogêneas, desenvolvidas na atividade prática.

Gráfico 2 - Percentual de questões corretas e incorretas na avaliação 2, após a atividade prática



Fonte: Gisele Miranda (2018)

A questão 10 questionava os alunos assinalarem a alternativa que apresentasse a classificação incorreta de vários sistemas apresentados. Nesse caso o leite foi apresentado como sistema homogêneo. De acordo com os dados obtidos na avaliação 2, observou-se que o percentual de acertos foi de 78,26% sendo que na primeira avaliação foi de 43,48%. Atribuiu este fato mais uma vez a atividade prática que proporcionou melhor desempenho, uma vez que o leite foi coalhado com adição de vinagre pelos alunos, onde se deu orientações quanto ao número de fases.

Portanto, os resultados provaram que o uso de atividades práticas de acordo com os conteúdos de química apresentados, propicia maior interesse dos alunos e melhor desempenho na aprendizagem. Com isso vale salientar a ideia de Leão (1999, p.204) de que “não há receitas prontas para se trabalhar em sala de aula. Cada escola deve procurar um caminho para possibilitar a aquisição dos conteúdos curriculares à sua clientela”.

Segundo Leite *et. al* (2005) as aulas práticas funcionam como uma ótima ferramenta para despertar o interesse dos alunos em aprender, gera curiosidade e um sentimento de satisfação nos mesmos. De acordo com esta afirmativa, observou-se que este trabalho põe o educando frente a inúmeras reações de suas ações ao confrontar-se com o objeto em estudo.

Observou-se a reação dos alunos, frente às aulas realizadas. Alguns muito interessados, principalmente

na aula prática, acompanhando as atividades de forma participativa. Um grupo menor se mostrou mais resistências às propostas apresentadas desviando o assunto com conversas paralelas.

Durante a atividade prática, verificou-se que alguns grupos não conseguiram preparar todas as misturas no tempo determinado, porém gostaram muito das atividades demonstrando interesse e satisfação ao entenderem de forma lúdica, um tema considerado difícil e complicado. Os estudantes estavam alegres e se divertiam com a atividade. Sempre que solicitados o professor titular e o professor pesquisador esclareciam dúvidas sobre as misturas preparadas. Acredita-se que os percentuais obtidos na segunda avaliação foram devidos os alunos estarem mais motivados em acertar um número maior possível de questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou verificar se o uso de atividades práticas na sala de aula melhorava ou não, no aprendizado em ciências. Primeiro, trabalhou-se somente leitura oral de texto e execução de exercícios. Em seguida aplicou-se uma avaliação. A partir disto constatou que os estudantes não demonstraram interesse e motivação no processo de ensino.

Realizou-se as atividades práticas como ferramenta motivacional ao ensino, fato que ficou demonstrado na segunda avaliação após ter sido ministrado a aula prática. Com um melhor desempenho, identificou-se a importância do desenvolvimento de aprendizagem por meio novas estratégias de ensino como as atividades práticas.

Deste modo foi possível estimular os estudantes ao aprendizado concreto durante as atividades práticas, sentiram-se muito mais motivados, o que é um ponto positivo, pois sabemos que muitos alunos de hoje apresentam desânimo e desinteresse na sala de aula.

Frente à aula prática, os alunos mostraram-se a vontade desenvolvendo a atividade, debatiam e discutiram os resultados, fato que não foi percebido no método tradicional de transmissão do conteúdo.

Assim, o trabalho possibilitou comprovar que quando se faz uso de atividades práticas no cotidiano escolar, a aprendizagem torna-se mais significativa, obtendo-se alunos mais motivados.

Para que os jogos produzam os efeitos desejados é preciso que sejam de certa forma, dirigidos pelos educadores. Partindo do princípio que as crianças pensam de maneira diferente dos adultos e de que nosso objetivo não é ensiná-las a jogar, devemos acompanhar a maneira como as crianças jogam, sendo observadores atentos, interferindo para colocar questões interessantes (sem perturbar a dinâmica dos grupos) para, a partir disso, auxiliá-las a construir regras e a pensar de modo que elas entendam.

Devemos escolher jogos que estimulem a resolução de problemas, principalmente quando o conteúdo a ser estudado for abstrato, difícil e desvinculado da prática diária, não nos esquecendo de respeitar as condições de cada comunidade e o querer de cada aluno. Essas atividades não devem ser muito fáceis nem muito difíceis e ser testadas antes de sua aplicação, a fim de enriquecer as experiências através de propostas de novas atividades.

A pesquisa realizada envolveu alunos de que até então não tinham tido contatos com atividades, fora do ambiente contínuo de aulas tradicionais, realizadas em louça, sem nenhuma relação com a prática. Desta forma podemos observar que as aulas práticas atuam de forma essencial para o processo de aprendizagem, pois temos que manter uma relação da teoria e prática para uma melhor assimilação dos conteúdos. Foi observado que esse tipo de intervenção utilizando as aulas práticas os alunos desenvolvem atitudes de investigação acerca dos assuntos e conseqüentemente melhorando seu

rendimento acadêmico. As reflexões sobre estes resultados levaram-nos a considerar que aulas práticas são vistas como aliadas para o aprendizado de alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. Ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

LACERDA, C. C.; CAMPOS, A. F.; MARCELINO JR, C. A. C. **Abordagem dos Conceitos de Mistura: Substâncias Simples, Substâncias Compostas**. Química Nova na Escola. v. 34, n. 2, p. 75 - 82, maio 2012.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de Pesquisa, v. 107, p.187-206, 1999.

LEITE, A. C. S.; SILVA, P. A. B.; VAZ, A. C. R. 2005. **A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEFII**. Revista Ensaio, Minas Gerais, V. 7, n, especial, dez.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

RODRIGUES, L. P. et. Al. **O Tradicional e o Moderno quanto a didática no Ensino Superior**. Revista Científica do ITPAC, Araguaia, V. 4, n.3, pub. 5, Junho 2011.

ROSITO, B. A. O ensino de ciências e a experimentação. In: MORAES, R. Org. **Construtivismo e ensino de ciências reflexões epistemológicas e metodológicas: 2 ed**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2003, P. 195 -208.

AMARAL, L.O.F.; SILVA, A.C. **Trabalho Prático: Concepções de Professores sobre as Aulas Experimentais nas Disciplinas de Química Geral**. Cadernos de Avaliação, Belo Horizonte, v.1, n.3, p. 130 -140. 2000.

AMARAL, L. **Trabalhos práticos de química**. São Paulo, 1996 BARBERÁ, O.; VALDÉS, P. El trabajo Práctico em la Enseñanza de Las Ciências: Una Revisión. Enseñanza de Las Ciências, Barcelona, v.14, n.3, p. 365-379. 1996.

BUENO, L., MOREIRA, K. C., SOARES, M., DANTAS, D. J., SOUSA, A. C., WIEZZEL, J., TEIXEIRA, M. F. S. **O ensino de química por meio de atividades experimentais: a realidade do ensino nas escolas**. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Tecnologia.

ANÁLISE DO DISCURSO: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID UMA PERSPECTIVA ATUAL

DISCOURSE ANALYSIS: INSTITUTIONAL PROGRAM FOR INITIATION SCHOLARSHIPS TO TEACHERS - PIBID A CURRENT PERSPECTIVE

Fabiana Vinhote Corrêa ¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os discursos e suas contradições relacionadas às políticas educacionais de modo particular o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, de um lado, observa-se a importância dada à manutenção do PIBID no seu formato original. Em contrapartida, observa-se a tentativa de reestruturação do PIBID sob a alegação da necessidade de readequação devido os cortes orçamentários para a educação, causando incertezas vindas dos discursos do Governo e diversas manifestações contrárias acerca dessa matéria. Como política pública da educação brasileira, o programa necessita de recursos para sua aplicação e desenvolvimento de suas ações junto às escolas parceiras, no entanto, ele tem sofrido um declínio nos repasses financeiros que tem influenciado na sua execução até os dias atuais. Nesse sentido, o trabalho em tela que é de natureza qualitativa, está voltado inicialmente para uma reflexão e apresentação de documentos relacionados ao PIBID como as Portarias nº 096/2013, 046/2016 e os informes apresentados pelo Fórum Nacional dos coordenadores institucionais do PIBID - Forpibid. Sendo o primeiro documento a versão original do programa, o segundo a tentativa de reestruturação do mesmo que acabou sendo revogada e por último os informes que reuni as reivindicações em prol ao programa. Posteriormente, buscou-se através da constituição de um *corpus* composto por seis reportagens retiradas da *internet*, promover uma análise dos discursos apresentados. Para tanto, consideramos conceitos da Análise de Discurso enquanto disciplina tendo como aporte teórico Orlandi (2009 e 2012), Foucault (2002), Brandão (2002), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; PIBID; Políticas Educacionais; Reportagens; Informes.

ABSTRACT

The present work aims to present the discourses and their contradictions related to educational policies in a particular way the *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID*, on the one hand, it is observed the importance given to the maintenance of PIBID in its original format. On the other hand, there is an attempt to restructure PIBID under the allegation of the need for readjustment due to budget cuts for education, causing uncertainties arising from government discourses and various contrary manifestations on this matter. As a public policy of Brazilian education, the program needs resources for its application and development of its actions with partner schools, however, the program has suffered a decline in the financial on lending that has influenced its execution until nowadays. In this sense, this qualitative research is initially aimed at a reflection and presentation of documents related to PIBID such as Government decrees 096/2013, 046/2016 and informs present by *Fórum Nacional dos coordenadores institucionais do PIBID - Forpibid*. The first document is the original version of the program, the second is the attempt to restructure it, who it was canceled and for last informs that reunite the claim in support to program. Subsequently, it was done a constitution of a *corpus* that is composed by six reports taken from the media, to promote an analysis of the speeches presented in it. For that, it was considered concepts of the Discourse Analysis as a discipline with theoretical contribution from Orlandi (2009 and 2012), Foucault (2002), Brandão (2002), among others.

KEYWORDS: Discourse; PIBID; Educational Policies; Reports; Informs.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. E-mail: fabianavinhotecorrea@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho vem fazer uma análise dos discursos realizados acerca do desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, com a tentativa de implementação da Portaria 046/2016 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vinculada ao Ministério da Educação. Observou-se que houve com tal ação uma série de manifestações por parte das instituições envolvidas dada as condições que desvirtuavam os objetivos pré-estabelecidos pelo programa na sua versão original, pois o entendimento, de uma forma geral, é que a ação simbolizava um retrocesso para o desenvolvimento do programa.

É válido dizer que o programa já estava passando por uma série de restrições, uma vez que desde 2015, a falta de repasses financeiros para custeios em decorrência de cortes sofridos na Educação dificultavam as atividades programadas. Assim, nos anos de 2015 a 2020, o PIBID tem passado por modificações seja por ações tomadas pelo governo, seja pelos articuladores do Programa nas IES (Instituições de Ensino Superior) e pelos coordenadores, supervisores e bolsistas do PIBID nas escolas a fim de readequar-se à realidade que tem sido imposta.

Nesse sentido, buscar compreender como os discursos se contradizem dentro das políticas educacionais, é relevante porque nos permite refletir até que ponto há uma verdadeira preocupação em manter o que tacitamente para a comunidade acadêmica é algo positivo ou propor medidas que comprometam a qualidade do que já está implementado. A fim de tecer esta linha de compreensão e discussão, nos propusemos a abordar a temática neste artigo. Fazer parte do programa como Bolsista de Iniciação à Docência e tendo experimentado desenvolver as ações do projeto em dois períodos distintos, observado por nós como: um com recursos de custeio e outro com a falta de recursos, nos permite, de

certa forma não somente especular, mas oferecer um olhar de quem experimentou e vivenciou a realidade.

Traçamos nossos pressupostos metodológicos para a escrita do artigo, no desenvolvimento do presente trabalho empreendemos a análise do *corpus* da pesquisa, constituído de seis (06) reportagens acerca do PIBID à luz de conceitos encontrados na Análise do Discurso.

Em seguida apresentamos um panorama breve da Análise do Discurso que nos serviu como aporte teórico e contribuição na análise empreendida. Consequentemente tratamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, trazendo de forma sucinta uma perspectiva historiográfica a fim de compreender seu formato original incluindo o funcionamento do programa no âmbito do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da UFAM. Em seguida, apresentamos a portaria nº 046/2016 buscando evidenciar as modificações impostas para o PIBID e, incluímos nessa seção os desdobramentos que ocorreram com o programa, possível visualizar através do informe número 10 de 2018 apresentado pelo Fórum Nacional dos coordenadores institucionais do PIBID - Forpibid.

Finalmente, tecemos nossas considerações finais no intuito de contribuir com a comunidade acadêmica, principalmente, aos que estão mais diretamente envolvidos, não deixando de fornecer subsídios para que novas reflexões sejam realizadas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, sendo dividida em duas etapas. Na primeira etapa, foi feita uma pesquisa bibliográfica para discussão e reflexão da fundamentação teórica e princípios que norteiam os conceitos utilizados na escrita desse artigo. Além disso, foi realizada uma pesquisa documental que consideramos os documentos oficiais acerca do PIBID: as Portarias 096/2013, 046/2016 e informe nº 10 de

2018 do Forpibid. Para a segunda etapa da pesquisa buscamos constituir um *corpus* composto por seis (6) reportagens retiradas da *internet*, para cada uma atribuímos um código, a saber: R1, R2, R3, R4, R5 e R6. Nesse sentido, buscamos compreender e analisar de forma crítica, optando, porém, por realizar esta reflexão e análise sob a perspectiva da Análise de Discurso.

A ANÁLISE DO DISCURSO COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO

Antes de falarmos especificamente em Análise do Discurso, doravante AD, vamos nos reportar ao início das concepções que influenciaram a AD que conhecemos. Brandão afirma que (2002, *apud* Maingueneau, 1976, grifo nosso), “foram os formalistas russos que abriram espaço para a entrada no campo dos estudos linguísticos que se chamaria mais tarde *discurso*”. Os estudos desse período foram referentes ao texto o desencadeamento das palavras que predominavam nos estudos da língua, que demonstravam que a língua tinha suas particularidades.

Segundo Brandão (2002), foi a partir dos anos de 1950 que se constituiu a AD como disciplina. Para auxiliar nessa composição de um lado, surge o trabalho de “Harris (*Discourse Analysis*, 1952) que mostra a possibilidade de ultrapassar análises confiadas ao procedimento da Linguística americana”, se começa a introdução dos estudos mais voltados à linguagem. Temos do outro lado, os estudos voltados sobre a enunciação resultado dos trabalhos de R. Jakobson e E. Benveniste que trazem conceitos da comunicação e da enunciação para a vertente europeia da AD.

Essas duas direções vão marcar duas maneiras diferentes de pensar a teoria do discurso: uma que a entende como uma extensão da Linguística (que corresponderia à perspectiva americana) e outra que considera o enveredar para a vertente do discurso o sintoma de uma crise interna da Linguística,

principalmente na área da Semântica (que corresponderia à perspectiva europeia). (BRANDÃO, 2002, *apud* ORLANDI, 1986).

Da perspectiva europeia Orlandi (2009) descreve que temos duas correntes muito fortes, a vertente inglesa é um tanto intervencionista sobre o discurso a qual almejava que a teoria da AD por ser estudada e ensinada, pudesse modificar ações do sujeito interferindo nas condições do discurso. A AD da vertente francesa com a qual Orlandi (2009) trabalha com mais ênfase, concebe-se que não há interferência nas condições de produção do discurso, pois, tem-se a preocupação de como se dá a produção discursiva, e aponta-se que ela se dá por meio dos vários meios do discurso do sujeito.

Na perspectiva supracitada por Orlandi (2009), temos apresentação de vários sujeitos com seus discursos proferidos, os discursos dos alunos bolsistas do programa, coordenadores, supervisores e o discurso do governo, cada uma deles apresenta um ponto de vista referente ao programa PIBID, o que podemos ressaltar é que a maioria dos sujeitos envolvidos são favoráveis a manutenção do programa de forma que possa beneficiar a todos e, em contrapartida o discurso do governo que tenta paralisar um programa que apoia o desenvolvimento da educação brasileira.

Constatamos que a maioria dos sujeitos favoráveis ao programa são desestruturados com os discursos do governo, podemos dizer que eles são os verdadeiros integrantes que formam a estrutura que põem em ação o desenvolvimento do PIBID nas IES e nas escolas parceiras, a esses sujeitos apontamos as formações discursivas, provocadas por todos os discursos ditos que podem ser visualizadas nesse trabalho através das reportagens selecionadas, nas quais, encontram-se a discursividade que é a ação que surge com a apresentação de vários discursos relacionados à manutenção do PIBID, de acordo com

Orlandi, (2009, p. 42), nesta interpretação a discursividade constitui-se em:

[...] podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

A partir da composição do discurso, no qual a ideologia é um agente formulador da percepção do sujeito, conceitua-se que a ideologia influencia as perspectivas de sentidos encontrados nas margens da interpretação e que nos leva a trabalhar com discurso. Em Orlandi (2009, p.59):

esse dispositivo tem como característica colocar o dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito de outro lugar, o que é dito de um modo como o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente.

Com isso concluiu-se que em cada discurso temos apresentação de uma ou mais ideologia. Toda essa formação da AD foi dita por Orlandi (2009) em apoio às concepções de M. Pêcheux (1990) um dos fundadores da AD na formação atual defendida por Orlandi (*ibid*).

É porque há outro nas sociedades e na história, correspondente a este outro linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. (ORLANDI, 2009 *apud* M. Pêcheux, 1990).

Através dessas referências fizemos esse trabalho com a preocupação voltada em perceber a contradição encontrada em discursos proferidos pelo governo em relação ao desenvolvimento do PIBID, com a tentativa da implementação da Portaria nº 046 de 11 de abril de 2016, além de dar vozes a outros discursos proferidos em decorrência deste fato. Percebe-se que por um lado há a representação do discurso do poder referente as ações tomadas pelo governo que não revela suas ações e nem compartilha com os sujeitos envolvidos suas decisões e, por outro uma contraposição em relação à ação do governo. Para esse aspecto é apresentado por Foucault (2002, p. 7), sobre o sujeito no discurso do poder “estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição, mas o desarma”.

Os sujeitos supracitados que defendem o programa são desestruturados com esses discursos lembrando que são eles os verdadeiros integrantes que formam a estrutura que põem a ação até o desenvolvimento do PIBID nas IES e nas escolas parceiras.

Relacionando esses discursos que envolvem o PIBID, nos deparamos com o interdiscurso das políticas públicas, nesse caso o PIBID é uma política pública que foi desenvolvida com finalidade de relacionar e levar a campo licenciandos de ensino superior com estudantes das escolas públicas do ensino básico.

Outro interdiscurso relacionado à educação, isto é, o conjunto de ideias, organizadas por meio dos textos que no caso do nosso trabalho são os documentos oficiais e as reportagens de forma implícita apresentam novos discurso com base no discurso que são apresentados de forma explícita, nesse caso, como a educação é posta pelos sujeitos em questão. Em Foucault (2002, p. 5), “ao invés de tomarmos a palavra, gostaria de ser envolvida por ela e levado bem além de todo começo possível”.

Quando nos colocamos na posição da analista de discurso temos que entender que antes de nos pronunciarmos, isso que vamos falar já fora dito anteriormente com outras ou com as mesmas palavras, mas nesse momento da análise temos que nos colocar como sendo origem do conhecimento exposto.

Nesse caso, vamos nos tornar referência para analisar os discursos ditos em análise. Percebemos que o discurso não é somente um é sempre a origem de um interdiscurso, qual tal devemos entender que o interdiscurso será o início da relação com uma outra *disciplina* (grifo meu). Então é com base nessa teoria que vamos nos debruçar para desvendar os discursos que envolvem o PIBID e quais suas as implicações.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID idealizado pela Diretoria de Educação Básica Presencial-DEB/CAPES foi possível a partir da instituição da Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, possibilitando de início atendendo as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, por serem áreas que apresentavam muita carência de professores. Com apresentação de resultados positivos, tendo a valorização do magistério e grande demanda, em 2009 através da Portaria nº 122, de 16/09/2009 concedeu à CAPES a possibilidade de ampliação do Programa PIBID para todas as áreas de conhecimento presentes nas escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio.

A implementação do Decreto 7.219/2010 substituiu as portarias anteriores que inicia a formação do PIBID, esse decreto foi a demonstração da preocupação do Ministério da Educação para com o programa. Ao observar o desenvolvimento promissor do PIBID, o governo institucionaliza e consolida o programa como uma política pública educacional para as escolas de educação básica de ensino.

O PIBID se expande em 2013 a partir da Portaria nº 096/2013, gerada a partir de uma consulta pública aos coordenadores do PIBID na qual enfatizaram a abrangência e regulamentação do programa, tem-se a apresentação de uma configuração do programa que compreende projetos das IES públicas e privadas sem fins lucrativos, mais ainda, estudantes de universidades particulares que fazem parte do ProUni ponderaram participar do PIBID.

Englobada a essa formação de expansão do programa temos o PIBID-Diversidade que contempla a educação escolar indígena, do campo e quilombola.

Com base nos dados do Relatório de Gestão dos anos de 2009 a 2013, o PIBID está presente por todo o Brasil nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul através dos projetos e subprojetos. Nessas regiões os projetos institucionais desenvolveram seus trabalhos de ação nas escolas em torno dos objetivos apresentados pelo programa que inicialmente possuía as seguintes características:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das

ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2016).

Com relação aos objetivos específicos supracitados preconizados pelo programa, observa-se que há o ensejo de aproximar o docente em formação, ainda que em fase inicial, da realidade vivenciada na educação básica. Além disso, é interesse do programa promover através de suas ações a valorização do magistério, quando atribui ao professor da escola o papel de co-formador de professores em formação, o que possibilita uma integração harmoniosa das IES com as escolas parceiras. Nessa troca de experiências, a participação direta dos acadêmicos na escola propicia a conexão da teoria com a prática, uma vez que se abre um canal para o contato com metodologias diversificadas e adequadas para serem trabalhadas de forma diferente englobando tecnologias a práticas inovadoras em sala de aula.

De acordo com o Relatório de Gestão 2015 a 2016 da ANDIFES, observa-se a importância do desenvolvimento do Programa de Iniciação à Docência - PIBID nas IES, contudo, tivemos uma ampla discussão de readequação do PIBID quanto a sua estrutura atual. Para tanto, houve a proposta de um novo formato do programa. Assim, foi apresentada como confirmação dessa proposta de mudança no ano de 2016, a submissão da Portaria nº 046/2016 que trazia em seu conteúdo muitas restrições para a configuração dos projetos institucionais das IES já cadastradas. Nessa portaria, não havia a abertura para novas IES inscreverem seus projetos, contraditoriamente, encontrava-se evidências de que haveria extinção de subprojetos das áreas de conhecimentos/ensino já trabalhadas. Consequentemente, observou-se a redução de bolsas do PIBID e diminuição da verba de custeio para as IES para as quais restariam os subprojetos.

Percebe-se que num primeiro momento que corresponde aos anos de 2009 a 2014, o PIBID vinha

sendo trabalhado contando com recursos e recebendo o apoio necessário dos órgãos e entidades envolvidas, possibilitando que os objetivos pré-estabelecidos pelo programa fossem alcançados. Observa-se, também, que havia uma boa relação entre os órgãos MEC, CAPES, IES e as escolas parceiras do Programa de Iniciação à Docência - PIBID que estavam em pleno desenvolvimento de suas ações. No entanto, a partir de 2015 até 2020 o programa começa a sofrer cortes orçamentários dificultando a continuidade do trabalho conforme vinha sendo desenvolvido, deixando-o de certa forma estagnado o programa, a partir do clima de incerteza instalado pela nova medida de implantação da Portaria nº 046/2016. Ressalta-se que esse processo persiste até os dias atuais, por mais a supracitada portaria não foi devidamente implementada observamos o reflexo dela nos direcionamentos do governo possível observar com no informe nº 10 de 2018 do Forpibid.

Essa situação é agravada com a falta dos repasses financeiros que são essenciais para o desenvolvimento das atividades de implementação do PIBID. Nos anos de 2018 a 2020 observa-se que os cortes orçamentários na pasta da educação persistem tendo reflexo novamente no desenvolvimento do PIBID, os temores a acerca da estagnação do mesmo é confirmado a partir do informe nº 10 de 2018 que serve como base para o desencadeamento do programa deixando claro a estagnação do PIBID e aumentando as incertezas acerca da manutenção do mesmo. A seguir, buscamos mostrar quais as implicações e reflexos de tais medidas no IEAA/UFAM para execução das atividades propostas.

O PIBID NO IEAA/UFAM

No Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM em Humaitá-AM os subprojetos PIBID/CAPES/FNDE foram implementados em 2012 sob a orientação do edital nº 11/2012 de 20 de março de

2012, que dispôs de novas vagas para ampliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Os subprojetos em andamento no IEAA são nas áreas de Pedagogia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Biologia, Química, Física e Matemática que são subordinados a uma coordenação institucional, que é responsável pelo PIBID no âmbito da UFAM, assim como a uma coordenadora de gestão que é responsável pelos sete (7) subprojetos no IEAA.

Os sete (7) subprojetos foram incluídos nas escolas da rede pública de Ensino Fundamental e Médio. Os trabalhos implementados pelo PIBID têm gerado um panorama de como se dá as relações no meio educacional no município de Humaitá. Dentre os sete (7) subprojetos temos o PIBID de Língua Inglesa, implementado na Escola Tancredo Neves em apoio à disciplina de Língua Inglesa voltada para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Nos anos de 2012 a 2013 o PIBID de Língua Inglesa pode desenvolver muitas ações na escola parceira pois, esse projeto teve apoio da Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 na qual proporcionou a ampliação de novas vagas para IES se escreverem no PIBID e institucionalizou o programa e aplicou recursos financeiros para a aplicação de trabalhos diversificados e diferenciados para o Programa.

Com esse apoio a programa teve investimento que proporcionou que o trabalho realizado pelo PIBID de Língua Inglesa na escola parceira fosse realizado aulas em parceria com a professora supervisora do PIBID.

Nesse contexto podemos perceber que as ações desenvolvidas no programa tiveram um tempo de maturação e desenvolvimento com os repasses financeiro do PIBID que proporcionou a realização de materiais confeccionados pelos bolsistas ID, aulas propostas com a utilização de jogos didáticos. Foi possível a realização e grandes eventos que envolveram os bolsistas ID, estudantes da escola e a comunidade externa, os eventos elaborados a partir desses

investimentos foram: o *Thanksgiving Day*, *Valentine's Day* e *Easter* que se tornaram eventos esperados pela comunidade escolar.

Em 2014 o PIBID de Língua Inglesa ainda com os últimos recursos que estavam disponíveis para a continuidade das atividades na escola parceira, pode realizar três eventos bem elaborados, *World Cup*, *Halloween* e o "Coral de Natal" realizado em dezembro de 2014. As ações em paralelo a esses eventos eram: Cursos de Inglês Básico para os estudantes da escola no qual os materiais didáticos eram preparados pelos bolsistas ID.

Ainda, no fim dos recursos da verba de custeio para o desenvolvimento do PIBID foi possível a participação de dois bolsistas ID de Língua Inglesa em um Congresso Regional com os seguintes trabalhos: "Ações do subprojeto PIBID de Língua Inglesa na escola: uma experiência pedagógica e de valorização cultural em Humaitá" e o outro foi "PIBID na escola: o ensino de Língua Inglesa através da relação de eventos culturais e prática inovadora". Nesses trabalhos científicos desenvolvidos pelos ID participantes do PIBID destacaram-se pela comprovação dos resultados positivos dos trabalhos do PIBID na escola.

Com a falta de investimento no ano de 2015 as atividades desenvolvidas pelo PIBID na escola foram as ações dos projetos de intervenção em sala de aula em parceria com a professora supervisora e as aulas de Curso de Inglês Básico oferecido pelo PIBID de Língua Inglesa para os alunos da escola parceira realizado no contra turno das aulas, no qual os conteúdos ministrado estavam de acordo com os conteúdos repassados pela professora em sala de aula, para essas aulas foi elaborada uma apostila básica composta por recursos próprios dos bolsistas.

Não foi mais possível a realização dos eventos descritos anteriormente, porque não se tinha recursos financeiros para a compra de materiais necessários para a realização dos eventos tão esperados por toda comunidade. O que foi possível no final do ano de 2015

foi realização com recursos próprios dos bolsistas ID e da coordenadora de área um encerramento das atividades de 2015 no auditório da UFAM, para a entrega dos certificados do Curso de Inglês Básico. Os alunos que participaram desse encerramento foram aqueles que concluíram o curso, não foi possível fazer um evento maior como de costume devido as restrições de recursos.

De forma geral, o PIBID de Língua Inglesa possui a seguinte estrutura: uma (1) coordenadora de área, que pertence ao Colegiado de Letras, uma (1) supervisora que atua como professora da disciplina na escola e dez (10) bolsistas ID. Vale salientar que inicialmente eram doze (12) bolsas de iniciação à docência e que após readequação do programa e redistribuição de vagas em toda a instituição, houve para o subprojeto de Língua Inglesa a redução de duas (2) bolsas.

De forma ampla, o PIBID de Língua Inglesa é uma representação bem clara do que aconteceu com os outros seis (6) subprojetos do IEAA/UFAM que também são trabalhados nas escolas parceiras de Humaitá e também perderam recursos. Observamos que de início com a aplicação dos recursos disponíveis todas as ações do PIBID eram maiores e envolviam muitos estudantes das escolas parceiras, ocorre então, um retrocesso para com o PIBID por parte do governo que deixa as ações estagnadas nas escolas, sem possibilidade de fluir o desenvolvimento dos objetivos primordiais do programa, instaurando um clima de incertezas quanto a manutenção do PIBID nas IES e nas escolas parceiras de ensino.

A PORTARIA Nº 046/2016 E INFORME Nº 10 DO FORPIBID

Em 2016 o Ministério da Educação impôs uma nova configuração do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID através da Portaria nº 046, de 11 de abril de 2016 que apresenta uma nova

estrutura do PIBID para implementação nas escolas parceiras. Nessa referida Portaria observamos as disposições gerais do programa que a apresentação da regulamentação do PIBID com base na Lei nº 9.394/1996, a Lei 11.273/2006 e o Decreto nº 7.219/2010, leis que legitimam o acesso à Educação, contudo a Portaria nº 096/2013 é reformulada mudando as características originais do PIBID.

Conserva-se na Portaria nº 046/2016, o objetivo geral que tem como finalidade a iniciação à docência, a valorização magistério e assim como na Portaria nº 096/2013 busca a interação das IES com as escolas públicas. Os objetivos específicos relacionados ao desenvolvimento do projeto institucional da Portaria nº 096/2013 são mantidos na Portaria nº 046/2016, porém essa Portaria quer manter o PIBID com uma outra estrutura que deixa imobilizável a aplicação dos objetos mantidos. A inclusão de mais três (3) objetivos específicos que são apresentados, a saber:

VII. contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio de apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

VIII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com a fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica.

IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos. (PORTARIA Nº 046, 2016).

Temos na Portaria nº 046/2016, a inserção de três (03) novos objetivos específicos no qual um deles faz referência à reflexão de que os alunos bolsistas deveriam fazer sobre o trabalho que já desempenham na escola e como se daria a participação do professor supervisor com as atividades desenvolvidas na escola,

considerando que esses supervisores fazem parte das decisões do planejamento escolar.

Outro ponto que essa portaria atribuía ao PIBID é a interação do programa com os demais programas governamentais que medem quantidade e a qualidade do desempenho das escolas que os programas institucionalizados pelo MEC, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação – PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM. O último objetivo da Portaria nº 046/2016, é o comprometimento que está expresso nessa portaria quanto ao melhoramento do rendimento das escolas em avaliações, como, por exemplo, a Prova Brasil.

Na configuração anterior esses objetivos não eram cobrados para a aplicação programa, porque o PIBID não foi formulado para ser um simples reforço escolar, o programa vai muito além de avaliações impostas pelo governo. O bom rendimento da aplicação dos subprojetos são consequência de um trabalho desenvolvido em parceria que apresenta a interação entre os sujeitos envolvidos.

A Portaria nº 046/2016 traz uma estrutura que apresenta que cada instituição de ensino superior deveria ter apenas um projeto institucional que é o agrupamento dos subprojetos elaborados nos *campi*, as características do projeto institucional deveriam ser compostas de ações que demonstrassem o envolvimento dos licenciandos e a expressão maior de eixos que englobassem as áreas de ensino, no qual o licenciando estaria inserido referente ao meio escolar.

Englobado com mais ênfase e a participação do programa no contexto educacional com ações nos diferentes espaços da escola, o desenvolvimento de ações coletivas e interdisciplinares, o envolvimento do programa nas decisões do planejamento escolar e em reuniões pedagógicas.

Toda essa apresentação para a construção de um projeto institucional é embasada no desempenho

que o PIBID apresentava nos relatórios de gestão do MEC, o discurso apresentado pelo governo difere da verdadeira realidade na qual o próprio governo colocou o Programa de Iniciação à Docência - PIBID em um verdadeiro estado de paralização que continua.

Quanto aos subprojetos teriam a responsabilidade de fazer análises acerca do desenvolvimento dos trabalhos desempenhados nas escolas, referente ao desempenho do programa, demonstrando o impacto do PIBID com os alunos, professores supervisores, escola e comunidade externa e o desenvolvimento do licenciando junto as orientações dos coordenadores, observa-se que essa estrutura é perfeitamente correspondente a estrutura da Portaria nº 096/2013.

No decorrer da apresentação da Portaria nº 096/2013 contatamos nela como um modelo a ser defendido nos discursos dos sujeitos que lutam pela permanência do PIBID.

Essa portaria ressalta o uso de suporte teórico para a preparação das atividades e avaliação do desempenho das atividades realizadas nas escolas com a inclusão de atividades escolares que envolvam os alunos da escola com a comunidade, esses pontos exercem a configuração do PIBID para ser um exemplo de ação do governo para a comunidades externa. Muito embora, desde 2015 os repasses para esses fins ainda não tivessem sido repassados pela CAPES, as ações da nova portaria apontavam para que houvesse registros das atividades para serem fonte de pesquisa relacionada ao andamento dos subprojetos para ser exemplo para os demais programas com a demonstração de atividades inovadoras. Até o presente momento o verdadeiro discurso dos poderes governamentais está camuflado por uma suposta preocupação com o Programa.

Na Portaria nº 046/2016, observa-se a que o projeto institucional deve ser desenvolvido em escolas

prioritárias² apresentadas pelo MEC considerando que o PIBID deve articular com os programas de governo citados anteriormente.

Os programas apresentados para a articulação do PIBID são em sua maioria referentes a trabalhos com a formação inicial dos educandos e licenciando. Por que a portaria possibilita mais às licenciaturas articuladoras que estão em maior desenvolvimento referente ao Ensino Fundamental? Porque possibilita um trabalho mais elaborado para as bases desse ensino deixando o Ensino Médio com muitas escolhas que, sendo que todas as áreas de ensino eram afetadas pelo programa, mas com a Portaria nº 046/2016 o que se apresenta é uma escolha que leva a aplicação de subprojetos em áreas mais priorizadas nas avaliações nacionais.

As licenciaturas que articulam os trabalhos de execução dos subprojetos nas escolas parceiras são referentes às áreas de conhecimento que têm muito a ser exploradas quanto aos conteúdos que são extremamente reduzidos, pois de acordo com a portaria essa redução se dá de acordo com licenciatura articuladora.

Observamos que referente ao Ensino Médio os subprojetos de Línguas Estrangeira e de Ensino Religioso, por exemplo, são os mais prejudicados com essa formação, pois esses projetos são colocados em segunda instância para serem desenvolvidos nas escolas.

Os subprojetos que articulam o Projeto Institucional das IES deveriam ser apresentados em sub-eixos estruturantes e a licenciatura articuladora tornar-se responsável pelas atividades integrantes, pela união nas relações das atividades dos subprojetos e a articulação dos sub-eixos.

Dentro das características do programa institucional e dos subprojetos contidos na Portaria nº 046/2016, as atividades que seriam desenvolvidas pelo

bolsista ID teriam a seguinte divisão: seis (6) horas para aplicar as atividades na escola quatro (4) horas para a elaboração das atividades na instituição, totalizando dez (10) horas disponíveis para o bolsista para os subprojetos.

Nessa configuração do PIBID abriu-se a concessão para a participação de bolsistas de áreas diferentes para a integração do subprojeto. Essa foi uma tentativa de realizar uma interdisciplinaridade e levar a possibilidade de mesclar de áreas de conhecimento, levando em consideração que os subprojetos são feitos em sua maioria para o desenvolvimento de uma área mais específica.

Assim, a quantidade de bolsas dos subprojetos ficaria disponível a partir da quantia de alunos, sendo que todos subprojetos deveriam ter no mínimo vinte (20) bolsistas, o que geraria vaga para dois (2) supervisores na escola e uma (1) vaga para coordenador de área.

Quanto à orientação, cada coordenador de área orientaria de 20 a 30 bolsistas. O supervisor deveria acompanhar na escola no mínimo dez (10) e no máximo quinze (15) bolsistas de iniciação à docência, sendo três (03) bolsistas licenciandos por escola no Ensino Fundamental com os eixos estruturantes Alfabetização englobando o Numeramento e Letramento. No Ensino Médio um (1) supervisor acompanharia seis (06) bolsistas por escola o eixo trabalho deveras ser escolhido o qual mais se apropria referente as Áreas de conhecimento do Ensino Médio que possuem nove (9) Licenciaturas articuladoras para escolher entre: Letras, Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

A Portaria nº 046/2016, diz que o Projeto Institucional deveria ser regido por um (01) coordenador institucional em eixo e que poderia existir até cinco (05) coordenadores de área e que um desses deveria ser escolhido através de votação para assumir o papel de coordenador de gestão acumulando duas funções e sendo remunerado por uma, assim, a figura

² São escolas de atendimento prioritário e adquirem nota baixa na média nacional, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDB) de 2007.

do coordenador de gestão se perde e passa a ser exercida por um, também, coordenador de área.

A Portaria nº 046/2016, na sua nova estrutura apresenta uma redução na verba de custeio do PIBID. Se posta em vigor essa nova estrutura, deixaria de atender as demandas que o projeto exige relacionadas a despesas como material didático, pedagógico, científico e tecnológico que são de extrema importância para ao desempenho de atividades e exercícios dos subprojetos nas escolas parceiras.

Também haveria a redução de serviços, diárias e passagens que são referentes aos trabalhos desempenhados pelos bolsista ID que deixa de ser valorizado. Essa nova configuração disponibiliza R\$ 250,00 por bolsista ID, uma clara redução de recursos que serve para a viabilização dos subprojetos nas escolas da educação básica. Cada bolsista ID poderia de acordo com a Portaria nº 046/2016 receber doze (12) meses de bolsa. Os bolsistas ID poderia mudar de subprojeto, mas os meses referentes ao subprojeto anterior entra na contagem do recebimento das bolsas.

Buscamos de forma breve, explicitar a configuração da Portaria nº 046/2016 que causou uma série de manifestações contra sua implantação, entidades formaram fórum de discussões a fim de sensibilizar a comunidade acadêmica em geral e o MEC que tais medidas não seriam benéficas ao programa, pelo contrário, evidenciaria sinais de retrocesso. Várias foram as formas de externar esse posicionamento: cartas, moções de repúdio, abaixo-assinados, movimentos com os alunos participantes das escolas parceiras, divulgação na mídia, reportagens em diversos suportes, entre outras. O material gerado a partir deste fato, nos forneceu subsídios para que pudéssemos buscar informações não somente do posicionamento do governo, mas também das entidades envolvidas.

No decorrer dos anos de 2016 a 2019 foi possível acompanhar de forma preocupante as reivindicações para o PIBID e incluímos também o PIBID-Diversidade para o prosseguimento do programa em

seu formato original de acordo com o edital 096 de 2013. Obteve-se em 2018 através do Forpibid, informe nº 10 de 2018 que as lutas para a continuidade do programa persistiriam, contudo, a realidade apresentada é de estagnação do programa e definhamento para as atividades dos projetos que ainda estava em precário desenvolvimento nas escolas parceiras para o ano de 2019 e 2020.

ANÁLISE DO CORPUS DA PESQUISA

A presente análise envolve o discurso presente nas ações do governo referente ao desenvolvimento do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que foi descrito nas seções anteriores no âmbito nacional, estadual e local no decorrer deste trabalho.

Em contrapartida às ações do governo, apresentaremos o discurso dos participantes que integram o PIBID no que se refere às Instituições de Ensino Superior e Básico e seus integrantes que são coordenadores institucionais, de gestão, de área, supervisores, bolsistas ID e alunos das escolas parceiras, discursos estes encontrados em reportagens que tiveram grande destaque na mídia.

A Portaria nº 046/2016 e as seis (06) reportagens configuram-se em formações discursivas que compõem a base da análise de discurso que de acordo com Orlandi (2009, p. 42):

Consequentemente, podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que a palavras são produzidas.

Observamos como Orlandi (2009) coloca essa dualidade apresentada na formação do discurso encontrado no qual “uma mesma palavra, na mesma língua, dependendo da posição do sujeito e da inscrição

do que diz em uma ou outra formação discursiva”. Há, então, a demonstração de duas representações do PIBID, uma representada pelo governo junto às incertezas do programa a partir do ano de 2015 a 2016 e a Portaria nº 046/2016 que foi uma tentativa de uma mudança brusca do programa pelo Governo, dita como reestruturação. Por outro lado, temos envolvimento de todas as IES, as escolas da Educação Básica e os membros bolsistas de todas as categorias do PIBID a favor manutenção do programa na sua forma atual referente a portaria nº 096/2013 que vinha dando certo em sua estrutura.

Então, chegamos ao ponto essencial de análise, no qual temos um projeto o PIBID já institucionalizado que vinha dando certo desde sua implementação com apresentação de bom desempenho reconhecido por todo país. Esperava-se a proposta do Governo para ampliação do PIBID, com novas bolsas e mais investimentos financeiros de modo a fortalecer o programa. No entanto, o que aconteceu em 2015 foi a falta de verba para as despesas das atividades do programa, o que causou inquietação por parte dos envolvidos no programa. As reportagens demonstraram o que estava acontecendo com o PIBID por falta de desse apoio financeiro.

Orlandi (2012, p. 57) nos revela que essas manifestações podem ser consideradas ações das memórias discursivas desses sujeitos mencionados acima, porque eles sentiram mobilizados por um acontecimento que é reflexo de acontecimentos históricos que mostram que se não se manifestarem aquilo por quem esses sujeitos lutam podem acabar ou se tornar insignificante. Orlandi (2012, p. 57) reforça:

A memória discursiva, o interdiscurso, como não cansamos de repetir, é irrepresentável, e o documentário, quando recorta, sem o saber, essa memória em algum ponto, produzindo acontecimento, não “representa”, produz um efeito, inserindo por seu gesto a memória em uma atualidade. E o que é

essa atualidade assim produzida e sujeita a equívoco, como em todo acontecimento? Um/esse efeito. Uma formulação.

Podemos observar que no decorrer do discurso do Governo fica evidente na Portaria nº 046/2016, era a tentativa da implementação de um novo programa que mude toda sua estrutura. Porém, não encontra abertura para novas instituições participarem do programa, a apresentação de redução e cortes de bolsas para as instituições que desempenham o PIBID e temos a clara redução descrita na portaria da verba de custeio.

Observamos a repressão a essa mudança em seis (06) reportagens que trazem um discurso de luta e permanência da configuração do PIBID.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo. (FOUCAULT, 2002, p. 49).

Nessa concepção temos o discurso político que está presente em todas as formações discursivas do presente trabalho. O que nos leva a refletir sobre o discurso das políticas públicas, sendo que o PIBID se tornou uma política pública muito eficiente no Brasil. Quanto aos discursos presentes nessa análise, se encontram, também, o interdiscurso no qual se relacionam e nos mostram a concepção dos sujeitos envolvidos nesse trabalho.

Segundo Orlandi (2012, p. 55) “o político, ou melhor, o confronto do simbólico. O político, tal como o pensamento discursivamente está presente em todo discurso”.

Nas reportagens que servem como formação discursiva a favor do PIBID para sua estrutura que vinha dando certo desde sua implementação, atribuímos a cada uma um código para facilitar a compreensão dos

discursos que são presentes de acordo com cada ponto analisado sobre o PIBID. Observa-se o quadro e abaixo:

Quadro 1 - Reportagens analisadas

Report agens	Título	Report agens	Título
R1	Por medo de perder bolsas, professores fazem ato em MG.	R4	Professores e estudantes de universidades realizam mobilização contra corte de bolsas.
R2	Após repressão, governo federal volta atrás e não cortará estágio docente.	R5	Fórum Nacional do Pibid divulga nota contra a decisão da Capes de excluir bolsistas do programa.
R3	Estudantes e professores da Ufba protestam contra cortes no Pibid.	R6	Ministério da Educação revoga Portaria nº 046/2016, que alterava foco do Pibid.

Fonte: Adaptado pela autora 2016.

Encontra-se nas seis (06) reportagens sujeitos que demonstram através de seus discursos a indignação sobre o discurso do Governo em relação ao PIBID a implementação da reestruturação desse programa.

Os sujeitos presentes nas seis (06) reportagens desempenham funções diferentes no decorrer do discurso e eles apresentam a sua concepção de acordo com a formação ideológica que cada um tem em sua formação histórica referente ao desenvolvimento desse programa. Orlandi (2009, p. 47), diz que “a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Efeito imaginário de um sobre o outro”.

Conferida a análise nessa concepção, temos o sentido transmitido pelos sujeitos em questão que de forma dialética se relacionam. Orlandi (2009, p. 47) engloba dizendo que o sentido é transmitido pelo sujeito através de uma relação e, desse modo, “não há

discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados”. Com isso, percebemos que todas as reportagens estão repletas de ideologia, tanto do governo com a redução de gastos e com a implementação da Portaria nº 046/2016, as ideologias que envolvem é a redução no orçamento da pasta da educação na qual reflete com o corte de verba para programas de políticas públicas, nesse caso, o PIBID. Com isso, vamos observar os discursos dos participantes que nos dizem da importância do programa.

Nas R1, R2, R3 e R4 observamos que as manifestações em favor do PIBID ocorrem em vários estados do Brasil. Para cada manifestação encontrada nas reportagens há motivos que se complementam no que diz respeito à importância da manutenção do PIBID em sua forma atual. O discurso encontrado na R1 é sobre a mobilização que alunos e professores da Universidade de Juiz de Fora (UFJF) fizeram para conseguir chamar a atenção da comunidade e pedir o apoio popular. Na R2 temos a demonstração da preocupação de professores e estudantes da Universidade de Brasília (UnB) que criaram uma página no *Facebook*, nomeada de “Fica Pibid” na qual compartilhavam as ações da implementação do PIBID nas escolas parceiras de várias regiões do país, com isso conseguiram a visualizados por mais de 28 mil pessoas.

O discurso que vimos como as manifestações citadas vem em direção à mobilização das comunidades onde o PIBID faz parte. Temos a importância da discursividade e envolvimento dos sujeitos na sociedade, tanto que alunos e bolsistas, apresentados na R1, juntam-se a fazer uma manifestação em praça pública para mostrar à comunidade a importância do PIBID. Na R2, temos a criação de uma página de rede social na qual são publicadas as ações de vários subprojetos realizados nas escolas parceiras.

Percebemos que com a criação de uma página de mídia com uma ampla divulgação por todo país, encontram-se protestos e reivindicações de

permanência do programa PIBID em sua configuração referente a Portaria nº 096 /2013. Orlandi (2012, p. 57) nos diz que “ao fazer do que recorta um objeto simbólico, o documentário” ou no caso as reportagens citadas “enquanto discurso, produz um acontecimento, que é aquilo que ele significa. Produz um recorte do real que é tomado como um acontecimento”.

Esse acontecimento encontramos bem expresso na R3, uma vez que há a divulgação da caminhada de manifestação realizada pela Universidade Federal da Bahia (Ufba) em prol o cancelamento do corte de 50% no PIBID. Destaca-se nessa mesma reportagem as manifestações que ocorreram no Piauí, Maranhão, Amazonas e Pará. Através da manifestação realizada por professores das escolas públicas e de IES junto a discentes bolsistas ID. Houve também a participação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (Uece), Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), todas se uniram para demonstrar indignação ao que estava acontecendo com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –PIBID. Essas instituições fizeram uma campanha intitulada “Eu dou sangue pelo Pibid”, pois participantes das manifestações realizaram doação de sangue como forma de protesto pacífico.

O PIBID não tinha a aplicação de recursos desde 2015. Essa falta de recurso não foi explicada devidamente pelo Governo, o que houve foi um silenciamento com relação à falta desses recursos que são de extrema importância para as atividades do programa. Conforme já mencionamos, anteriormente, sobre as atividades realizadas no PIBID de Língua Inglesa no IEAA, salientamos que só aconteceram satisfatoriamente haja vista a aplicação dos recursos disponíveis. Logo, essas atividades foram bem implementadas na escola parceira, a exemplo de outros subprojetos do programa – PIBID.

Enquanto os recursos não foram repassados, tanto ao PIBID do IEAA quanto os demais programas das demais instituições, foram se definindo, esses programas vinham trabalhando com materiais remanescentes dos anos anteriores. Em 2016, o Governo que estava calado diante dessa difícil situação resolve aplicar uma portaria que tem como principal objetivo, isso em sua análise, realizar cortes.

Na R3 que foi descrita anteriormente, temos a demonstração da reação das instituições que desenvolvem o PIBID, esse programa é tão bem aceito pelas instituições que no que diz à reportagem no estado da Bahia que instituições se uniram e foram às ruas e se manifestaram contra as medidas da Portaria nº 046/2016. Em Foucault (2002, p.44), observamos o que nos fala sobre essa ação que “educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Essa reação foi no âmbito de todo o país, a indignação sobre essa nova e má reestruturação do PIBID ou melhor dizendo a mudança do discurso do governo.

Podemos observar o que a R1 destaca como fator preocupante, o medo de perder bolsas do PIBID, fato que regaria a interrupção de muitos projetos e as ações de subprojetos nas escolas parceiras, já que havia uma previsão da CAPES/MEC de uma “extinção de 50% dos bolsistas que atingiriam 24 meses de vínculo e descredenciamento de professores e escolas”.

A vigência da Portaria nº 96/2013 tem sua estrutura com duração de 48 meses para a realização das atividades do programa, levamos em consideração que as ações do PIBID apresentam seus resultados em médio e longo prazo. Com a redução de tempo do programa, o qual passaria para adoção de 12 meses, percebemos pelas informações da R1 a perda de bolsas para os que completassem 24 meses participando do programa sem a possibilidade de que essas vagas fossem ocupadas por outros bolsistas. Com isso, os bolsistas ID saindo do programa e sem a implementação

de novos bolsistas muitos subprojetos ficariam inabilitados para a realização de suas atividades.

Dentro do discurso do governo, como já enfatizamos, encontra-se a redução de gastos na educação e consequentemente de recursos para o PIBID, podemos perceber esse impacto sobre a nova proposta de um programa com a vigência de apenas 16 meses (até 2017) e não mais 48 meses, ocasionando um tempo mínimo para a maturação de suas atividades. Com a implementação da Portaria nº 046/2016 se desmancha todo um trabalho que já vinha sido desempenhado nas características da Portaria vigente.

Na R1, no que se refere à indicação de prejuízos que poderiam advir se houvesse a implementação da nova portaria, observa-se as seguintes ponderações:

Isso significa que o programa na UFJF será reduzido em 80%. Vamos perder duzentas e setenta (270) bolsas, ficando apenas sessenta (60); das trinta (30) escolas e polos de Educação à Distância (EaD) envolvidas, devem restar seis (6); dos vinte e dois (22) projetos em andamento, apenas seis (6) continuarão. (G1, 2016)

Encontra-se no discurso pela “falta de substituição dos bolsistas desvinculados há risco de o programa ser extinto em breve” (G1, 2016) a Portaria nº 046/2016.

Na R2 (ESTADÃO, 2016), observamos que se destaca o prejuízo e a consequência do corte das bolsas caso fosse implementada a Portaria nº 046/2016. Isso afetaria gravemente o PIBID - Diversidade o qual disponibiliza bolsas para atuação na zona rural, nas áreas indígenas e quilombolas. Podemos refletir que o impacto no PIBID na zona urbana é muito grande devido as regras da nova estrutura do programa que a Portaria nº 046/2016, pois coloca o PIBID - Diversidade que possui subprojetos com extensão menores e são desenvolvidos em comunidades de menor proporção o

impacto político, tornando dessa forma mais catastrófico.

A R2 apresenta que com a implementação da Portaria nº 046/2016 há uma nova configuração que poderia gerar “o desligamento dos bolsistas que completarem vinte e quatro meses a partir de março de 2016, sem possibilidade de serem substituídos” (ESTADÃO, 2016), sendo que na Portaria nº 096/2016, o termo de compromisso assinado pelos bolsistas é de até 48 meses conforme vimos. Tal redução do período de permanência implicaria também na redução de subprojetos, uma vez que em algumas áreas de ensino havia bolsistas que já haviam completado o novo tempo estipulado.

A R4, retirada a matéria do veículo eletrônico O Povo (2016), apresenta o anúncio de cortes de verba que o Governo Federal fez para o PIBID, sendo que esses repasses não vinham sendo realizados desde meados de 2015. Com esse temos a concretização da falta de recurso financeiros apresentada referida reportagem “implicando na redução de 50 a 80% no número de bolsistas de Iniciação à Docência, e em alguns casos, o encerramento do programa em algumas instituições, como é o caso da Unilab. No Ceará, os cortes correspondem cerca de 1.000 bolsa. Nessa mesma reportagem, destaca-se que para as perdas das bolsas não haverá reposição, então supomos que ocorrerá perda de muitas vagas do PIBID.

Nessas reportagens descritas acima temos repressão e imposição do governo o qual mascara por meio de um discurso ao manipular a redução do PIBID. Temos uma boa apresentação da Portaria nº 046/ 2016 que, ao fazer uma leitura minuciosa percebemos que é mais uma propaganda do governo em mostrar para as instituições um programa bem elaborado, contudo na parte da descrição da nova portaria muito dados colocados se divergem, podemos dizer que fica compelido analisar dados que não são bem explicados, por exemplo, em um primeiro momento os bolsistas ID devem desempenhar suas atividades em dez (10) horas

semanais, logo mais temos apresentação de que os bolsistas ID devem realizar suas atividade em doze (12) horas semanais.

Com base em Orlandi (2012, p. 107), acerca de toda essa contradição do Governo temos a seguinte reflexão:

Uma reflexão que fala sobre a Propaganda Política e a Língua de estado. Ou seja, uma reflexão sobre como se faz circular a política pelos meios de massa para a população em geral e que essa política assim formulada o seja pelas instâncias do Estado. O que estamos chamando Língua de Estado, nesse passo de nossa reflexão, é o modo pelo qual ele dá sentido a si mesmo. Num gesto político e que, no caso da propaganda, tem a média como meio.

Trazendo essa reflexão para a Portaria nº 046/2016, ela passa a ser uma propaganda do Governo para explicar os cortes que deseja fazer o que já ocorre na vigência da portaria anterior, ou seja, é uma forma de legitimar o que já ocorre na prática. De certa forma, o Governo tenta mostrar uma preocupação com o programa em questão, porém observa-se que o discurso diverge da prática, pois o que parece é que paulatinamente busca-se reduzir o programa até que não haja mais possibilidade de que seja executado.

Com enfoque na R5 é demonstrado que a luta pela permanência das características do PIBID tem o Fórum Nacional do PIBID (Forpibid) composto por cerca de 300 coordenadores dos projetos do PIBID de todo país, o qual encaminharam uma carta com texto que levava uma reflexão das ações do Governo em modificar o PIBID, o que levaria extinção do programa. Nesse texto, o Forpibid destacou na reportagem do divulgada no JC Notícias SBPC (2016), com as seguintes palavras “a medida retira o incentivo à formação e provoca evasão dos estudantes dos cursos de licenciaturas, sob o risco de fechamento desses recursos”, podemos englobar nisso a reflexão sobre a perda das bolsas que é

consequência negativa da implementação da Portaria nº 046/2016.

Nesse documento apresentado pelo Forpibid temos também a descrição da perda de projetos institucionais, por que essa tentativa de implementar não dava espaço para novas instituições de ensino superior escreverem seus projetos institucionais. Por meio dessa restrição para novos projetos, configura-se a redução de subprojetos. Observamos outro ponto que deixa a implementação dos subprojetos mais restrita é o favorecimento de áreas de conhecimento, os subprojetos que não se enquadram nessa área de são desfavorecidos.

O Forpibid citado na R5, atuou arduamente nessa luta pela permanência do PIBID na configuração atual. Essa carta foi uma das muitas ações que o Fórum realizou, dentre essas ações destacam-se: carta em defesa do PIBID, sete (7) informes que descreviam as ações do Governo referente às manifestações, notas e moção de repúdio à implementação da Portaria nº 046/2016.

Um dos pontos que deve ser observado é a diminuição de recursos disponibilizados para o PIBID que já estava acontecendo desde 2015 e que levou à redução das atividades desenvolvidas pelo PIBID. A Portaria nº 046/2016 traz uma característica que estava sendo desenvolvida com a reformulação das bolsas do PIBID, no caso a diminuição de bolsas. O discurso do governo para reformulação do PIBID são os cortes orçamentários, no entanto, a R4 destaca-se o seguinte discurso:

Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), responsável pelo Pibid, os cortes visam adequar o programa ao orçamento de 2016 do Ministério da Educação (MEC), dessa forma as bolsas de iniciação à docência que completam 24 meses não serão prorrogadas. Em contrapartida, Gerardo afirma que o Pibid corresponde apenas **0,59% do orçamento do MEC**. (O POVO, 2016, grifo nosso).

O PIBID, de acordo com o que consta na R4 (O POVO, 2016), representa uma parte ínfima do orçamento se comparado a outros programas vigentes, portanto, não há porque ser enxugado dessa maneira. Nesse caso, não teria como fazer corte de um programa que representa pouquíssimo investimento. Orlandi (2012, p.151, grifo nosso) nos aponta que “a linguagem não é transparente. Desse modo, não podemos tomar a perspectiva de que podemos atravessar simplesmente as palavras”. Analisamos por este prisma, que mais uma vez o discurso do governo entra em contradição quando comparamos os gastos, que na verdade, não são tão grandiosos como é mencionado pelo Governo conforme a apresentação da R4.

Há no decorrer dessa análise o encontro da contradição do *slogan* “Pátria Educadora” na R1 (G1, 2016), pois o que se tem é o discurso de membros do participante do programa que se colocam contra ao “Pátria Educadora”, “o que a gente pede é mudar os critérios de como a redução será feita. E também para que aconteça de uma forma racional, que não destrua o programa, porque iria contra a meta de priorizar a educação pública e básica”, (G1, 2016), nessa mesma reportagem temos a representação do discurso a favor da manutenção do PIBID.

Observa-se, nessa reportagem temos uma discussão sobre como as pessoas que compõem o PIBID encerram essa situação “não só como a morte do programa, mas como a morte da educação neste país”, (G1, 2016).

A “Pátria Educadora” descrita na R1 (G1, 2016), com muita indignação, porque o discurso apresentado pelo governo na mídia e nas redes sociais diverge do discurso que efetiva cortes na educação e propõe medidas que estagnam as ações das políticas públicas, nesse caso o desenvolvimento do PIBID. No que se refere Orlandi (2012, p.107), temos uma apresentação segundo M. Pêcheux que pode ser relacionada perfeitamente com as contradições do discurso do Governo Dilma, observa-se:

Mas para deslocar a perspectiva com que se tem abordado a mídia, ou mais especificamente, a propaganda, vou trazer para nossa reflexão o que diz M. Pêcheux em um de seu texto sobre propaganda política, e onde define língua de Estado (2011). É um texto que ele produziu em um momento do que se passou a chamar de guerra ideológica.

O “Pátria Educadora”, lema do governo Dilma, encontra-se em seu discurso de posse, a educação é colocada como sendo a maior prioridade de seus quatro anos de mandato. Observamos que o PIBID é um programa que desenvolve a educação básica no Brasil e que para ele esse *slogan* não foi aplicado, pelo contrário, o discurso que repercute até os dias atuais é de incerteza sobre a manutenção desse programa.

No desencadear das ações, mobilizações fizeram efeito e foram parcialmente ouvidas, essas reações em relação as manifestações podem ser observadas na R6 vinda da Central de Notícias Paraná (2016), na qual descreve-se que depois de quatro meses de mobilizações e manifestações públicas nas quais foram a obra de união com relação a participação dos envolvidos nas ações do PIBID, esses que se manifestaram contra os discursos de poder apresentados pelo governo tiveram uma resposta, na qual foi apresentação da Portaria nº 084 de 15 de junho de 2016 revoga a Portaria nº 46/2016.

Essa foi uma primeira conquista das universidades, **mas ainda há muito pela frente**. Agora, precisamos que o Ministério da Educação restabeleça o **diálogo** com o Fórum Nacional do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, o Forpibid. Só esse debate poderá levar a uma reformulação do Pibid, que seja definida em comum acordo entre as universidades, os coordenadores, professores e alunos participantes do Pibid pelas instituições de ensino superior, e as secretarias municipais e estaduais de Educação. (CENTRAL DE NOTÍCIAS PARANÁ, 2016, grifo meu).

Encontra-se no discurso dos sujeitos da R6 que apresenta a permanência do PIBID em sua configuração, mas que deverá continuar a se mobilizar fortemente para que o Programa não seja reduzido. Um discurso que é de suma importância para o PIBID é que ele sendo uma política pública que vem contribuindo com a formação docente nas instituições em que ele é aplicado com êxito e logo depois é levado a uma reestruturação que não apresenta as características necessárias para a realização do Programa.

Outro discurso que encontramos é que a educação passa por níveis de aplicação de investimentos, a partir de 2015 com a redução instaura-se um clima de incertezas para o futuro do programa que também não recebeu recursos em 2016. Além disso, o fato de ter havido a revogação da Portaria nº 046/2016 não fornece nenhum tipo de segurança como podemos observar neste excerto da R6 que afirma que “a revogação não é garantia que o formato atual, voltado para a formação de professores” (CENTRAL DE NOTÍCIAS PARANÁ, 2016).

Destaca-se uma reflexão realizada por Orlandi (2012, p. 139), uma síntese de como é formulada a educação do Brasil nos discursos apresentados no presente trabalho.

A relação da educação com a condição social, com a estrutura e funcionamento da Sociedade gerida pelo Estado. Aí, sim, se teria que pensar a materialidade do que é educação. Materializar seu sentido e investir em sua prática (desse seu sentido). A educação, no entanto, na fala que acontecem o *logo* do governo federal, não é definida, não se sustenta em razões palpáveis, que se discutam, no modo como está formulada. (ORLANDI, 2012, p. 139).

No decorrer das apresentações das reportagens observamos o engajamento dos sujeitos participantes do PIBID em luta pela permanência do PIBID que apresentava bons resultados. Nas

reportagens, percebemos que o discurso que favorece a educação é representado pelos sujeitos que compõem o programa.

Nesse discurso, apresenta-se a permanência das políticas públicas para seu desenvolvimento. Já o discurso com relação à posição do Governo é redução do orçamento, o que de certa forma força à aplicação de políticas públicas que torna cada vez mais inviável a geração de programas como o PIBID. Para a educação temos a redução na aplicação de qualidade referente a análise do discurso do governo, consideramos contraditório, pois o governo deveria desenvolver as políticas públicas com vistas à obtenção de qualidade, porém o que acontece é desvalorização do que já está posto, implicando em perda de qualidade de serviços.

As falas dos sujeitos que compõem a análise apresentam a apreensão com a manutenção do PIBID e suas demais variações, tais preocupações só aumentaram com o passar dos anos, podemos observar a luta pela manutenção do programa através dos fóruns realizados pelos coordenadores, contudo o que vemos até os dias atuais é desmoronamento dos pilares que caracterizavam o programa.

Assim, a tentativa de proporcionar uma educação de qualidade tanto no nível superior como também na educação básica é extremamente afetado por falta de definição e descaso com a manutenção de políticas públicas apresentados pelo governo. O que fica de mais impactante é o clima de incertezas que persistem até os dias atuais acerca do PIBID no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos explicitar no presente trabalho os discursos e as suas contradições encontradas nas políticas educacionais voltadas para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Para isso, as reportagens analisadas e também os documentos oficiais do programa, de forma particular as Portarias de nº 046/2016 e 096/2013 nos permitiram

ter tais percepções. Assim, buscamos dar vozes a determinados sujeitos a fim de demonstrar como os discursos se contradizem dentro das políticas educacionais, com mais detalhe nos discursos apresentados através das ações do Governo e também nos discursos proferidos pelos participantes do PIBID.

Para a compreensão das ações relativas ao PIBID como meio discursivo, foi realizada uma apresentação contextual e histórica do programa em âmbitos nacional, local e institucional, através da qual mostramos de forma panorâmica o andamento do mesmo.

Assim, constatamos que o PIBID se tornou importante para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos seja nas Instituições Ensino Superior, seja nas escolas parceiras. Contudo, embora afirmem que reconhecem a importância do programa, os sujeitos responsáveis pela estruturação e implementação do PIBID, adotam medidas que contraditoriamente o prejudicam e o enfraquecem, como já expusemos em relação à tentativa de implantação do Portaria nº 046/2016. Assim, é dada a valorização mais à questão de reestruturação e adequação aos cortes sofridos nos investimentos da educação e, conseqüentemente, no programa do que à forma positiva como o mesmo vinha sendo conduzido em seu formato original. Dessa forma, nossa análise buscou destacar as diferenças nos discursos apresentados.

Consideramos relevante refletir sobre esse acontecimento que nos causou um impacto direto, principalmente, por acreditar que o PIBID é realmente importante para as escolas parceiras, para os bolsistas que fazem parte dele e para a formação docente, uma vez que nos permitiu termos um contato direto de experiências que são possíveis com aplicação do PIBID nas escolas em conjunto com os alunos.

No entanto, nos pareceu oportuno pensar sobre essa realidade, pois o contexto de tomada de decisão para a escrita desse artigo apresentava ainda uma visão turva do que seria o futuro do programa,

aliás, dentro desse contexto não havia saída para muitos subprojetos. No caso do PIBID de Língua Inglesa do IEAA, no qual era bolsista, não havia a possibilidade de submissão de um novo subprojeto que atendesse aos requisitos da Portaria de nº 046/2016 conforme já fora explicitado, pois o quadro de distribuição dos eixos dos subprojetos não contemplava o segmento no qual vínhamos desenvolvendo o nosso trabalho.

Além disso, buscamos evidenciar que havia uma verdadeira preocupação em manter o que estava implícito para a comunidade acadêmica. Por um lado, havia o PIBID que positivamente funcionava na vigência do seu formato original e antes de sofrer os cortes em seus recursos. Por outro lado, mediante a realidade que se apresentava, havia a proposta de tomadas de medidas que certamente comprometeriam a qualidade do que já estava sendo executado nas IES e nas escolas parceiras.

Todavia, o descaso com os investimentos no programa permaneceu também, ou seja, não houve sua finalização, mas também não está funcionando como deveria. No mais, como podemos constatar no Informe 10 de 2018 do Forpibid com redução de fatos das cotas para ingresso no programa, que gera a saída de bolsistas e não garante a entrada de novos bolsistas, levando a extinção de projetos por falta de integrantes.

Participar do programa como Bolsista de Iniciação à Docência nos fez experimentar dois períodos distintos: um com o repasse de recursos de custeio onde as atividades eram grandiosas, havia oportunidade de divulgação de trabalhos em congressos e de promover atividades culturais com mais frequências; outro período com a falta de recursos, quando houve a necessidade de redirecionar as atividades e readequar as ações devido à falta de investimentos pelo governo. Sob esse ponto de vista, nos permitimos, de certa forma, não somente especular, mas oferecer um olhar de quem experimentou e vivenciou a realidade na execução das ações programa.

Embora esta etapa tenha sido vencida e a vigência do programa garantida após a revogação da Portaria 046/2016 que propunha as mudanças, ainda há uma preocupação com relação ao futuro do PIBID, pois de acordo com o que observamos nos discursos do governo é que ainda há uma incerteza sobre suas próximas ações, o qual não dá uma resposta contundente sobre o futuro do mesmo.

O que nos alenta, é que nos discursos apresentados pelos integrantes do programa, observamos a busca pela defesa e pela manutenção do PIBID, nos dando indícios de que se necessário for, mais manifestações poderão ocorrer em prol dele que é tão importante.

Esperamos minimamente termos atingido nosso objetivo que foi mostrar o contraditório existente nas políticas ditas educacionais e como cada sujeito, do lugar onde fala, dotado de ideologias podem expressá-las através de seus discursos. Para isso nos valemos, da Análise de Discurso para nos dar o aporte teórico para empreender nossa análise nesse trabalho de pesquisa. Acreditamos contribuir para que a comunidade acadêmica possa a partir da leitura desse artigo, ter oportunidade de pensar em muitas outras temáticas dentro desse nicho das políticas educacionais, uma vez que enquanto futuros educadores, não podemos nos abster de ter um olhar crítico sobre a realidade que nos cerca.

Os discursos dos sujeitos que compõe a análise apresentada referente a manutenção do PIBID e suas demais variações do programa como política pública que preocupava o desenvolvimento da educação nacional, tais preocupações só aumentaram com o passar dos anos, podemos observar a luta pela manutenção do programa através dos fóruns realizados pelos coordenadores que discutiam em suas pautas a relevância do PIBID no seu formato da Portaria nº 096 de 2013.

Portanto, o que vemos até os dias atuais é desmoronamento dos pilares que caracterizavam o

programa, no caso a tentativa de proporcionar uma educação de qualidade tanto no nível superior como também na educação básica é extremamente afetado por falta de definição e descaso com a manutenção de políticas públicas apresentados pelo governo como o PIBID, que fica de mais impactante explicito é o clima de incertezas que persistem até os dias atuais acerca do PIBID no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 8ª ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 046, de 11 de abril de 2016. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência – PIBID, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência – PIBID, 2013.

CAPES, DEB-Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. Relatório de Gestão. 2009:2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 26 de set. de 2016.

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de Gestão. 2015:2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Maria_Lucia_2015_2016.pdf>. Acesso em: 26 de set. de 2016.

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Objetivos do PIBID. Disponível em: <<https://www.capes.gov.com.br>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CENTRAL DE NOTÍCIAS PARANÁ. Ministério da Educação revoga Portaria nº 046/2016, que alterava foco do Pibid. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/noticias/2016/06/15/ministerio-da-educacao-revoga-portaria-n-0462016-que-alterava-foco-do-pibid/>>. Acesso em: 24 de ago. de 2016.

ESTADÃO. Após repressão, governo federal volta atrás e não cortará estágio docente. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apos-pressao--governo-federal-volta-atras-e-nao-cortara-estagio-docente,10000018086>>. Acesso em: 25 de set. de 2016.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 8ª ed. São Paulo: Edições Loyla, 2002.

G1. Por medo de perder bolsas, professores fazem ato em MG. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2016/02/por-medo-de-perder-bolsas-professores-fazem-ato-em-mg.html>>. Acesso em: 25 set. de 2016.

JC NOTÍCIAS SBPC. Fórum Nacional do Pibid divulga nota contra a decisão da Capes de excluir bolsistas do programa. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/edicoes/?url=http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/8-forum-nacional-do-pibid-divulga-nota-contra-a-decisao-da-capes-de-excluir-bolsistas-do-programa/>>. Acesso em: 25 de set. de 2016.

O POVO. Professores e estudantes de universidades realizam mobilização contra corte de bolsas. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2016/02/24/noticiafortaleza,3578923/professores-e-estudantes-vao-realizar-mobilizacao-nesta-quarta-24-co.shtml>>. Acesso em: 25 de set. de 2016.

ORLANDI, Oni Puccinelli. Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos. São Paulo, Campinas: Pontes Editora, 2009.

_____, Oni Puccinelli. Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2ª ed. São Paulo, Campinas: Pontes Editora, 2012.

PIBID, Programa Institucional de Bolsa à Docência. Informes. Disponível em: <<http://www.furb.br/proen/pibid/web/>>. Acesso em: 24 de ago. de 2016.

_____. Informes. Disponível em: <<http://www.pibid.ufv.br/?informativos=forpibid-10-2018>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. Metodologia Científica: a construção do conhecimento. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

**ANÁLISE DO PROCESSO DE EVASÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA
MODALIDADE EJA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA****ANALYSIS OF THE SCHOOL EVASION PROCESS OF EJA
MODALITY STUDENTS: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW**Dennis Francisco da Silva Barros ¹**RESUMO**

O presente artigo trata de promover uma análise sobre a evasão escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos EJA, por meio de uma revisão bibliográfica. Com isso, o estudo buscou-se compreender inicialmente como surgiu o EJA e o PROEJA. Ao passo disso, foi possível explicar o processo de evasão escolar dos estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, assim como alguns dos motivos e/ou causas e melhor ainda, os motivos que fazem com que estes estudantes voltem para a escola. Na busca de interagir com os autores e identificar as principais causas que levam os estudantes da EJA a evadirem-se empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica, utilizando para coleta de dados, livros, revistas, periódicos, dissertações e etc. Observar-se, por meio dos resultados encontrados que a causa da evasão com maior relevância é pela necessidade de trabalhar, seguidas pela opção da família. Observou-se ainda que os mesmos motivos que os fizeram evadirem, os trazem de volta as salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão; Educação de Jovens e Adultos; Escola; Trabalho.

ABSTRACT

This article aims to promote an analysis of school dropout in the Youth and Adult Education EJA modality, through a bibliographic review. With this, the study sought to understand initially how EJA and PROEJA emerged. At the same time, it was possible to explain the school dropout process of students in the Youth and Adult Education modality, as well as some of the reasons and / or causes and even better, the reasons that make these students return to school. In the search to interact with the authors and identify the main causes that lead EJA students to evade, a bibliographic research was undertaken, using data collection, books, magazines, periodicals, dissertations and etc. Observe, through the results found that the most relevant cause of evasion is the need to work, followed by the family option. It was also observed that the same reasons that made them escape, bring them back to the classrooms.

KEYWORDS: Evasion; Youth and Adult Education; School; Job.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Licenciatura em Matemática pela UFMA – Universidade Federal do Maranhão. Email: dennisbarros2@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O referido artigo trata de um problema que afeta a educação brasileira em todas as suas fases de modo geral, a evasão escolar, onde se atentará nesse momento especificamente na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA)

O interesse por esse estudo surgiu a partir das indagações e questionamentos sobre a evasão escolar, refletir sobre a desistência dos alunos que estão matriculados na EJA, mas não frequentam a sala de aula, entender os motivos, o porquê de eles não completarem o processo de escolarização no tempo certo.

No entanto, o que fica claro é que tanto o discurso, quanto a prática vêm sofrendo algumas mudanças, que podem ser observadas nas leis, pareceres e documentos referentes à Educação Básica e mais precisamente à educação de Jovens e Adultos. Isso acarreta um considerável aumento de políticas públicas voltadas a esta modalidade de ensino, e uma dessas é o programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Sendo assim, esse programa é visto como uma inovação na educação brasileira, pois prima pela busca constante em atender uma camada da população que já se encontra excluída do processo educacional, e consequentemente busca promover a integração entre formação geral e profissional. Esse equilíbrio pode ser transformado efetivamente no acesso dos trabalhadores que apresentam alguma ou qualquer distorção idade/escolaridade a um ensino que possibilite qualidade na formação geral e na profissional (VIRIATO; GOTARDO, 2009).

A metodologia trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico onde a temática aborda a análise do processo de evasão dos estudantes da modalidade de

Educação de Jovens e Adultos (EJA), traz em sua essência os motivos mais desafiadores que levam os estudantes da modalidade EJA, a desistirem da escola, pois mesmo compreendendo a importância do estudo para a sua realização pessoal e profissional, os mesmos não conseguem colocá-la como prioridade, deixando que o trabalho, a família e muitas vezes a ociosidade se tornem pontos principais em sua vida. De acordo com o Dicionário Aurélio (1986) Evasão é o ato de evadir-se; fuga, escapismo. Fuga essa que, no âmbito da escola, ocorre por fatores intra e extra-escolares.

As diretrizes destacam ainda que a EJA, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico, de modo a assegurar equidade, ou seja, estabelecer um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito da educação; diferença, que é a identificação e reconhecimento de alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Portanto, o objetivo do presente estudo consiste em investigar os motivos da evasão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) permite compreender e analisar com mais clareza essa temática que é destacada na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Nº 9.394/96. Assim, a educação de jovens e adultos deve ser oferecida àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade adequada.

REFERENCIAL TEÓRICO:

O DESENVOLVIMENTO DA EJA NO BRASIL

Os diversos pontos históricos da trajetória da Educação de jovens e adultos EJA, no Brasil, deram-se

mediante a história da educação como um todo, mas que por sua vez, em nenhum momento foram tratados como prioridade dos governos, até mesmo pela ação governamental que passa a refletir o seu condicionamento às bases de produção (BERNARDIM, 2008).

Nesse sentido, a educação de uma maneira geral, incluindo a EJA, tem constituído um cenário de interesses intensos e movimentos que se diferenciam bastante da realidade e necessidade que deve ser atendida. Em cada período da história é possível identificar um verdadeiro embate político e ideológico de vários grupos: econômicos, político-partidários, de educadores e intelectuais, ligados a diferentes movimentos sociais e organismos internacionais, numa real luta política e ideológica em torno de projetos sociais e educacionais, no seio das quais se apresentam reivindicações para a definição de políticas e ações para a EJA (OLIVEIRA, 2012).

Logo a partir da Revolução de 1930, com mudanças políticas e econômicas, foi constatada uma consolidação de um sistema público de educação elementar no país, gerando várias experiências significativas na área, quando na constituição de 1934, consolida-se o dever do Estado como responsável pelo ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo, inclusive, aos adultos, influenciados pelo chamado Manifesto dos Pioneiros, lançado em 1932 (VENTURA 2001).

“Na década de 1940 foi de extrema importância para a educação de adultos, na qual se delineou seu espaço específico e cogitou-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país” (HADDAD, 1997, p. 10).

Em 1946, por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei 8529/46), foi criado o curso primário supletivo, essa modalidade tinha duração de apenas dois anos, com foco nos adultos e adolescentes.

Nesse mesmo ano, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tinha acabado de lançar um apelo às autoridades de ensino do país no intuito de promover um incentivo por meio de uma campanha de educação de adolescentes e adultos analfabetos.

Logo em seguida, em 1947, foi realizado o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e, para atender a região nordeste, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que era uma campanha, segundo Paiva (1983), que tinha um propósito estritamente político, com vistas à sedimentação do poder político e das estruturas socioeconômicas (PAIVA, 1983).

Por exemplo, a promulgação da Constituição Federal de 1988 que garantia a extensão da obrigatoriedade de educação fundamental para os jovens adultos, expressa em seu artigo 208 da seguinte forma: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] (BRASIL, 1988).

Todavia, mesmo sendo um grande ganho para essa modalidade da educação, como em vários momentos da história da educação brasileira, não existiram políticas públicas que a concretizasse, pois, a existência da formulação legal do direito, no entanto, não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo (PAIVA, 2006). Portanto, na atualidade, a EJA continua sendo objeto de inúmeras discussões e de inúmeros programas que precisam criar novas estratégias de reaproximação desses alunos.

A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação básica na modalidade de

Educação de Jovens e Adultos PROEJA visa oferecer oportunidades educacionais a parcela da população brasileira que por motivos diversos não concluiu o ensino fundamental e/ou médio. O decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu o PROEJA no âmbito da rede federal de educação profissional. No dia 13 de julho de 2006, esse instrumento legal foi substituído pelo decreto 5.840, em função das muitas incoerências detectadas no período 2005/2006. A denominação original do programa foi alterada passando a denominar-se programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade educação de jovens e adultos - PROEJA. Na rede Federal de educação profissional, considerando o campo político-pedagógico, somente algumas instituições ofereciam, até a entrada em vigor do PROEJA, a educação de jovens e adultos. Não obstante, em nenhum dos casos ' havia oferta integrada entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. "A maioria das iniciativas estava relacionada apenas à educação básica, enquanto algumas relacionavam educação básica e profissional na forma concomitante" (MOURA; HENRIQUE, 2007, p. 5).

O PROEJA, enquanto política pública que articula ensino médio, EJA e educação profissional, pressupõe tal oferta de qualidade, a qual possibilite o ingresso ao trabalho formal, a capacitação dentro do ofício, ao investimento em alternativas de cunho solidário: associações, cooperativas. É um programa, de inclusão social que possibilita uma oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão. Combina na prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2007). O PROEJA tem, em sua essência, um caráter inovador, que busca oferecer possibilidades de integração de três áreas presentes no sistema educacional brasileiro, quais sejam: o ensino

básico, a educação profissional de nível técnico e a educação de jovens e adultos.

A EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL

Hoje no Brasil, a evasão escolar se constitui como um problema que cresce cada vez mais, afetando principalmente as escolas públicas. "Várias discussões e debates têm sido realizados procurando encontrar causas e a "solução" para este problema". As reflexões têm tomado como ponto principal de debate, o papel tanto da família como da escola em relação à vida escolar dos alunos. Conforme afirma Souza (2011, p. 26), "a evasão escolar no Brasil é um problema antigo, que perdura até hoje". Apesar dessa situação ainda existir no Ensino Fundamental atualmente, o que chama atenção é o número de alunos que abandonam o Ensino Médio e superior. O maior índice de evasão escolar está relacionado às necessidades dos jovens trabalharem para ajudar na renda da família, fazendo com que aumente cada vez mais o número de adolescentes deixando as salas de aula.

Pesquisas já demonstraram que muitas jovens, adolescentes param de estudar tendo como causa a gravidez, também o casamento. Situações vinculadas ao gênero feminino que interditam sua presença na escola. Nesse sentido, é fundamental a observação das causas que levam as mulheres a evadir, pois pode ser um casamento que não reconhece a importância do estudo para sua companheira, necessitando aí uma intervenção cuidadosa por parte dos educadores. As mulheres das classes populares, na sua maioria, desejam que seu companheiro se capacite, objetivando o crescimento do casal, no entanto, boa parte dos homens não compartilha do mesmo desejo, temem a formação de sua companheira e não as incentivam ao estudo.

AS CAUSAS E/OU MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR DOS ALUNOS DA EJA

A evasão escolar é um dos grandes problemas que a educação brasileira enfrenta nos últimos tempos. Consiste no abandono da escola durante o período letivo, onde o aluno se matricula, começa a realizar as atividades escolares e por inúmeras razões deixa de frequentar a escola. Este evento não se restringe apenas a um ou outro nível de ensino, mas é comum a todos os níveis e modalidades de ensino no país. Na pesquisa em questão, o foco direciona-se a evasão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para Campos e Oliveira (2003) a evasão escolar na EJA pode ser registrada como um abandono por um tempo determinado ou não. Diversas razões de ordem social e principalmente, econômica concorrem para a “evasão” escolar dentro da EJA, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola.

É evidente que esta modalidade de ensino apresenta alguns desafios a serem superados e que estes só serão solucionados a partir do momento em que se fizer o reconhecimento dos problemas ameaçadores dos jovens e adultos da EJA, e em parceria com os mesmos, viabilizar soluções eficazes e em acordo com a realidade escolar dos discentes. Todavia, no que se refere à problemática da evasão escolar dos jovens e adultos da EJA, Fonseca, afirma que os motivos para tanto podem ser ilustrados quando:

Os jovens e adultos deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de

forma significativa para eles. (FONSECA, 2002, p. 32).

É importante ressaltar que o público de EJA é um aluno diferente, um pouco inseguro e, são as diversas derrotas vividas ao longo de um processo escolar, muitas vezes já iniciada no ensino regular, que irão abalar sua autoestima e qualquer decepção, por mínima que seja sofrida na escola ou na sociedade fará com que este sujeito abandone o ambiente escolar. No entanto, a escola deve ser vista para o educando como um ambiente agradável, receptivo e adequado para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências, que promovam a formação de um ser humano mais sensível, atuante e transformador de seu meio social (CAMPO E OLIVEIRA, 2003).

A evasão escolar é um problema ainda a ser superado no contexto educacional, e na Educação de Jovens e Adultos tem maior relevância, por ter índices altos de desistência escolar. Dentre as muitas discussões e reflexões sobre a causa dessa evasão, são apontados o perfil dos estudantes dessa modalidade de ensino, e a maneira como a escola recebe esse público, por serem pessoas que não tiveram acesso ou oportunidade de continuar seus estudos na idade própria, e assim requererem formas diferenciadas de ensinar, por serem estas pessoas já adultas ou mesmo adolescente e carregam uma grande bagagem de experiências (FONSECA, 2002).

Nesta perspectiva, o perfil dos alunos da EJA são aqueles que foram de alguma forma excluídos do sistema educacional, seja pelo não alcance do próprio sistema, por muitas vezes não ter escola na região onde estes alunos moravam, ou por outros motivos pessoais, desde o abandono da escola, por causa do trabalho ou por causa da família.

“Pode-se considerar que o perfil dos alunos da EJA é fruto da desigualdade social, da situação de pobreza que vive a maioria da população e também pelo despreparo da escola para trabalhar com esse público que carrega consigo uma bagagem enorme de experiência de vida” (OLIVEIRA, 2008, p. 145). O autor salienta ainda a necessidade de preparo da escola, para atender as expectativas e necessidades que fizeram essas pessoas voltarem para a sala de aula, requerendo da escola formas diferenciadas de ensinar, pois são indivíduos que já estão inseridos no mundo do trabalho, que têm responsabilidades sociais e familiares, valores éticos e morais já enraizados, todos esses fatores devem ser considerados pela instituição educacional.

Um dos problemas mais frequentes que ocorre na EJA é a evasão escolar, considerado um dos fenômenos sociais que distancia cada vez mais os indivíduos do direito a educação, socialmente garantido por lei, aumentando assim os elevados índices de analfabetos e perpetuando o processo de exclusão social (OLIVEIRA, 2008).

Há muito tempo se observam as mesmas dificuldades com respeito à aprendizagem, às inúmeras reprovações e evasão escolar. Apesar das leis instituídas pelo governo em oferecer um ensino gratuito para todo cidadão, seja jovem ou adulto, a exclusão social, além do índice de pobreza continuam e, na maioria das vezes, chegam a impedir a presença do aluno na escola.

A evasão não é fruto tão somente das dinâmicas que existem no interior da escola, no entanto é um dos fatores e estão coerentes com um currículo que não consegue absorver as novas necessidades dos educandos e educadores. Currículo este que vai cotidianamente alimentando situações limite para aqueles que não conseguem ver seus interesses e necessidades ali representadas, pelo contrário, sua especificidade educativa é condição para excluí-lo, uma vez que não

conseguem responder, as exigências do currículo institucional. As práticas vivenciadas pela EJA são frutos das políticas para a Educação de Jovens e Adultos, as quais não investem recursos suficientes para a reestruturação ampla desta modalidade de ensino. E quando esta já fragilizada estrutura é associada aos fatores externos à escola, relativos ao mundo do trabalho e à miséria social veem-se a evasão se delinear a excluir os excluídos.

Oliveira diz que:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas (OLIVEIRA, 1999, p.16).

A autora salienta para as especificidades que há entre a criança, o adolescente e o adulto, ambos com suas particularidades, as quais devem ser respeitadas, considerando assim as experiências que o aluno jovem e adultos da EJA traz consigo ao chegar à escola, possuindo esses, maiores capacidades de reflexão sobre o conhecimento e sobre seu próprio processo de aprendizagem.

É importante observar atentamente os alunos que frequentam a educação de jovens e adultos, pois estes necessitam de atenção especial, já possuem toda uma história de vida, trabalho, luta e superação que trazem de volta para a o seio escolar. O educador também precisa ser capaz de identificar o potencial e o desejo de aprender de cada um, ajudando-os a superar seus desafios. O papel do professor é fundamental para evitar situações de um novo fracasso escolar, um caminho importante para diminuir essa insegurança e valorizar os saberes que os alunos trazem para a sala de aula,

bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, pois isso fortalecerá sua autoestima e ampliará sua confiança em seu potencial e na escola (OLIVEIRA, 2003).

É necessário que a comunidade escolar compreenda que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos vivenciam problemas como: discriminação, vergonha, chacotas, críticas destrutivas, questões essas que são enfrentadas diariamente no convívio familiar e social e que baixam sua autoestima para enfrentar os estudos, são adultos e jovens que possuem: origem, experiências profissionais, estágios e ritmos de aprendizagem muito particulares, são pessoas que já vivem no mundo do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares as quais devem ter prioridade, que já possuem seus valores éticos e morais construídos a partir de suas experiências de vida e nenhum fator desses devem ser desprezados pela escola.

Arroyo assim afirma:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres tem o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial. (ARROYO, 2006, p. 35).

Quando Jovens e adultos escolhem o caminho da escola, estão optando por uma via que acreditam ser capaz de promover seu desenvolvimento social e profissional. E essa é uma decisão que envolve tudo e todos ao seu redor: a família, o trabalho, a distância entre a sua casa e a escola e esse processo é na maioria das vezes árduo, de idas e vindas, de começo e recomeço. E a escola e todos os seus membros precisam estar atentos

para essas peculiaridades, ajudando assim os sujeitos a superarem seus desafios (ARROYO, 2006).

OS MOTIVOS QUE OS LEVAM A RETORNAR PARA A ESCOLA

A realidade educacional brasileira é colocada enquanto responsabilidade social tendo o objetivo de preparar cada indivíduo para o pleno exercício de sua cidadania e qualificação para o trabalho. Nesse sentido, entende-se que a escola deve-se oferecer a esses alunos jovens e adultos, uma educação satisfatória, de forma a atender às suas reais necessidades de adquirir conhecimento enquanto aluno e ampliar sua visão de mundo, enquanto cidadão, podendo assim traçar e alcançar metas na sua vida e de sua família. Apesar da finalidade da EJA colocada na legislação, as políticas de escolarização voltadas para o sujeito que a frequentam ainda continuam sendo descontextualizadas de sua situação real, ocasionando em muitas situações abandono da escola pelos jovens e adultos que buscam nela a oportunidade para a melhoria de sua condição de vida não apenas socioeconômico, mas acima de tudo humana. São donas de casa, operários, pequenos comerciantes, desempregados, profissionais liberais, todos, em busca de uma educação que os ajudem a ter uma vida mais digna e humana, e sua respeitabilidade social (FONSECA, 2002).

As histórias de vida dos alunos da EJA são similares, no entanto cada uma com suas particularidades, que por fatores diversos abandonaram ou foram obrigados a abandonar a escola, mas agora se veem igualmente obrigados a retornar a mesma, seja para conseguir um emprego melhor, continuar os estudos, sensação de capacidade e dignidade, ou para ter o diploma, que para muitos se constitui um sonho pessoal ou familiar. A ideia de que a educação é o caminho para superação dos problemas, e que através dela é possível

obter sucesso na vida, garantir o futuro com mais oportunidades de trabalho, conquistando assim uma vida mais confortável para sua família, essas são algumas das motivações de muitos alunos ao retornarem à escola. Nesse contexto, a escola adquire um espaço significativo, com a função reparadora da EJA, que de acordo com o Parecer CEB 11/2000 “no limite que significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 7).

Inúmeras são as expectativas dos alunos da EJA ao chegarem à escola, porém o fato de permanecerem suscitam questionamentos que levam a refletir sobre o papel do professor como educador e da instituição de ensino, será que estariam estes contribuindo para frustrar os alunos no retorno à escola? Pois o papel do professor é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Um caminho seguro para diminuir esse sentimento de insegurança e valorizar os saberes que os alunos trazem para a sala de aula, pois isso trará o resgate da autoimagem positiva. Uma característica frequente dos alunos é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Esse fracasso escolar tem também outros pontos importantes, por exemplo, forma como o aluno interage com o ambiente escolar, modo como estabelece relações com o saber e com o aprender, seu relacionamento com os professores e com colegas, suas relações familiares e os vínculos que constrói com o conhecimento. Em relação à escola, os motivos são o modelo pedagógico, perfil dos professores, falta de material, dentre outros. No âmbito social, o fracasso fica por conta das políticas públicas de educação

e das desigualdades econômicas e sociais da sociedade brasileira (FONSECA, 2002).

Paiva (2007) discute a falta de formação dos professores para essa modalidade de ensino, segundo ela, muitos professores “caem” no âmbito dos sistemas com pouco ou até mesmo nenhum apoio para o trabalho que desejam realizar. Ressalta, ainda, que os discursos e as práticas dos professores mais se afastam do que se aproximam no sentido de alterar, de fato, as relações entre sujeitos aprendizes e seu estar no mundo. É necessário conhecer a vida dos alunos, suas vivências e experiências do cotidiano para que a partir daí, construir um projeto de ensino que atenda suas necessidades de aprendizagem para que os conhecimentos adquiridos na escola possam propiciar uma visão libertadora, com o objetivo de alcançar tudo aquilo que os impedem de crescer. Vários desses alunos que chegam à escola viveram ou ainda vivem uma trajetória escolar cheia de idas e vindas, e o poder público e a escola devem fazer com que os motivos de permanência na escola sejam maiores que os motivos que os levam a evadirem-se. Assim, a escola adquire grande importância no que diz respeito à convivência com as pessoas, na ampliação dos laços de amizade, funcionando com espaços de sociabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) traz uma nova oportunidade de estudos para aqueles que não a tiveram em seu tempo regular. É uma modalidade específica para esse público. Como esses alunos, em sua maioria já estão em uma idade avançada em relação a seus estudos, fica difícil conciliar muitas vezes trabalho, família e a própria escola.

EJA é a compreensão de que educação independe de idade, é um direito social, humano e que a

cada dia mais espaços estão sendo conquistados e já não se pode planejar cursos de EJA sem levar em consideração a diversidade desses sujeitos, muito menos pensar nos fenômenos ocorrentes, como a “evasão”, sem fazer uma releitura das ações ocorridas na escola e na sociedade como possíveis causas desse fenômeno. Os educadores são outros sujeitos da EJA que merecem atenção especial, a fim de que possa contribuir mais no processo de ensino e no combate à evasão, os mesmos poderiam buscar base em diversos autores com o desejo de mudar o olhar sobre esses alunos, enxergando na profissão não só uma forma de ganhar a vida, mas, sim, como possibilidade de mudar vidas.

Considerando as evidências mencionadas nessa estrutura, observa-se a importância de tratar a evasão escolar com mais empenho, pelos órgãos competentes, pela sociedade e pelas famílias, para que os jovens da EJA não desistam definitivamente, que possam acreditar que a escola é o melhor caminho, para elevação de sua escolaridade, de sua autoestima, enquanto ser humano, estudante, trabalhador, cidadão e que é através dela que se pode reverter na maioria das vezes sua condição de excluído.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a Educação. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BERNARDIM, Márcio Luiz. **Educação do trabalhador**: da escolaridade tardia à educação necessária. Guarapuava: Unicentro, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (BRASIL). **Parecer Nº. 11/2000 - CEB** - Aprovado em 10 de maio de 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências, 2007.
- CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais. 2003. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos-Especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- HADDAD, Sérgio. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. **História do Proeja**: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, Amélia C. Reis; BARACHO, Maria das Graças.(orgs.) *Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar*. Rio Grande do Norte: CEFET/RN/BSF, 2007,p. 20-21
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Anped: set/out/nov/dez de 1999. nº 12.
- OLIVEIRA, Letícia Borges de. **História das campanhas de alfabetização de adultos**: iniciativas para os moradores do campo. IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5
- PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.
- PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos**: concepções e sentidos. In: 29A. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu, MG: ANPED. 2007. Disponível em:< <http://www.anped.org.br> >. Acesso em: 04/04/2019.
- PAIVA, Vanilda. **Histórico da EJA no Brasil**: descontinuidade e políticas públicas insuficientes. In: EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio, 2006. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/serie/s/141327Proeja.pdf>> Acesso em: 08 abril. 2019.
- VENTURA, Jaqueline P. O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade

reiterada. 2001. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

VIRIATO, Edaguimar O.; GOTARDO, Renata C. da C. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões sobre o currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, p. 214-230, jan/jul 2009.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO

LITERACY, LETTRING AND SIGNIFICANT LEARNING IN EDUCATION

Neurivaldo Francisco Araújo ¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão acerca da alfabetização e letramento como processos-base, no que concerne uma efetiva aprendizagem escolar. Discute-se nesse trabalho, além dos conceitos, a aprendizagem significativa desse processo e como é primordial o letramento para a formação do cidadão. A metodologia empreendida foi a bibliográfica, onde ocorreu um estudo com material bibliográfico de diversos autores ligados ao tema, com material já elaborado, como: livros, artigos científicos, monografias, internet, revistas, entre outras fontes. Os resultados indicam que a alfabetização e o letramento são processos complementares e importantes para alcançar de fato o sucesso escolar (mesmo porque constituem a base para a aprendizagem), profissional (pelo fato de servir como propulsor para o desenvolvimento no mercado de trabalho), social (dão a base para a autonomia do cidadão) e política (que corresponde a participação clara do ser humano enquanto seres pensantes). Portanto, pode-se concluir nesse artigo que a discussão não pode ficar dispersa em métodos, mas no problema real da aprendizagem significativa, que sempre acaba passando pelos processos, assim, a referência de grande valor deve continuar sendo a dos professores como mediadores de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Aprendizagem. Escola.

ABSTRACT

This work aims to promote a reflection on literacy as basic processes, with regard to effective school learning. This work discusses. In addition to the concepts, the significant learning of this process and how literacy is essential for the formation of citizens. The methodology used was the bibliographic, where a study with bibliographic material of several authors related to the theme, with material already elaborated, such as: books, scientific articles, monographs, internet, magazines, among other sources, took place. The results indicate that literacy and literacy are complementary and important processes to actually achieve academic success (even because they constitute the basis for learning), professional (because it serves as a driver for development in the labor Market), social (they give the basis for the citizen's autonomy) and politics (which corresponds to the clear participation of the human being as thinking beings). Therefore, it can be concluded in this article that the discussion cannot be dispersed in methods, but in the real problem of meaningful learning, which Always ends up passing through the processes, thus, the reference of great value must remain that of teacher as teaching mediators.

KEYWORD: Literacy; literacy; Learning; School.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Matemática pela ESEA – Ordem Nazarena. Licenciado em Matemática pela UEMA – Universidade Estadual do Maranhão. Email: neurivaldoaraujo@hotmail.com

Orientador: Dr. Dídimo Matos

INTRODUÇÃO

As transformações atuais no mundo da produção de conhecimento têm exigido uma maior qualidade na formação das pessoas. A qualidade esperada é a de que as ações empreendidas neste processo formador sejam efetivas e eficazes, experiências em sala ensinam que a atividade do professor na prática escolar, é necessário que lance mão de outros instrumentos, desde o mais simples, a lousa, o giz, os jornais, as revistas, a enciclopédia, até a internet. Sabe-se que a efetiva aprendizagem é mais que a simples reprodução da realidade: ela resulta de intensa atividade de apreensão e organização de aspecto dessa realidade e de integração de novos conhecimentos. Cabe aos professores proporcionar aos alunos situações que favoreçam aprendizagem a partir de conhecimentos presentes.

Seguindo esse contexto, pode-se considerar que, se faz necessário refletir sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, também conhecido como letramento, por este nada tem de mecânico, e sim, se constrói através de sistema interpretativo, de pensamento, de raciocínio e de invenção, buscando a compreensão de aquisição do domínio formal e informal da leitura e da escrita no contexto social (LIMA; DANTAS, 2013).

O letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico em contextos específicos e com objetivos específicos. É a forma como as pessoas utilizam a língua escrita e as práticas sociais de leitura e de escrita nos diferentes ambientes de convivência (SOARES, 2009).

O principal objetivo desse trabalho foi promover uma reflexão acerca da alfabetização e letramento como processos-base, no que concerne uma efetiva aprendizagem escolar.

A justificativa pela escolha do tema se deve ao fato de vivenciar o ambiente escolar e as dificuldades

quanto a leitura e escrita nas séries iniciais. Além disso, sabe-se que quando há problemas que interferem na ação e aprendizagem nos processos de leitura e escrita, todas as demais atividades escolares ficam comprometidas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e instrumento bibliográfico, onde ocorreu um estudo com material bibliográfico de diversos autores ligados ao tema, com material já elaborado, como: livros, artigos científicos, monografias, site científicos, revistas, entre outras fontes.

REFERENCIAL TEÓRICO:

ALFABETIZAÇÃO

É notório que a criança começa a vivenciar o sistema da escrita antes mesmo de frequentar a escola. É de praxe informar que quando a criança está em constante contato com materiais escritos que convive com as diversidades de pessoas que o manuseiam, estas despertam cedo para o gosto pela leitura e pela escrita, e a apropriação do que seja ler e escrever pode iniciar-se dos primeiros anos de vida (SOARES, 2009).

Alguns pesquisadores salientam que muito antes da criança receber a instrução formal para ler e escrever destaca que os professores de aquisição dos componentes necessários para tal desenvolvimento, já foram, muitas vezes, determinados pelo ambiente. Pois, segundo estes estudiosos as atitudes das crianças, no que diz respeito à aquisição da escrita, se assemelham aquelas de sociedade primitiva que, começa a utilizar desenhos e rabiscos em paredes de rocha como forma de pressão (SOARES, 2009; LIMA; DANTAS, 2013).

No início da escolarização, o ato de ler escrever estão ligados a tarefa de representar uma palavra específica, constituinte num ato puramente imitável. Nas atividades assim realizadas, grande parte dos alunos, não consegue lembrar aquilo que leu e escreveu e os grafismos não podem ser associados às palavras que já foram trabalhadas.

É de extrema importância ressaltar, que embora os alunos estejam em uma mesma série escolar, eles têm diferentes atitudes diante do que vão escrever, isto é, apresentam diversidades no nível e no espaço de tempo na assimilação do termo proposto. Observa-se certa preocupação excessiva da escola brasileira com o ato de ler e escrever bem; portanto essa atitude não deveria ocorrer pelo simples fato de que tanta leitura quanto a escrita faz parte de uma constante em nosso dia-a-dia. Segundo Ferreira (1998, p. 19) “O sistema de escrita que a criança encontra no mundo circundante não se acomoda a esse esquema circulatório. A criança compreende o que faz, mas não pode compreender o que os outros fazem”.

Os métodos utilizados na alfabetização nas nossas escolas públicas normalmente se restringem ao método fonético e silábico. A grande maioria dos professores não explora outras linguagens no processo de alfabetização, como: as linguagens dramáticas, visuais, musicais e/ou gráfica. Nas atividades práticas geralmente predominam a linguagem reproduzida oralmente e através da escrita (MARTINS, 1994).

Muitos educadores, ainda estão presos aos métodos reprodutivos e ao uso de cartilhas; assim acabam esquecendo o potencial da criança que antes mesmo de entrar para a escola, já está em contato com um importante meio alfabetizador: o ambiente que a cerca com cores, formas e imagens. Mas para que esse ambiente torne-se um instrumento alfabetizador é necessário que a criança deva ser estimulada pela família e pela escola. Ela precisa saber que o valor social da escrita é a comunicação (SOARES, 2009). Em função disso o professor precisa ter consciência das mudanças que ocorrem na educação e das suas consequências, tanto no nível teórico quanto na aplicação de novas práticas pedagógicas, permitindo assim, que a criança, utilize seus conhecimentos através da sua capacidade criadora e de sua imaginação.

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO

PROCESSO DO LETRAMENTO

No alcance em que o indivíduo se integra em contexto, reflete sobre este contexto e se envolve, constrói a si próprio e chega a ser sujeito. É assim que Paulo Freire (2002) diz em suas disciplinas sobre a importância da linguagem, palavras, do ler e escrever. Assim, aprender a ler e escrever que são o início de algo que vai mudar o rumo da sua vida social, uma necessidade individual, onde todos nos almejamos chegar um dia.

Enfim, são inúmeros os casos que podem ser aplicados para que as crianças alcancem as funções das escritas para fins diversos e a aproveitem em práticas intercâmbio social. Entretanto, o discente precisa ter a capacidade de expressão oral, para poder se tornar parte de uma sociedade cultural, linguagem falada e blocos básicos de construção da habilidade que a criança vai ter de ler e escrever (CARVALHO, 2005).

O escrever e, especialmente, o ler só podem ser vistos como força libertadora, para desenvolver a capacidade do indivíduo e possibilidade de ampliação redimensionamento do pensar, agir, do ser.

Mediante a leitura de mundo e materiais escritos é possível pensarmos sobre a nossa realidade de começarmos a praticarmos algum controle sobre nosso futuro.

A leitura não pode nem precisa ser analisada como um fim da educação; leitor não é simples e inativo receptor de mensagem nas mais diferentes formas de linguagens. Pode-se avaliar a leitura como um processo abrangente de expressão formal e simbólica, não importando o tipo de linguagem oferecida.

Assim, a leitura vai além do texto escrito e inicia mesmo antes do contato com ele. Diante disso segundo Martins (1994), dá importância de um texto sugere sempre levar em conta a circunstância desse texto e de seu leitor.

Nessa visão linguística, de leitura, todas as oportunidades oferecidas para que os alunos leiam, revestem-se de máxima amplitude e importância e verdadeiramente devem constituir - se num trabalho planejado com todo o cuidado, com vista a satisfazer o diferente nível de turma nas classes exigências cada vez maiores impostas pela vida moderna.

Em afinidade ao aluno, é preciso apresentar qualidades para que ofereça um estado geral de desenvolvimento intelectual, conceituais perceptivos e linguísticos que lhe aceite ler, entender e interpretar o que leu.

Os educadores devem ainda levar em conta alguns fatores que permanecem relacionados ao preparo para leitura abrangente e críticas, analisando as diferentes necessidades particulares. Para que se possa assegurar o letramento como um direito devido á criança, é necessário que se envolvam na discussão das diversões e benefícios que ele confere ao aluno, a família e a própria comunidade (CARVALHO, 2005).

É evidente, que a capacidade do letramento é fundamental para a iniciativa na tomada de decisões, capacitação pessoal e participação ativa e passiva do indivíduo na comunidade local, social e global. Portanto, faz-se necessário enfatizar que a extensão dos efeitos do letramento o ou da alfabetização depende seguramente de seus canais de ampliação, onde se insere o contexto escolar.

Nesse sentido, a relevância do letramento no processo escolar acaba por dependente da forma como acontecem os processos letra e alfabetizar de cada espaço de ensino, em correlação com a realidade local específica de cada grupo ou comunidade.

Entretanto, é bom ressaltar que não se trata se tarefa fácil, a questão de aplicar um conceito avaliativo sobre as vantagens do processo de ensino em sua fase individual, analisando a dificuldade de se pesquisar e de se contemplar pesquisas direcionadas à relação e diferenciação dos benefícios do letramento no ambiente escolar e extraescolar.

Sabendo-se, nesses termos, o letramento não é definido de maneira consistente, face ao fato de que a maioria das pesquisas realizadas sobre letramento ou alfabetização, não enfocam o impacto do processo aprendizagem sobre a família ou sobre a comunidade.

No contexto atual observa-se estes dois termos alfabetização e letramento são entendidos de maneiras muito parecido. Entende-se que é preciso ter um olhar diferenciado entre ambos por se tratar de formas de aprendizagens diferentes, e de grande importância para o currículo escolar de alunos no processo ensino-aprendizagem alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita (CARVALHO, 2005, p. 65).

Considerando-se essa colocação, é bom compreender que a situação do analfabetismo no Brasil é bastante diversificada e o índice é de acordo com o local. Segundo Carvalho (2005), há uma variação conforme a região do país e a zona (rural ou urbana).

A autora adiciona que entre as classes sociais que explicam a persistência do analfabetismo no limiar do século XXI, pode -se citar como fatores básicos da pobreza e o desemprego; que impossibilitam as famílias de dirigirem seus filhos à escola ou mantê-lo ali.

A partir dos anos 1950 até censo de 2000, alfabetização era quem fosse capaz de ler-escrever uma carta sempre, embora já nos últimos 30 anos o conceito tenha sido atrelado ao de letramento, passando a envolver não só o “sabe ler e escrever”, mas competência de fazer uso da leitura e da escrita”. Segundo Soares (2009), afirma que alfabetização é tornar o indivíduo capaz de ler nas numerosas e variadas práticas sociais de ler e escrever.

Compreende-se também que alfabetização e letramento estão ligados de acordo com os parâmetros curriculares estes destacam o ensino da linguagem devem ser direcionadas as três funções básicas: leitura, a compreensão e a produção numa finalidade do

contexto social, e alfabetização e letramento tomam parte do ensino da língua em sua prática social é preciso que se alfabetize letrado. Entretanto, ao saber que a escola tem a função de alfabetizar, os pais estão satisfeitos com construção de saber de seus filhos, tornando dispensáveis na visão desses acompanhar seus filhos para uma forma mais dinâmica e satisfatória em relação à construção da aprendizagem do aluno com relação a sua alfabetização (SOARES, 2009).

O principiante necessita apropriar-se da linguagem que se usa a escrever-se, e das finalidades da língua escrita, utilizando na produção de explicações cotidianas, de algo que precisa ser lembrado, uma pesquisa com o intuito de buscar informações. Deste modo, a conquista de um nível mínimo de letramento pressupõe oportunidades de uso, reflexão e domínio das propriedades dos diversos textos (SOARES, 2009).

De certa forma, vem permitir o educando aprender de modo significativo as várias formas de leituras, dando significado e prazer nas atividades desenvolvidas. As experiências de vida da criança mesmo antes da educação formal são contribuições para se construir e reconstruir conhecimentos na vida escolar, segundo Albuquerque, (2005) A condição de sujeito letrado se constrói nos conhecimentos culturais, com práticas de leitura e escrita, que o indivíduo tem com as oportunidades de viver, mesmo antes de começar sua educação formal.

Entende-se que, para reduzir as diferenças sociais, a escola necessita assegurar a todos os alunos diariamente a vivência de práticas reais de leitura e aprendizagem de acordo com a realidade do aluno. A aprendizagem em sala de aula não se constrói por imposição, mas sim por instigação, capaz de induzir ao principiante a mudança por alguns meios de entretenimento no prazer de descobrir emoções através da leitura. Segundo Albuquerque (2005), não se educa a gostar de ler por determino, ou imposição, nem se formar letrado por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados.

O que se percebe é que não se trata de induzir forçosamente a criança ao ato da leitura obrigatória, pois ao contrário do que se possa esperar dessa metodologia, poderá haver um comprometimento na aprendizagem e ter antipatia pela leitura. A importância de o indivíduo interagir em grupos sociais contribui no processo de letramento. O suporte do adulto nesses eventos de letramento é eficaz, tanto como, no processo de aquisição da oralidade, como também é essencial o livro, a escrita, seja elementos significativo nessas interações. Quando o aluno interage no texto que está lendo, a poesia, a fábula ou qualquer outra leitura, é necessária essa mediação do adulto nesse processo (SOARES, 2009).

Compreende-se que o letramento é uma necessidade que surge a partir do momento em que o indivíduo se comunica em uma sociedade letrada, para apropriar os seus conhecimentos sociais, cognitivos e políticos, segundo Albuquerque:

“Entendem-se hoje que o domínio da escrita alfabética é um conhecimento necessário para que alguém seja de fato cidadão letrado. Mas temos clareza de que aquele conhecimento do não dá conta do aprendizado dos diferentes gêneros textuais e de suas funções e usos no cotidiano”. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 69).

Nesse termo, é perceptível que conviver com as possibilidades ou com recursos que favoreçam a curiosidade e o gosto pela leitura é um fator primordial para que seja alcançado um resultado positivo da aquisição da mesma.

Levando-se em conta a dimensão do fator chamado período em que alfabetização se processa na vida da criança, é possível analisar, considerando a existência de atividades paralelas ao do habita da leitura, a autora acrescenta ainda que:

“A condição de sujeito letrado se constrói nas experiências culturais com práticas de leitura e escrita que os indivíduos têm oportunidade de viver, de mesmo

antes de começar sua educação formal". (ALBUQUERQUE, 2005, p. 69).

Um desafio muito grande hoje da escola, família e até mesmo das criancadas series iniciais está em melhorar o rendimento escolar, para Carvalho (2005, p. 68), um problema de atraso ou insucesso na alfabetização logo se transforma numa dificuldade grave que as conduz a turma diferenciadas (SOARES, 2009).

LETRAMENTO PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

No que se refere ao ato da leitura, enquanto prática social, esta vai muito além de uma simples tarefa de decodificar a linguagem tanto verbal como escrita, pois é nele que está presente a ideia de leitura, vez que ela é atribuída como tendo o sentido real do texto e a compreensão do leitor no que se refere ao relacionamento do mesmo com o contexto e as vastas experiências que a pessoa tem antecipadamente do sujeito, que é entendido como um contexto lido e vivido (SOARES, 2009).

A leitura é uma prática social por meio da qual poderá conduzir o agente leitor a resolução de problemas práticos, a ter respaldo para responder uma ação, e procurar um objetivo concreto dentro de uma meta de leitura para a compreensão de assuntos relativos ao propósito e a necessidade pessoal de interação do agente com o texto e seu contexto. Ao falar sobre leitura relativa à prática social ela pressupõe o ato de pensar, não um pensar isolado, mas com suas múltiplas relações que tem por finalidade de remeter o sujeito-leitor ao exercício de uma prática interativa, a qual versa sobre o espaço sociocultural que está à sua volta.

Ao pensar em leitor com aptidão para o uso da prática da leitura, sendo esta fonte informativa e de disseminação cultural, Foucambert (1994) defende que a leitura precisa ser questionada e que ela em sua essência é recheada de significados, dando respostas e

significados importantes aos leitores em momentos diversos da lisura do processo de interpretação literária, quando assim descreve:

"Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é". (FOUCAMBERT, 1994, p.5). Pelas palavras do renomado autor, este deixa evidente que a leitura se propõe, não apenas a elencar questionamentos, mas também a propor hipóteses de questionamentos, os quais poderão ser lidos, relidos, interpretados e questionados, vistos e ouvidos por pessoas diversas e com os mais variados significados, estes poderão ir ou não em sintonia com pensamento do autor, mas que trazem experiências salutareas em momentos difusos, no que tange a compreensão do leitor.

No entanto, quando o sujeito leitor faz uso do conceito social em uma prática de leitura ele bastará não apenas conceituando leitura, mas assegurando que este possa ser novamente inserido em uma ação de alfabetização, tanto no sentido logico como no que concerne adquirido novas habilidades para a busca do saber e decodificação da linguagem tanto escrita como falada, porém neste sentido faz – se necessário o saber doutrinário das regras gramaticais que além de ser mais que alfabetizado seja também versado em letramento (LIMA; DANTAS, 2013).

Sobre o tal pensamento Soares (1999), confabula que tem-se a enfrentar, sempre, novas realidades e estas podem ser, tanto social quanto virtual, passando assim ao contexto social, onde não basta apenas ler e escrever, mas é preciso fazer uso correto do ato de ler assim como o de escrever, para que possa saber dar respostas às difusas exigências tanto de leitura quanto de escrita e que a mesma sociedade possa fazer, continuamente, o reconhecimento das lidas e lides nelas impostas, surgindo então, o termo letramento.

Ao afirmar-se que o indivíduo é alfabetizado este precisa mostrar que é ao mesmo tempo um indivíduo letrado, vez o mesmo precisa incorporar determinados valores os quais definem, de forma genérica, a maneira que tal indivíduo integrar-se com as complexidades e diversidades de compreensão da linguística, tanto no ambiente escolar como no mundo que o circunda, vez que assim passará de decodificador linguista para ser uma pessoa usuária ativa da escrita (LIMA; DANTAS, 2013).

Na sociedade vigente, os conteúdos escritos circulam a sociedade quase que exclusivamente, através de elementos digitais, mas também a televisão, com seus informes publicitários, os grandes jornais, as revistas, panfletos, catálogos e outros elementos de comunicação também são encontrados fazendo da linguagem escrita sua forma pura e exclusiva de comunicação. Dessa maneira, o conturbado processo de apropriação e informação traz a construção de conhecimentos novos, que configura um novo processo de interação que está interinamente ligado com a leitura e com o viver social. Com este entendimento é importante afirmar que o uso social da leitura é tão social quanto real e este ato precisa ser contextualizado em diferentes espaços obedecendo a uma regra geral que é um padrão pré-definido de leitura.

Ainda segundo Kleiman (1998), quando alguém lê qualquer que seja o texto, este coloca em ação todo o seu sistema de letramento e de valores, buscando sempre o aprendizado sobre crenças e atitudes que por ventura possa refletir sobre o grupo social que possa estar em simetria com a sociabilidade primária ou secundária, do grupo ao qual está inserido, seja o grupo de nascimento, casamento, educação, etc. Por isso, pode-se afirmar que a leitura como prática social é algo muito complexo, pois ela está intimamente ligada às raízes, a formação cidadã e outros. Assim é importante que o elemento do grupo possa fazer definições distintas acerca da palavra cultura, cidadania, família, educação, etc.

Os vocábulos em tese são palavras das origens e convívio do cidadão. Em sentido etimológico tais palavras poderão ser englobadas em momentos difusos, mas o cidadão que dela faz uso ou que tem uma ação alegórica poderá não apenas derivar – se, mas também determinar a situação e a origem a que ela o conduz. Ao falar de cidadania, leitura, indivíduo, Ximenes (2000, p. 170), usando de sua capacidade de reflexão, assim sabiamente descreve os contextos, e os vocábulos em questão, em consonância com a atitude da “cidadania que para ele é uma das condições do cidadão para uma boa literatura e ato de letramento”. Ainda usando as palavras do eminente autor, “cidadão é qualquer indivíduo no gozo do exercício de seus direitos tanto políticos como civis”. Assim quando o referido autor usa a palavra na internet ou em outros meios de comunicação, esta imediatamente passa a ser interligada através servidores e provedores dando acesso, e oferecendo respostas a serviços de acesso em outras programações difusas da educação.

Em se tratando de leitura, sociedade, direitos e deveres, Dallari, assim diz:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social (DALLARI, 1998, p. 14).

Nas palavras de Dallari, em tela, o pensador faz uma retrospectiva do termo cidadania e esta tem origem na antiga democracia, faz a leitura de um momento crucial da história da humanidade, para ter cidadania precisa seguir uma regra pré-definida, respeito aos direitos dos demais participantes do grupo social, que por tabela implica em, também, respeitar os direitos dos seus partícipes, os quais estão a sua volta,

pois, nas palavras do autor, esta é porta aberta para a formação cidadã.

As informações presentes no espaço universal e democrático fazem-se, de forma dinâmica e crítica sem autoritarismo, mas com autônoma de ideais, tanto na tornada de decisões quanto no respeito às raças e as relações interpessoais.

Para Takahashi (2000), há uma intrínseca necessidade de se formar cidadãos, vez que isto também passa pela escala do consumismo, sendo que o consumidor também é uma das fontes de referência ao ser e esta ação não é nada mais do que saber tomar decisões e portar-se diante da conduta social que cada componente do grupo tomar.

Sobre o tema, Takahashi se manifesta:

Formar o cidadão não significa ‘preparar o consumidor’. Significa capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para a escolha informada acerca de todos os aspectos na vida em sociedade que as afetam, o que exige acesso à informação e ao conhecimento e capacidade de processá-los judiciosamente, sem se deixar levar cegamente pelo poder econômico ou político. (TAKAHASHI, 2000, p. 45)

Nas palavras de Takahashi (2000), a universalização das tecnologias, tanto da informação quanto da comunicação (TICs) surgiu também outro paradigma importante, que é a ação global, na qual o ser humano tem acesso aos mais variados serviços informacionais no presente século, e este tem efeito direto nas tornadas de decisões tanto individual como coletivo, sendo que cada vez mais a condição necessária à inserção da sociedade ou dos indivíduos como um todo, é a prática da cidadania.

A leitura não acontece somente na escola, mas fundamental nela é que se dar o processo de interação, mas isso não é oferecer, aos alunos. Segundo Galvão e Batista (2006, p. 405), “desordem no íterim pedagógico, e sim uma organização elementar no trato

ao conhecimento”. O desafio do presente século é formar pessoas que sejam praticantes do hábito da leitura, assim como da escrita e do cálculo, não apenas como sujeito paciente, mas agente, que possam não apenas decodificar, mas também ‘decifrar’ a escrita compreender as suas entrelinhas e relações intertextuais.

Formar leitores é uma proposição bastante aguda, mas tais elementos participem do processo de letramento saberão escolher o devido caminho do que possa ser escrito, o que é adequado e que busque soluções para os problemas que posteriormente tenderão a enfrentar (LIMA; DANTAS, 2013). Os alunos precisam sentir-se capazes, não apenas de oralizar, mas de verbalizar, codificar e interpretar um texto selecionado por outro em linguagem, cuja grafia, seja em escrita nata de seu contexto social. Para uma demanda de informação e cultural, não apenas a sociedade, mas a sociedade como um todo, tanto pregressa como a contemporânea, faz-se necessário pautar pela identificação das necessidades a se criar tanto na escola como fora dela, uma comunidade de usuários que sejam ativos da coletividade da língua falada em território nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento são processos de suma importância e que funcionam na construção e na aprendizagem significativa dos alunos, ou seja, é um processo de apropriação do conhecimento. Porém, essa apropriação se torna possível através do pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele tem como objetivo conhecer, o aprender a aprender se torna determinante nesse processo da aprendizagem significativa. Portanto, o conhecimento adquirido na escola pela criança ocorre por meio do contato entre a criança, os objetos do conhecimento e a sua própria construção de saberes e assim forma um conjunto de aprendizado.

A construção do cenário de fracasso do ensino da leitura e da escrita nas primeiras séries denota as condições lentas de transformação da realidade escolar, pois se mostra aquém das necessidades mais imediatas de nossos alunos.

Por fim, nada disso significa que os professores são dispensáveis, pois, independente de tudo, eles têm um papel de suma importância, podendo ser agentes motivadores para que o aluno estude, busque informações, cresça e se desenvolva longe das perspectivas do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: SANTOS, C. F. E MENDONÇA, M. (Orgs.) Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DALLARI. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Oralidade e escrita**: uma revisão. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.
- KLEIMAN, Angêla B. **Ação e mudança nasala de aula**: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (org) Alfabetização e letramento. Campinas, SP: Mercado das letras 1998.
- LIMA, Aparecida Lúcia de Souza; DANTAS, Cláudia Vasconcelos. **Alfabetização e letramento**: um estudo de caso nos primeiros anos do ensino fundamental na Escola Pública de Jandira. E-FACEQ: revista dos discentes da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2238-8605, Ano 2, número 2, agosto de2013.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TAKAHASHI, T. (Org.) **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: MCT, 2000.
- XIMENES, Sérgio. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2ªed., São Paulo: Ediouro, 2000.

RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NAS ORGANIZAÇÕES

SOCIO-ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY IN ORGANIZATIONS

Maria do Socorro Silveira ¹

RESUMO

A responsabilidade socioambiental abrange políticas que tenham como um dos principais objetivos a sustentabilidade, uma vez que todos são responsáveis pela preservação ambiental: governos, empresas e cada cidadão. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo discutir a gestão com responsabilidade social nas organizações como um meio útil para atender as necessidades do planeta, partindo de uma atuação eficiente e coerente no âmbito econômico, social e ambiental. Portanto, a problematização a ser desenvolvida encontra-se baseada na seguinte questão norteadora da pesquisa: de que forma a responsabilidade social e os pressupostos da sustentabilidade exercem influência nas organizações? A metodologia consta de uma pesquisa bibliográfica, exploratória, descritiva, com base na teoria de vários autores com vasto conhecimento acerca do tema em questão que discute a responsabilidade socioambiental nas organizações; a importância da sustentabilidade para as organizações e a gestão ambiental. Em suma constata-se que uma política de responsabilidade social e desenvolvimento sustentável oferecem vantagens para as organizações e para a sociedade em geral. Portanto, toda organização deve apresentar iniciativas positivas de estímulo a novas formas de produzir e consumir adotando ferramentas para a construção de organizações sustentáveis com justiça social e eficiência econômica.

PALAVRAS-CHAVE: Responsabilidade Socioambiental. Sustentabilidade. Organização.

ABSTRACT

Socio-environmental responsibility encompasses policies that have as one of the main objectives sustainability, since all are responsible for environmental preservation: governments, companies and each citizen. In this sense, the present study aims to discuss management with social responsibility in organizations as a useful means to meet the needs of the planet, starting from an efficient and coherent action in the economic, social and environmental spheres. Therefore, the problematization to be developed is based on the following guiding question of the research: in what way does social responsibility and sustainability assumptions exert influence in organizations? The methodology consists of a bibliographic, exploratory, descriptive research, based on the theory of several authors with vast knowledge about the subject in question that discusses the socio-environmental responsibility in the organizations; the importance of sustainability for organizations and environmental management. In sum, it is clear that a policy of social responsibility and sustainable development offers advantages for organizations and for society in general. Therefore, every organization should present positive initiatives to stimulate new forms of production and consumption by adopting tools to build sustainable organizations with social justice and economic efficiency.

KEYWORDS: Social and Environmental Responsibility. Sustainable Development. Organization.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU -Absolute Christian University. E-mail: socorrosilveira.acp@gmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente, a preocupação com o futuro e com as novas gerações fazem com que organizações busquem engajamento nas práticas e conscientização, mudanças de hábitos, com foco no desenvolvimento sustentável e melhorias para preservação do meio ambiente. A responsabilidade socioambiental vem crescendo em importância dentro das organizações, tanto nas empresas bem sucedidas que geram bons resultados econômicos, que possuem um grau alto de satisfação de clientes e bons indicadores de desempenho e qualidade total, mais também em toda sociedade, visto que a preservação ambiental e a inclusão social são desafios para o desenvolvimento humano e empresarial (LIMA, 2016).

Dentro deste contexto, cada organização deve apresentar sua parcela de contribuição para o desenvolvimento sustentável do ambiente em que está inserida. A responsabilidade social é uma maneira de conduzir os negócios da organização de tal forma que a parceira deve ser responsável solidária pelo desenvolvimento social. O entrave é que, a maioria das organizações busca somente o lucro e a sua maximização esquecendo-se dos pressupostos que há algum tempo estão fortemente em evidência. Isso implica em proporcionar o desenvolvimento sustentável, a capacidade de suprir as necessidades da geração atual sem o comprometimento da capacidade de atendimento das necessidades das gerações vindouras (COSTA et al, 2016).

Nos dias atuais, multiplicam-se cada vez mais, os estudos sobre responsabilidade social e sustentabilidade com o intuito de despertar a atenção de todos os habitantes do planeta para o respeito com a natureza. A educação ambiental representa uma questão social abrangente que envolve todos os habitantes da terra. Aprender a questão ambiental como totalidade histórica determinada constitui preocupação de uma parcela de profissionais e

estudiosos a intervirem cotidianamente acerca da destruição ambiental. A educação ambiental mostra a necessidade iminente de ir além do conhecimento do conteúdo escolar, uma vez que vivenciar experiências é, sobretudo, buscar a formação e um comportamento coerente e comprometido com a vida através de valores e atitudes (CASSIANO; LIMA, 2016).

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) dispõe no art. 225: “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

A sustentabilidade abrange três aspectos essenciais que inevitavelmente devem ser observados e estão interligados: o enfoque social, financeiro e ambiental. No âmbito social devem-se evidenciar os direitos humanos, os direitos dos trabalhadores, o envolvimento com a comunidade, a busca da transparência e uma postura ética. No contexto financeiro deve-se observar o resultado econômico gerado, os direitos dos acionistas ou participantes, a competitividade saudável, a boa relação com os clientes e fornecedores. No tocante aos aspectos ambientais a serem observados destaca-se a proteção ambiental, utilização de recursos renováveis, e eficiência, gestão de riscos e dos resíduos (COSTA et al., 2016).

O estudo acadêmico a ser apresentado tem como justificativa agregar mais conhecimento sobre responsabilidade socioambiental evidenciando a importância às questões sociais ambientais, que possam ser relevantes aos aspectos econômicos das organizações e sociedade em geral, produzindo desse modo, uma reflexão mais detalhada sobre os meios de preservação.

Assim sendo, a relevância da referida pesquisa encontra-se direcionada para uma reflexão a respeito da responsabilidade socioambiental nas organizações. Baseado nesta premissa considera-se o seguinte

questionamento: de que forma a responsabilidade social e os pressupostos da sustentabilidade exercem influência nas organizações?

Dentro deste contexto, o objetivo geral busca discutir a gestão com responsabilidade social nas organizações como um meio útil para atender as vontades dos diferentes grupos interessados, partindo de uma atuação eficiente e coerente no âmbito econômico, social e ambiental.

Os objetivos específicos encontram-se assim dispostos: evidenciar os conceitos de responsabilidade social e desenvolvimento sustentável como ferramentas de suporte socioambiental e caracterizar as três dimensões do tripé da sustentabilidade: econômico social e ambiental; descrever a importância das novas exigências sociais demandadas as empresas nos mais variados mercados; destacar as reduções de riscos socioambientais proporcionadas por um bom exercício empresarial perante a sociedade.

A metodologia baseia-se em uma representativa pesquisa bibliográfica acerca do tema, por meio de livros, revistas, e sites especializados no assunto em questão. A orientação dessa pesquisa quanto ao objetivo e grau do problema é de caráter exploratório.

Quanto à natureza das variáveis caracteriza-se como qualitativa e descritiva. No que se refere à utilização dos resultados trata-se de uma pesquisa aplicada tendo como finalidade apresentar uma visão geral sobre a responsabilidade socioambiental nas organizações.

Para alcançar o objetivo e definir os parâmetros que possibilitem um maior embasamento teórico, a revisão de literatura abrange as variáveis: responsabilidade socioambiental nas organizações; a importância da sustentabilidade para as organizações e a gestão ambiental. Finalmente, a conclusão e as referências bibliográficas encerram o referido estudo.

RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL NAS ORGANIZAÇÕES

A ideia da responsabilidade socioambiental vem recebendo atenção e popularidade. A participação das organizações em ações que auxiliam a sociedade é acompanhada atentamente pelo mercado. A responsabilidade socioambiental pode ser definida como um conjunto de ações que ajudam no desenvolvimento e no compromisso com o meio ambiente e com a sociedade. A sociedade tem demonstrado preocupação com o meio ambiente e as empresas estão cientes de que devem fazer a sua parte (SILVA, 2007).

O resultado desse movimento é que a responsabilidade socioambiental está sendo repensada na conjuntura da estratégia organizacional, todavia, para a organização ser percebida pelos consumidores, empregados e investidores, não basta parecer ética e responsável. Todas as suas ações necessitam ser acompanhadas e publicadas de forma sistemática, envolvendo-se no dia-a-dia da organização (SILVA, 2007).

Para Maximiano (2010), a responsabilidade social das organizações e o comportamento ético dos seus gestores estão entre as tendências mais importantes que exercem influência na teoria e prática da administração contemporânea.

A discussão sobre ética e a responsabilidade social é muito antiga e ficou mais em evidência devido a problemas como poluição, corrupção, desemprego e a defesa dos consumidores, entre tantos outros problemas que envolvem as organizações públicas e privadas.

Segundo Melo Neto (2001), a responsabilidade socioambiental de uma empresa implica na sua decisão de participar mais diretamente das ações comunitárias nas regiões em que está presente e minorar possíveis danos ambientais decorrente do tipo de atividade que exerce.

REFERENCIAL TEÓRICO:

A responsabilidade socioambiental é entendida como um compromisso da empresa com relação à sociedade e a humanidade como um todo, e um modo de prestação de contas do seu desempenho, baseada na detenção e uso de recursos que originalmente não lhe pertencem.

Para Ribeiro; Puente-Palácios; Ferreira (2015) A responsabilidade ambiental trata da preservação do meio ambiente e de seus recursos, buscando equilíbrio entre questões ambientais, sociais e econômicas.

No caso da responsabilidade social, abrange a preocupação com a comunidade direta ou indiretamente relacionada à organização, cuidado com os colaboradores e respeito com os clientes (RIBEIRO; PUENTE-PALACIOS; FERREIRA, 2015).

As organizações que investem em responsabilidade socioambiental mostram uma imagem correta perante a sociedade e se beneficiam com as medidas econômicas que são frutos das políticas de preservação dos recursos, como por exemplo, a redução dos gastos com energia elétrica e água. Um dos benefícios que as organizações destacam ao se inserir como social e ambientalmente responsável é a conscientização dos dirigentes da organização de que cuidar do bem estar dos seus funcionários, da comunidade e do meio ambiente é fator fundamental para o desenvolvimento e, portanto, um dever de todos (SILVA, 2007, p.13).

De conformidade com Neto e Fróes (2001, p.6), a responsabilidade social “consiste na sua decisão de participar mais diretamente das ações comunitárias na região que está presente e minorar possíveis danos ambientais decorrente do tipo de atividade que exerce”. Os autores apontam ainda, as características de uma organização socialmente responsável:

Ter alto comprometimento com a comunidade; Atuar em parceria com o governo, demais empresas e entidades em programas e projetos sociais;

Viabilizar projetos sociais independentemente dos benefícios fiscais existentes; Realizar ações sociais, cujo principal objetivo não é o marketing, mas um compromisso efetivo com a comunidade; Seus funcionários, conscientes da responsabilidade social da empresa, atuam como voluntários em campanhas e projetos sociais; Os valores e princípios empresariais, além de sua missão e visão estratégica, incorporam responsabilidades diversas, envolvendo o seu relacionamento com o governo, clientes, fornecedores, comunidade, sociedade, acionistas e demais parceiros (NETO E FRÓES, 2001, p. 79).

A responsabilidade socioambiental organizacional resulta muitas vezes da construção de um novo processo de formação nas organizações que disputa à redução de riscos nos processos produtivos. Torna-se importante ressaltar que as transformações não se limitam em colocar variável socioambiental no centro das deliberações das empresas; considera-se também refletir os processos educacionais em contextos organizacionais que, durante décadas, se restringiram a oferecer apenas treinamento aos seus integrantes (DEMAJOROVIC, 2003).

Silva (2007, p.5) acrescenta que as organizações que lutam para ganharem o mercado precisam “compreender que uma forma de implantar responsabilidade socioambiental é reeducar seus colaboradores de maneira que entendam que vale a pena praticar atos que beneficiem o meio ambiente, a sociedade, a organização em que trabalham e, conseqüentemente, a eles mesmos”.

Uma organização que aprende é compreendida como uma empresa que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e que se transforma continuamente. Assim, o aprendizado em grupo, a comunicação lateral e as tecnologias informatizadas assumem um papel central nos debates sobre ensino e aprendizagem nas organizações. (DEMAJOROVIC, 2003). Nesse panorama de responsabilização organizacional em termos socioambientais surge a importância da

sustentabilidade para as organizações em destaque na sequência deste estudo.

IMPORTÂNCIA DA SUSTENTABILIDADE PARA AS ORGANIZAÇÕES

Segundo o *National Research Council* (1999), a palavra sustentabilidade é o mais recente conceito que agrega as aspirações de paz, liberdade, melhoria das condições de vida e de um meio ambiente saudável. O *Center of Excellence for Sustainable Development* (2001) conceitua sustentabilidade como uma estratégia através da qual comunidades buscam um desenvolvimento econômico que também beneficie o meio ambiente local e a qualidade de vida.

De acordo com a *United Nations Conference on Environment and Development* - UNCED (1997) a sustentabilidade promove a ampliação da visão de desenvolvimento quando o define como mais do que crescimento econômico; a permanência do desenvolvimento quando insere a preocupação com as futuras gerações; a extensão do desenvolvimento quando o apresenta como necessário em todos os países; um processo de mudança para o desenvolvimento quando indica a necessidade de reorientação de uso dos recursos naturais, da tecnologia, dos investimentos, das leis e das instituições e a adoção de novos valores pela sociedade.

A partir da Conferência do Rio - a ECO/92, o conceito de desenvolvimento sustentável é valorizado com novas reflexões e vai se afirmando a noção de sustentabilidade ampliada e de sustentabilidade como um processo. A primeira promove a integração da Agenda Ambiental com a Agenda Social, enunciando a indissociabilidade entre os fatores sociais e os ambientais, visto que apresenta a necessidade de se tratar, concomitantemente, os problemas ambientais com aqueles relacionados à pobreza.

A segunda proclama que a sustentabilidade não é um estado permanente, mas um processo que

deve passar por revisões e adaptações impostas pelas respostas, dentro de uma visão sistêmica dos fenômenos que a envolvem (VIEIRA, RIBEIRO, 1999).

De acordo com o pensamento de Gadotti (2000) o termo sustentabilidade surgiu pela primeira vez na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1970, indicando que o desenvolvimento poderia ser um processo integral que inclui dimensões culturais, éticas, políticas, sociais, ambientais e econômicas. Esse conceito foi disseminado mundialmente pelo relatório “Nosso Futuro Comum”, produzido pela Comissão das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1987.

Para Miotto; Muniz (2015) o vocábulo sustentabilidade vem do latim “*sustentare*” que significa sustentar, suportar, conservar em bom estado, manter, resistir. Dessa forma, sustentável é tudo aquilo que é capaz de ser suportado.

A sustentabilidade surgiu no século XXI em virtude da necessidade da sociedade quanto aos problemas sociais, econômico e ambiental. Busca-se associar marcas que adotem boas práticas que reduzam essa problemática, integrando a empresa ao âmbito sustentável. Destaca-se que tanto a população como os órgãos públicos tem exercido papel fundamental na construção de uma sociedade sustentável, ressaltando a sua importância para que as empresas possam se posicionar em ações de sustentabilidade empresarial (MIOTTO; MUNIZ, 2015).

Lange, Busch e Delgado-Ceballos (2012) *apud* Paz; Kipper (2016, p.6) definem “sustentabilidade como uma abordagem de negócio que considera de forma equilibrada e holística os aspectos econômicos, sociais e ambientais gerando a longo prazo benefícios as gerações”.

Uma empresa para ser sustentável e competitiva atualmente deve buscar em todas suas ações e decisões a eco eficiência, produzir mais e melhor com menos poluição e menos uso de recursos naturais, além de ser socialmente responsável. Ignorar

essa realidade custará sua existência mais cedo ou mais tarde (ALMEIDA, 2002).

A sustentabilidade significa que no processo evolucionário e na dinâmica da natureza vigoram interdependências, redes de relações inclusivas, mutualidades e lógicas de cooperação que permitem que todos os seres convivam e se ajudem mutuamente para manterem-se vivos e garantir a biodiversidade. A sustentabilidade vive do equilíbrio dinâmico, aberto a novas incorporações, e da capacidade de transformar o caos gerador de novas ordens (BOFF, 2008, p.6).

Na opinião de Silva (2010, p.27), a falta de sustentabilidade do planeta interfere na qualidade de vida dos seres vivos e ativa a necessidade de desafios e lutas em busca de proteger os recursos naturais para o bem-estar de todos os habitantes.

Na concepção de Barciotte (2013) a sustentabilidade está na capacidade de reconhecermos e aceitarmos os limites da natureza impostos ao crescimento econômico. Para a *World Commission on Environment and Development - WCED* (1987) sustentabilidade é a capacidade da sociedade de hoje satisfazer suas necessidades sem comprometer os estoques de capital natural das futuras gerações, respeitando a capacidade de suporte do ambiente.

Segundo Veiga (2010) a sustentabilidade é a legitimação de um novo valor que pretende conscientizar as pessoas de que a qualidade de vida não está vinculada ao materialismo nascido no século XIX. Muito pelo contrário, é justamente a quebra desse paradigma que fará com que as mudanças em relação ao uso de recursos do meio ambiente ocorram com naturalidade.

De acordo com os autores, Jacobi (2003) e Guimarães (2006), atualmente, o avanço em direção a uma sociedade fundamentada em valores de sustentabilidade é permeado de conflitos e causas básicas que provocam atividades ecologicamente

predatórias podem ser atribuídas às instituições sociais, aos sistemas de informação e de comunicação e aos valores individualistas, competitivos e consumistas criados pela sociedade moderna. Neste contexto, Tarté (1995, p.49) explica:

A sustentabilidade encerra também dimensões econômicas e sociais orientadas a satisfazer necessidades e aspirações humanas essenciais. Esta tridimensionalidade requer uma nova ética de desenvolvimento que nos conduza a construir novas sociedades mais humanas, mais justas e mais equitativas.

Sobre sustentabilidade e desenvolvimento Ramos (1994) aduz que a estratégia de desenvolvimento de um país é condicionada pela particular textura, a qual, em cada fase histórica apresenta sua prioridade específica de necessidades.

Segundo Oliveira (2012), esse conceito é determinante, atualmente, uma vez que a natureza já não mais é capaz de suportar as consequências drásticas decorrentes da ganância do homem, onde se visa, com maior tendência, o consumo exacerbado, sem responsabilidade, viciado pelo sentimento capitalista, já que o homem se coloca no centro de todas as questões (antropocentrismo).

Para Oliveira (2012, p.6) “os quatro suportes da sustentabilidade: ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo e culturalmente diverso”. Encontra-se a definição de sustentabilidade como sendo a habilidade de suportar condições de um processo ou sistema que permite a sua permanência por um determinado prazo.

Dessa forma, entende-se por sustentável a possibilidade de condicionar a permanência de um sistema durante um período relativamente longo, a fim de que seja possível a vivência, do mesmo, no futuro, ou seja, capacitar a garantia de tal, satisfazendo as necessidades presentes nas próximas gerações.

No **Quadro 1**, North (1992) demonstra as vantagens de inserir práticas sustentáveis no ambiente organizacional.

Quadro 1 - Benefícios para uma organização sustentável

Benefícios econômicos
Economia de custos; Economias devido à redução de água, energia e outros insumos; Economias devido à reciclagem, a venda e o aproveitamento de resíduos; Redução de multas e penalidades por poluição.
Benefícios de receitas
Aumento da construção marginal de produtos verdes que podem ser vendidos a preços mais baixos; Aumento na participação no mercado devido à inovação dos produtos e menos concorrência; Linhas de produtos para novos mercados; Aumento da demanda para produtos que contribuam para a diminuição da população.
Benefícios Estratégicos
Melhoria da imagem institucional; Renovação de portfólio de produtos; Aumento da produtividade; Redução de multas e penalidades por poluição; Alto comprometimento pessoal; Melhorias nas relações de trabalho; Melhoria e criatividade para novos desafios; Melhoria nas relações com os órgãos governamentais, comunidade e grupos ambientais; Acesso assegurado ao mercado externo; Melhor adequação aos padrões ambientais.

FONTE: NORTH, K. (1992) *apud* PAZ; KIPPER (2016, p.4).

Segundo Paz; Kipper (2016), o Quadro 1 apresenta a implantação de uma metodologia sustentável com ganhos significantes para as organizações em nível gerencial e econômico, bem como demonstra que as empresas do futuro para que tenham sucesso é preciso fazer uso da sustentabilidade como diferencial competitivo.

A sustentabilidade organizacional é ressaltada por Araújo et al (2006) como ações realizadas pelas organizações em prol de uma promoção de programas sociais e redução de impactos ambientais de modo a se manter economicamente viável no mercado, agindo de

forma socialmente responsável para atender o interesse dos stakeholders.

Lameira et al (2012) ao realizar um estudo com 205 empresas brasileiras de capital aberto relaciona os seus resultados quanto ao estabelecimento de que as organizações precisam ter condutas sustentáveis com melhor desempenho financeiro, concluindo-se que a sustentabilidade tem estimado valor para as organizações.

Oliveira et al (2012) apresenta cinco princípios necessários para que as organizações implementem a sustentabilidade, citando o incentivo à iniciativa voluntária dos profissionais da organização, egresso de profissionais motivados com a sustentabilidade, criação de indicadores estratégicos no âmbito social, econômico e ambiental, participação interna de todos os níveis hierárquicos na formulação dos objetos e metas estratégicas voltadas para a sustentabilidade, relação entre o plano de desenvolvimento de carreira e engajamento de profissionais na sustentabilidade da organização.

A Organização das Nações Unidas - ONU apresenta quatro metas do desenvolvimento do milênio segundo a Organização das Nações Unidas - ONU: primeiramente, garantir a sustentabilidade ambiental. Hoje um bilhão de pessoas ainda não tem acesso à água potável. A água e o saneamento são dois fatores ambientais chaves para a qualidade de vida humana. A segunda meta é integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programa nacionais e reverter à perda de recursos ambientais; a terceira meta é reduzir pela metade até 2015 a proporção da população sem acesso permanente e sustentável a água potável segura e a quarta e última meta é até 2020, ter alcançado uma melhoria significativa na vida de pelo menos 100 milhões de habitantes de bairros degradados (BALLESTERO-ALVAREZ, 2001, p.17).

Segundo Almeida (2002), uma empresa para ser sustentável e competitiva atualmente deve buscar

em todas suas ações e decisões a eco eficiência, produzir mais e melhor com menos poluição e menos uso de recursos naturais, além de ser socialmente responsável. Ignorar essa realidade custará sua existência mais cedo ou mais tarde.

Nas palavras de Mito e Muniz (2015, p. 5): “muitas organizações não aderem a projetos sustentáveis devido à demora do retorno financeiro, porém este cenário está mudando, visto que as organizações estão repensando seus valores”.

Essas iniciativas em torno da sustentabilidade são dispostas como prioridade independente do benefício financeiro, sendo uma tendência para a redução dos impactos ambientais e crescimento da economia.

Entende-se que o modelo de sustentabilidade nas organizações foca no desenvolvimento de um novo papel da organização para com a sociedade, no qual se buscam realizar investimentos que promovam produtos e serviços mais sustentáveis. Deste modo, implica que o desenvolvimento sustentável, responsabilidade social e crescimento econômico formam uma tríade totalmente conectada (MIOTO; MUNIZ, 2015).

Krama (2008) relata que além dos governos e organizações sociais, entidades do setor empresarial também estão desenvolvendo ferramentas que reflitam a sustentabilidade de seus negócios e seguindo esta ideia apresentam-se as ferramentas ou modelos que contemplem os três pilares do TBL: ambiental, social e econômico e que tenham suas ações direcionadas a empresas pequenas e grandes do setor privado estas são: *Dow Jones Sustainability Index (DJSI)*, *Ethos – Responsabilidade Social Empresarial*, *Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE) – BOVESPA* e *Global Reporting Initiative (GRI)*.

O TBL é um índice corporativo diferenciado, tendo em vista que permite que mensure as dimensões do desenvolvimento sustentável, bem como adota o conceito de sustentabilidade do resultado que integra a melhoria do crescimento financeiro fazendo com que

reduza os impactos ambientais, atendendo as expectativas da sociedade (SILVEIRA, 2013 *apud* PAZ; KIPPER, 2016).

A Fundação Nacional de Qualidade (FNQ, 2011), explica que a sobrevivência de uma empresa está diretamente relacionada à capacidade de atender às necessidades dos seus clientes, criando o valor necessário para conquista e reter os clientes. De qualquer modo, as organizações precisam atuar de forma responsável quanto à sociedade contribuindo para o desenvolvimento socioambiental.

O TBL permite que se auxilie as empresas no desenvolvimento sustentável, questionando sobre a necessidade das empresas se basearem de acordo com as decisões estratégicas, devendo manter a sustentabilidade econômica do seu negócio, gerenciando empresas geradoras de valor, no qual se deve ter o cuidado com o meio ambiente por meio dos cuidados ambientais.

RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL VOLTADA PARA A SOCIEDADE

Dirige-se para as relações da empresa com a comunidade. E está voltada para a análise do capital social da região em que a empresa atua e empreende programas de investimento social.

De acordo com Costa (2007) para desenvolver programas ou políticas de desenvolvimento social é necessário analisar o encontro das variáveis internas e externas da empresa, pois caso o projeto não seja adequado à matriz sociocultural da localidade será rejeitado e terá como consequência uma imagem negativa da empresa.

Uma empresa que deseja investir em uma ação social deve analisar em primeiro lugar se cumpre a legislação pertinente, se atende as demandas de seu público interno no que tange à segurança do trabalho e à saúde ocupacional, se possui uma relação ética

com seus fornecedores, clientes, etc. Posteriormente, cabe decidir a estratégia de investimento e a importância que o investimento tem para a empresa (que definirá o montante e a continuidade do investimento). A empresa também deve estabelecer um critério para o departamento de marketing escolher qual área deve ser beneficiada com um projeto social. Basicamente, ela deve escolher uma área que tenha afinidade com seu negócio. (...) (COSTA, 2007, p. 34).

Os projetos alavancados pelas empresas têm que refletir os valores, princípios éticos e anseios da comunidade em consonância com interesses empresariais. Ainda, as decisões acerca do investimento em projetos próprios ou de terceiros deve estar de acordo com estratégias definidas; pois, um projeto próprio significa manter uma relação mais duradoura com o objeto de investimento, enquanto financiar projetos de terceiros pode ser uma opção quando a empresa não deseja criar dependência do projeto com a empresa.

Uma metodologia proposta por Costa (2007) para avaliar o ganho com a implantação de um projeto social consistente pode ser traçada tendo em conta as seguintes estratégias: Montar um mapa perceptivo, aplicar antes da implantação do projeto e avaliar periodicamente; Montar pesquisas periódicas de recall; Desenvolver sistemas de análise do discurso sobre as matérias que saiam sobre ela, o tema e a região trabalhados; Avaliar o clima organizacional interno; Acompanhar os índices da bolsa de valores; e Traçar o mapa da análise de riscos sobre reputação x impacto do negócio.

Para Melo e Froes (2001) distinguir os focos de atuação das ações sociais públicas e privadas tem relação com o tipo de contribuição que cada setor pode oferecer à população. Uma distinção proposta pelos autores pode ser sintetizada no quadro descrito pelos autores.

Figura 1 – Foco de atuação das ações sociais públicas e privadas.



Fonte: Melo & Froes, 2001, p. 64.

A comunidade internacional tem colocado questões ambientais em suas manifestações, visando atender as necessidades de proteção ao meio ambiente, a importância da educação como meio transformador de ações que podem prevenir e diminuir os danos e fazer com que o agressor repare essas danificações.

Como assevera Kanto (1993 apud BRITO; ANTONIAZZI, 2011 p. 3) “cresce a potencialidade de seus princípios tornarem-se normas costumeiras, na falta de se transformarem em normas jurídicas oriundas de convenções”. Surgindo assim o reconhecimento da importância de se discutir soluções para o meio ambiente, e desenvolver questões ecológicas, que antes deixavam de ser discutidas.

Assim, a sociedade depara-se com mudanças ambientais radicais em um tempo recorde, em uma proporção desigual quando comparada com as naturais. Daí a importância de se ter uma solução para garantir a sustentabilidade dos ecossistemas mundiais, mudanças nas atitudes humanas, que façam respeitar ao próximo, ao ambiente, colocando em prática valores individuais e coletivos, modificações que levem a um crescimento intelectual e cultural.

Durante a I conferência mundial do meio ambiente, foi criada a declaração internacional de Estocolmo, na Suécia, onde foram criados vinte e três princípios de proteção ambiental. Anos depois a comunidade europeia aprovou e divulgou um conjunto de diretrizes, para a preservação do ambiente e a melhoria da qualidade de vida. (MACHADO, 1998).

Nesse contexto, quando se fala em responsabilidade social não se deve remeter apenas às ações voltadas para o meio ambiente, visando reduzir os impactos ambientais negativos, as ações voltadas para a comunidade também estão inseridas no mesmo, visto que falar em responsabilidade social também é falar de contribuir para o desenvolvimento econômico.

De acordo com Sebrae e o Instituto Ethos (2003), a temática da Responsabilidade Social se mostra presente em um significativo número de empresas de médio e grande porte, como também nas pequenas e micro empresas. Ressalta ainda que a imprensa está cada vez mais fiscalizadora e os consumidores cada vez mais exigentes.

Vale lembrar que pequenos atos podem significar muito, ao assumir a Responsabilidade Social, é importante que se tenha em mente o bem estar geral tanto para os funcionários quanto para os clientes e fornecedores, como para a sociedade em si.

Atitudes como: economia de energia e água, utilização e fabricação de produtos que não degradem o meio ambiente, uso de produtos recicláveis e reciclados, motivação dos funcionários para a preservação do meio ambiente, assim como, a participação dos mesmos nas decisões da empresa, causando um maior comprometimento, entre outros fatores, são de suma importância para micro e pequenas empresas que adotam uma conduta socialmente responsável.

TENDÊNCIAS COMPETITIVAS E ASPECTOS ECONÔMICOS

Com o passar dos anos a visão dos consumidores modificou-se completamente, o que também obrigou as empresas a mudarem de direcionamento e de visão. Nos dias atuais, a competitividade, não está apenas limitada a questões de qualidade, mas vai além desse requisito que se tornou uma “obrigação”, transformando as vantagens competitivas das empresas em Responsabilidade Social e conseqüentemente ambiental. Essa mudança se deu em virtude de alguns aspectos relevantes, que serão tratados nos subitens a seguir:

Um dos fatores que mais marcaram a transição da empresa Tradicional para a empresa Estratégica, foi o sistema econômico, ou seja, muito se falava em motivação de equipe de trabalho, manter o empregado satisfeito com a empresa e investir em treinamento motivacional.

De fato, muito disso tudo, trouxe algum resultado para empresa, até que houve o tempo de crise, e a organização não pode mais investir nesse tipo de ação, tendo de optar por uma estratégia focada em recuperação econômica.

Quando mais a empresa precisava do apoio de seus colaboradores, eles estavam então insatisfeitos e desmotivados, pois estavam acostumadas aquelas ações de motivação, que no momento, não seriam possíveis de serem aplicadas.

Segundo Mazzuoli (2007) em momentos de crise é fundamental que as organizações invistam em seus colaboradores em busca de fazer a diferença e em especial para melhor compreender as mudanças no sistema econômico.

Investir nos colaboradores, não significa aplicar dinheiro em processos de motivação, mas sim aproveitar o que a empresa tem de melhor, que são seus recursos humanos, para encontro das soluções necessárias. De acordo com Mazzuoli (2007 p. 48):

A crise está evidenciando que as organizações que têm uma Gestão de Pessoas eficaz podem sair na frente em termos competitivos, pois estão preparadas para as mudanças, até mesmo aquelas mais drásticas, que exigem ajustes repentinos (MAZZUOLI, 2007 p. 48).

Aproveitar a competência e o talento dos colaboradores também é forma de motivação, pois todos desejam sentirem-se úteis para a empresa e ter condições de transformar sua carreira profissional. Vários autores escreveram sobre motivação, tentando declarar que a empresa precisava valorizar seus funcionários, aproveitá-los melhor, pois são os principais recursos da organização.

No entanto, esse conceito de “motivação e valorização” foi introduzido nas organizações de maneira errônea, visto que as empresas gastaram muito em treinamento motivacional de espírito, sentimento e moral, levando pelo lado pessoal e não profissional.

Atualmente, a preocupação com as pessoas que trabalham na empresa é tão grande, que existe ainda a preocupação para com o ambiente onde elas vivem. Ao se tratar de sustentabilidade, as empresas motivam-se em buscar alternativas que auxiliem na qualidade de vida de todos que estão envolvidos no processo produtivo, nesse caso, a empresa, seus funcionários e a sociedade. O que justifica o interesse e a necessidade de as empresas investirem em sustentabilidade e meio ambiente saudável e equilibrado.

Para compreensão desse fator de transação, é importante que lembremos a frase descrita por Albert Einstein há algum tempo atrás "Os problemas complexos que enfrentamos não podem ser resolvidos no mesmo nível de pensamento em que foram criados" (RODRIGUES, 2009 p. 87).

Não considerar as necessidades da organização, mantendo o foco da empresa em

princípios passados, é pedir para que a concorrência ganhe espaço no mercado e se supere em diferentes características competitivas.

Manter o foco em um princípio de motivação e valorização profissional, que destaca o lado humano e não o lado da responsabilidade social pode ser um erro fatal para as organizações nos dias atuais. É importante destacar aqui, que esse estudo, não age contra a motivação e valorização, mas age a favor de um novo meio de valorizar e motivar (RODRIGUES, 2009).

Chegou um novo tempo, onde todos têm o mesmo valor para a organização, ou pelo menos, precisam ter. A empresa estratégica trabalha condições humanas, ambientais e sociais, dando ao profissional o direito de agir em benefício da empresa, usando sua própria responsabilidade frente ao meio em que vive, mas baseado em comprometimento profissional, fazendo com que eles se sintam verdadeiramente parte dos interesses ambientais da empresa.

RESPONSABILIDADE SOCIAL E A IMAGEM POLITICAMENTE CORRETA

A marca de uma empresa consiste em um dos principais meios de identidade visual, sendo fundamental para identificação do cliente com a empresa, podendo ser considerada como uma estratégia de marketing.

A chegada da globalização proporcionou a diversificação dos produtos e serviços, e nesse cenário de progressos e evoluções tecnológicas, os clientes estão cada vez mais exigentes, seletivos, sofisticados, com um alto grau de expectativas em relação ao atendimento e ansiosos para que seus problemas, desejos e necessidades sejam imediatamente atendidos.

Não é novidade que qualquer marca possui como objetivo que cada vez mais o número de consumidores que a aderem cresça, assim, elas buscam constantemente atrair consumidores, com o intuito que

o mesmo opte pelo produto, o experimente e quem sabe, até mesmo, torne-se fiel à marca.

De acordo com Figueiredo e Abreu (2008), boa parte dos consumidores passou a exigir que as empresas atuem com consciência ambiental e social, o que remete a uma postura politicamente correta, fazendo com que muitas empresas repensem suas estratégias e ações.

Sobre o assunto, Chaves et al. (2014, p. 2) elucidam que existe uma “exigência por parte dos consumidores em interagir com organizações éticas e que atuem de maneira ecologicamente corretas”, complementando que “a maioria dos clientes está disposta a pagar mais por produtos e/ou serviços ecologicamente corretos e atender a esse grupo verde eleva o seu valor institucional”. Assim, as empresas estão adotando estratégias para se sobressair no mercado em que atuam.

Entende-se que a identidade visual reflete os valores e missão de uma empresa, é ela quem determina a posição de uma marca para o mercado de atuação. Segundo Dondis (1997) a identidade visual é tudo que pode ser compreendido visualmente, ou seja, para o autor trata-se de consumo de elementos compreendidos por vários canais, como artes e publicidade.

Conceitua-se posicionamento de mercado, com base em Kotler (2014), como o modo como um produto é interpretado por seus consumidores em relação aos seus atributos, sendo correspondente ao lugar que ocupa na mente dos consumidores em relação aos demais produtos presentes no mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito ambiental é um dos ramos do direito mais importante da sociedade contemporânea, justificando este posicionamento pelo desenvolvimento industrial e tecnológico que elevou em massa a

produção de bens de consumo, extraindo-se do meio ambiente os insumos, a matéria-prima.

Com o passar dos tempos, o crescimento industrial acelerou e a natureza não conseguiu manter a sua recuperação no mesmo nível, surgindo, assim, alguns efeitos colaterais, como a extinção de algumas espécies de animais e vegetais, a contaminação do ar, das águas e do solo, dentre outros.

Diante disso, o direito ambiental deve impor normas de conduta ao ser humano, para que este preserve ao máximo possível o meio ambiente, garantindo um meio ambiente equilibrado, uma sadia qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

A proteção ao meio ambiente torna-se um dos pilares na ordem constitucional, ensejando aos causadores dos danos ambientais a responsabilidade civil, penal e administrativa e a obrigação pela reparação aos danos causados.

A destruição do meio ambiente antes se limitava ao poder físico do homem. Atualmente, com o avanço de novas tecnologias, não prevalece mais tal premissa, passando para o mundo empresarial grande parte do poder de destruição. Aquele que contribui para a degradação do meio ambiente deverá ser responsabilizado pelos prejuízos causados, sendo-lhe impostas sanções de modo a reparar os danos.

A função social da empresa está prevista na CF/1988 como um dos pilares do desenvolvimento econômico nacional, sendo concedidas garantias às empresas, como o princípio da preservação, em troca do seu dever em atender os interesses humanos, seja valorizando diretamente ao seu empregado e a sociedade ou através de obrigações tributárias.

Através deste trabalho, pode-se ter uma visão melhor de como se desenvolve o processo de Responsabilidade Social. A prática demonstra que um programa de Responsabilidade Social só traz resultados positivos para a sociedade, e para a empresa, se for realizada de forma autêntica.

Deve-se destacar que este não possui como intuito encerrar as discussões acerca do assunto aqui tratado, mas sim ampliá-las, deixando-se como sugestão para futuros trabalhos que esta discussão seja aprofundada, fazendo-se um estudo de caso com uma empresa de sociedade anônima, verificando suas ações de responsabilidade social e sustentabilidade da empresa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADCE, Associação de Dirigentes Cristãos de Empresa do Brasil. **Carta de princípios do dirigente cristão de empresa**. Aprovado no II Encontro Nacional das Associações de Dirigentes Cristãos de Empresa do Brasil. Salvador, Maio 1965.
- ARAGÃO, Joana Paula Avelino da Silva. **O balanço social como condição necessária ao crescimento sustentável da empresa**. Faculdade Lourenço Filho, Monografia apresentada ao curso de Bacharel em Ciências Contábeis, Fortaleza-CE, 2010.
- ASHLEY, Patrícia Almeida. **Ética e Responsabilidade Social nos Negócios**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- ASSAD, Maria Leonor Lopes; ALMEIDA, Jalcione. Agricultura e sustentabilidade: contexto, desafios e cenários. **Ciência & Ambiente**, n. 29, 2004. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/pgdr/textosabertos/art_ciencia_e_ambiente.pdf>. Acesso em: outubro/2016.
- BALANÇO SOCIAL. **Publique seu Balanço Social**. Disponível em:
<<http://www.balancosocial.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em mai. 2020.
- _____. **Mensagem do Betinho**. Disponível em:
<<http://www.balancosocial.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm>>. Acesso em mai. 2020.
- BRANDÃO C. **Agenda 21: da Rio/92 ao local de trabalho**. São Paulo: Iglu, 2007.
- CABRAL-CARDOSO, F. **Palestra no curso de Educação para Sustentabilidade**. FAO – FAOSTAT, 2002.
- CARVALHO, CKAGNAZAROFF **Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, 2007.
- CARVALHO, O.; VIANA, O. Ecodesenvolvimento e equilíbrio ecológico: algumas considerações sobre o Estado do Ceará. **Revista Econômica do Nordeste**. Fortaleza, v. 29, n. 2, abr./jun. 1998.
- CHEIBUB, Zairo; LOCKE, Richard. Valores ou interesses? Reflexões sobre a responsabilidade social. In: KIRSCHNER, Ana Maria et alii (Eds). **Empresa, empresários e globalização**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- COSTA C. Marketing e Sustentabilidade. Campo Grande: **Revista da Sustentabilidade**, v. 6, n. 100, p. 100-167, 2007.
- DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO**. Estocolmo, 1972. Disponível em:
<http://ultimaarcadenoe.com.br/dainttratados.htm>>. Acesso em mai. 2020.
- ETHOS, Instituto de Empresas e Responsabilidade Social; SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Responsabilidade Social Empresarial para Micro e Pequenas Empresas: Passo a Passo**. São Paulo, 2003.
- GILBERT, Michael J. ISO 14001/BS7750: Sistemas de Gerenciamento Ambiental 1. ed. São Paulo, IMAM, 1995.
- GUEDES, Rita de Cássia. **Responsabilidade social e cidadania empresarial: conceitos estratégicos para as empresas face à globalização**. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo: PUC/SP, 2000.
- IBAM, Instituto Brasileiro de Administração Municipal. **Mecanismos de Sustentabilidade**. Disponível em:
<http://www.ibam.org.br/urbanos/assunto2/blt6_int.htm>. Acesso em: mai. 2020.
- KRAEMER, M. E. P. **O impacto da Contabilidade do Meio Ambiente no Sistema de Gestão Ambiental**. Seminário de Responsabilidade Social e Ambiental, 2002. Disponível em: www.gestiopolis.com Acesso em novembro/2016.
- KROETZ, C. E. S. **Balanço social: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2000.
- MARTINELLI, A. C. Empresa-Cidadã: Uma visão inovadora para uma ação transformadora. In IOSCHPE, Evelyn B. **Terceiro setor: desenvolvimento sustentado**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MININNI-MEDINA, Naná. Documentos Nacionais de Educação Ambiental. In.: LEITE, Ana Lúcia Tostes de Aquino; MININNI-MEDINA, Naná. **Educação Ambiental**

(Curso básico à distância) Documentos e Legislação da Educação Ambiental. 2. ed, v. 5. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.

PEREIRA, Adriane Alice. **O tripé da sustentabilidade.** LOCUS, setembro, 2007. Disponível em: http://www.anprotec.org.br/ArquivosDin/gestao_pdf_55.pdf Acesso em: mai. 2020.

PESTANA P. Responsabilidade social e cidadania: conceitos e ferramentas/ Cláudia Pestana Simões, Geraldo de Souza Ferreira; organizadores Rita de Cássia Monteiro Afonso, Roberto Bartholo. CNI/SESI, Brasília, 2008.

ROMERO, Marta A. B.. Estratégias Bioclimáticas De Reabilitação Ambiental Adaptadas Ao Projeto. In Reabilitação Ambiental Sustentável Arquitetônica E Urbanística / Marta Adriana Bustos Romero, org.

SOUSA, F. G. **Responsabilidade Social Empresarial.** Teoria e prática. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

TENÓRIO, Fernando Guilherme et al. **Responsabilidade Social Empresarial:** Teoria e Prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

URSINI; BRUNO Harrie. Proactive corporate environmental strategy and the development of competitively valuable organizational capabilities. **Strategic management journal**, v. 19, n. 8, p. 729-753, 2008.

UMA PARCERIA ESSENCIAL: ORALIDADE E EDUCAÇÃO SOB UM OLHAR DE COOPERAÇÃO

AN ESSENTIAL PARTNERSHIP: ORALITY AND EDUCATION FROM A COOPERATION LOOK

Valéria Maria Januario da Silva ¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo proporcionar uma reflexão sobre a relevância da oralidade para a educação. Para tanto, levantaremos alguns questionamentos, como por exemplo: De que forma a oralidade contribuiu para a educação no percurso da história? Qual a sua significância para a educação infantil? Como ela é vista e utilizada na educação da atualidade? Levando sempre em conta a educação como meio para formar um sujeito social, crítico e autônomo, a nossa fala é fator indispensável para tal construção. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica crítica-analítica, através do método indutivo, e de pesquisa qualitativa, partindo da análise do fenômeno em estudo. Utilizando-se de publicações, livros, artigos, teses, entre outros, para fim de aprofundamento sobre o tema proposto, a qual servirá de base para análise e discussões posteriores.

O mesmo justifica-se pelo fato de demonstrar a importância da prática oral no processo educacional, desse modo as reflexões realizadas auxiliarão a chegarmos a resultados os quais, serão muito úteis para que possamos compreender com mais clareza a significância da enunciação do assunto em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Oralidade; Cooperação.

ABSTRACT

This article aims to provide a reflection on the relevance of orality for education. Therefore, we will raise some questions, such as: How did orality contribute to education in the course of history? What is its significance for early childhood education? How is it seen and used in today's education? Always taking into account education as a means to form a social, critical and autonomous subject, our speech is an indispensable factor for such construction. The method used was critical-analytical bibliographic research, through the inductive method, and qualitative research, based on the analysis of the phenomenon under study. Using publications, books, articles, theses, among others, in order to deepen on the proposed theme, which will serve as a basis for further analysis and discussions.

The same is justified by the fact that it demonstrates the importance of oral practice in the educational process, so the reflections carried out will help us to reach results which will be very useful for us to understand more clearly the significance of the statement of the subject in question.

KEYWORDS: Education; Orality; Cooperation

¹Mestranda em Ciências da Educação pela ACU, Especialista em Orientação e Supervisão Educacional pela CINTEP – Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa, graduada pela UVA – Universidade Vale do Acaraú. E-mail: valerialimajl@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É sabido que a fala é inerente ao ser humano, e precisamos dela para estabelecer e desenvolver as situações comunicativas, desempenhando assim nosso papel social, o que é de suma importância. O homem é um ser sociável e para viver em uma sociedade é imprescindível a comunicação, dessa forma, sempre foi necessário expandir maneiras para isso. A oralidade surgiu ao mesmo tempo que o homem, ela é indissociável à presença dele, porquanto, seu exercício é crucial para nossa vida, porquanto, essa aptidão expressa quem somos e o que somos desde o princípio da história

Ao falarmos sobre linguagem oral, abre-se um leque de opções e possibilidades, no tocante às diversas formas de uso e modalidades dessa forma de expressão. A fala é a materialização do pensamento. Desde os primórdios da existência humana, o homem através de grunidos tentou concretizar seu raciocínio por meio de palavras. O tempo passou, eles conseguiram esse feito, facilitando assim, a comunicação entre todos. Esse acontecimento foi um marco, de modo que, a fala tornou-se fundamental para sua sobrevivência e posteridade. Partindo desse pressuposto, verificamos a importância dessa habilidade intrínseca a nós e tão essencial para nosso desenvolvimento, um dos fatores que faz de nós diferentes dos demais animais – a fala.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, não experimental, com situação descritiva com enfoque de formato bibliográfico trazendo a importância da oralidade e a cooperação de todos, possuindo o objetivo dos profissionais possuírem um olhar crítico da abordagem e do contexto temático.

PRESENÇA DA ORALIDADE NA HISTÓRIA

Considerando que os homens mais primitivos estão no continente africano, as primeiras culturas orais também surgiram lá as articulações sonoras deram lugar às palavras, e então a comunicação evoluiu. Esse progresso alastrou-se, e desde então processamos articuladamente as palavras. As culturas orais primitivas foram as primeiras a formar a memória histórica da humanidade, uma vez que passava de geração a geração, sua cultura e suas tradições, nos deixando um patrimônio importantíssimo para a posteridade. A este respeito, DONATO (2012, p. 06) defende que:

No início da civilização todas as formas de saber e de conhecimento eram transmitidas oralmente por meio dos relatos de experiências; e a memória humana, essencialmente a auditiva, era o único recurso que as pessoas dispunham para o armazenamento e a transmissão do legado às futuras gerações. Tradicionalmente, os mais velhos eram reconhecidos como os mais sábios, detinham conhecimento acumulado de suas vivências e, eram responsáveis pela transmissão da bagagem cultural às futuras gerações.

Não podemos de forma alguma menosprezar essa herança cultural deixada para nós, de forma que, nossa fala revela muito de quem somos. Os povos ágrafos utilizavam-na para perpetuar seus ensinamentos, como também, os continentes mais antigos foram os pioneiros nessa forma de comunicação. Sabemos a mutabilidade gerada pela oralidade não foi obstáculo para essa maneira de propagar os ensinamentos fosse diminuída, pelo contrário, espalhou-se por toda a parte. Não obstante, como folhas levadas pelo vento, as palavras eram transportadas por todas as partes levando culturas, informações e conhecimentos.

As histórias contadas de forma metafórica, lúcida e mítica, quase sempre recheadas de lições para os que as ouviam, assim sendo, por séculos foi a única forma de educação conhecida pelo homem. Nas culturas pré-históricas, ao redor de fogueiras, dos anciãos e das

famílias eram passadas de avós para filhos e netos, perpetuando suas tradições e fortalecendo suas identidades, assim, chegaram até nós. Nesse mesmo período, desenhos registrando seus cotidiano, crenças e costumes eram feitas nas paredes das cavernas, também como forma de comprovar sua passagem por aqueles lugares. Sobre esse fato, reforça, BENJAMIM (1994), que as histórias são narradas sempre como acontecimentos reais; se não aconteceu ao narrador, aconteceu que o narrador entrega à comunidade, em uma cerimônia sacramental, como um conselheiro. Continua dizendo sobre o assunto, DOCAMPO(1999), que, os ouvintes asseguram a realização da cerimônia pelo total respeito ao narrador, dando consentimento à perpetuação do ritual. Ninguém duvida das histórias narradas e cada ouvinte encontra-se dentro da narrativa.

As culturas orais antigas foram as pioneiras no uso da oratória, e também as primeiras a melhorá-la, sua valiosa contribuição, nos possibilitou incontáveis maneiras de como podemos fazer para que a tornemos mais eficaz nos seus propósitos, à vista disso, sua prática e aprimoramento tem sido alvo de estudo em muitas áreas de conhecimentos, conseqüentemente esmerar-se em chegar ao ápice do seu desempenho é o intento de todos nós.

A fala nos permite chegar mais longe, perpassando os séculos da história, contando e recontando o que somos, como vivemos e o que sabemos. Na Grécia, por meio dos filósofos, os quais ensinavam e refletiam juntamente com seus pupilos, com longos discursos e sermões. Na Idade Média, nos mosteiros, nas ruas com artistas e na política com os monarcas e cléricos utilizando-se dela para acalmar e/ou persuadir seus súditos, fiéis e até seus inimigos a segui-los. BAKTHIN (1986), enuncia que, o homem interage através do dialogismo, principio este considerado uma troca constante de informações; ao fazê-lo, traz para seu discurso diferentes vozes enunciativas chamado pelo mesmo de polifonia.

De fato, as palavras bem articuladas transformam situações, resolvem-se problemas, ou causam guerras, por todos essas circunstâncias, e outras mais, a oralidade é uma ferramenta poderosa e pode causar vários benefícios ou deixar marcas desastrosas, quando não exposta com a devida colocação. A voz ultrapassa gerações, assume valores, desperta e evoca sentimentos e ideias, estimula e encoraja, além disso, foi através dela que os conhecimentos primários nos alcançaram. Por todas essas considerações, nunca poderemos depreciar seu valor cultural, social e pessoal, como também contribui com a nossa formação e autonomia. Através dela desempenhamos nosso papel nesse mundo.

IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A língua é o instrumento necessário e privilegiado de toda a relação educativa e, ..., é em grande parte pela língua que se revela a cultura inicial, para não dizer primitiva, de toda a criança” (Jean, 1990b, p. 40).

As crianças trazem consigo uma carga de experiências e conhecimentos, inclusive linguísticos, que apesar de em menor proporção que um adulto, não pode ser desprezada, devido a sua pouca vivência, no entanto, podem e devem ser aproveitadas e desenvolvidas ao máximo seu potencial. A oralidade da infância é a primeira forma de compartilhar saberes que uma pessoa possui, de sorte que nessa fase, um indivíduo não se apropriou da escrita, e é através da fala que consegue construir e compartilhar novos conhecimentos. Por conseguinte, é necessário entender que essa etapa da vida é a mais propícia e aberta a constituição do intelecto, para obter proveito desse fato, deve-se utilizar atividades que desenvolvam essa aptidão vocal, de forma que as crianças consigam

desempenha-la o melhor possível. Conforme, SIM-SIM (1998, p. 77)

Ao nascer a criança chora, meses depois entra numa fase de palreio, posteriormente repete sílabas e finalmente produz palavras, as quais são cadeias de sons a que se atribui um significado. O desenrolar deste processo, que termina na articulação correcta de todos os sons da língua materna do sujeito, é o que poderíamos chamar o desenvolvimento fonológico.

A formação do ser humano integralmente falando, não acontece quando excluimos a oralidade, de maneira que, ela desenvolve-se a mesma medida que o indivíduo da mesma forma, ambas estão interligadas por um elo indestrutível, por isso um não existe sem o outro. Os infantes ávidos e curiosos tem a capacidade de ampliar esse campo de conhecimento, devido ao fato de seu cérebro e suas emoções estarem num estado propício para tal. “Fome” de saber e de conhecer, são latentes para elas, isso torna-se um terreno fértil para uma sementeira que renderá frutos viçosos e uma colheita excelente. No tocante às atividades que podem auxiliar nesse desenvolvimento esclarece JEAN (1990, p. 182),

Não podemos desprezar a função da oralidade na formação simbólica do indivíduo. O ato de ouvir histórias auxilia o processo de alfabetização. A alfabetização não é mais concebida como um processo mecânico, em que a criança deve aprender a decifrar códigos. A criança deve aprender a ler o mundo, através de todas as suas formas de comunicação. Ler não se faz só com os olhos e o cérebro, mas através dos ouvidos, do corpo, do olfato, da imaginação e do afeto. Quanto mais histórias a criança ouvir, mais ela aguçará sua capacidade de imaginar a situação apresentada e desenvolver seu mundo simbólico. Além de sua função emocional, os contos de fadas têm a função pedagógica de ajudar a construir o ser imaginário que ensina e forma a razão.

O uso da oralidade é de essencial valia na infância, muitos são os fatores que nos levam a essa afirmação. Algo relevante que necessita ser colocado é a afetividade, dado que nessa fase da vida a pessoa absorve muito mais se for transmitido com afeto. Ao falar assim, elas recebem com muito mais facilidade. Outro ponto importante é, dar espaço para elas se expressarem, se não deixarmos o ambiente aberto para que possam praticar sua oralidade, não haverá como desenvolvê-la, porém se o fizermos, elas irão conseguir exercer com mais agilidade, e utilizando-a de maneira adequada em diferentes situações. Para embasar essa afirmativa diz, BRASIL (1997, p. 26);

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequado o registro às diferentes situações comunicativas [...] sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

Além disso, a autonomia linguística é mais um ponto que nos leva a ver a linguagem oral um princípio extremamente significativo para a sua formação, de maneira que, propiciar essa liberdade irá ajudá-las a ter mais confiança em externar seus pensamentos, em contrapartida, se forem reprimidas, sua fala refletirá com timidez e inibição. Segundo Brasil(1998,p.138) a roda de conversa possibilitará para que as crianças possam ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas. Além disso, a autonomia também é exercida através de algumas ações, as quais conforme AUGUSTO(2011,p.63)

Conversar, narrar, brincar e comunicar-se podem se constituir como eixos fundamentais da organização do trabalho com a linguagem oral na escola, pois, em

todos os casos, não faltam oportunidades para aprender. E tudo vale a pena para tornar o cotidiano das crianças mais falantes.

No tocante ao desenvolvimento da criança no ambiente escolar, a comunicação verbal auxiliará aos professores a avaliarem-nas, observando o progresso delas através da fala, como também, detectarão alguma deficiência, buscando auxiliá-las desenvolvendo práticas que levem-nas a sanar os problemas, aperfeiçoar e dar continuidade a sua formação vocabular e expressiva. Hoje, isso é feito com mais naturalidade e preocupação da parte dos educadores, procurando sempre o progresso delas, no entanto, há um tempo atrás elas eram reprimidas e impedidas de expressar-se com tanta liberdade, todavia, atualmente usufruem dessa conquista tão importante.

No que diz respeito a atividades que proporcionam aprimoramento desse potencial linguístico, algumas como por exemplo; contar, recontar de histórias são muito válidas, visto que, estimula a organização de fatos, a criatividade e a imaginação. Da mesma maneira que a roda de conversa, também incentivará as crianças a compartilhar e aperfeiçoar sua expressividade. Outras atividades como dramatização, música e uso de fantoches, também contribuem muito nessa faixa etária tão primordial para a expandir a capacidade de articular as palavras. De acordo com ,DOLZ e SCHNEUWLY(2004, p. 150)

Uma análise, mesmo que superficial, mostra que, paradoxalmente, o oral tem um lugar importante nas duas pontas do sistema escolar. Na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, os professores consolidam os usos informais da oralidade e instalam novos usos relacionados a esse lugar de comunicação particular que é a sala de aula.

Esse uso é fator determinante para o letramento de uma pessoa, de forma que ao nos apropriarmos das

variantes da fala, estaremos indo ao encontro das normas que conduzem a escrita, já que uma é a concretização da outra em forma de registros e apropriação. Consequentemente, ao associar palavras a seus significados e imagens, o processo de alfabetização fluirá mais facilmente e maior eficácia e rapidez. Por tantas razões relevantes entendemos que usufruir da oralidade na educação infantil é indispensável para que haja uma eficiência na aprendizagem; em razão disso, deve-se servir-se de tal competência para melhorar seu exercício, levando assim, a uma maior autonomia e segurança no domínio e utilização da fala, porquanto a mesma é um eixo da educação infantil.

DIFERENTES USOS DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO DA ATUALIDADE

Como advento da tecnologia e a expansão da apropriação dos meios digitais pela população, outras maneiras de desenvolver a prática educativa se expandiram em todo o mundo, de modo que, a educação bancária vem perdendo espaço para a educação a distância. Fato esse, que mudou a forma de trabalhar educação, por conseguinte, novas didáticas surgem, as quais, utilizam-se dessas ferramentas digitais como metodologias de ensino e aprendizagem. Partindo desse pressuposto, levantaremos reflexões sobre o emprego da tecnologia digital processo educativo atual.

De fato, não podemos ficar de fora das transformações pelas quais o mundo contemporâneo tem passado, diante disso, a educação necessita estar em conformidade com tais mudanças, assim, como a relação professor, aluno e oralidade. No que se refere ao uso da tecnologia em sala de aula, isso tornou-se algo comum, à vista disso, a utilização de aparelhos celulares para fins de pesquisa e consultas em apps educacionais e também produções tem sido mais frequente do que em tempos atrás. Uma vez que o acesso para uma parte ainda que não suficiente do alunado, em especial os alunos do ensino fundamental,

ao contrário do ensino médio e superior, que tem maior acessibilidade a estes meios. Esse maior fluxo seguido de demandas maiores, exige do professor uma maior familiaridade com o mundo da informática.

Segundo GOMÉZ(2015 , p. 15), “a era da informática, d 1975 até os dias atuais, em que a atividade principal dos seres humanos tem a ver com a aquisição, o processamento, a análise, a recriação e a comunicação da informação.” Nessa era onde informação é tudo, alguns educadores infelizmente estão aquém dessa nova realidade, e só sabem o básico. No tocante a isso, necessitamos acompanhar essa evolução, sabendo que tornar-se obsoleto nessa questão dificultará ainda mais o nosso desempenho e conseqüentemente nosso trabalho, enquanto profissionais da educação da era digital. O uso dos meios digitais cada vez mais presente na vida de todos, nos leva a entrar num ritmo mais acelerado de realizar tarefas, bem como repassar informações e agilizar demandas.

Enfatiza sobre essa questão Gómez(2015, p. 27)

Estamos diante da primeira geração que domina as poderosas ferramentas digitais que são utilizadas para acessar e processar a informação que interfere na vida econômica, política e social, e ela faz isso melhor do que os mais velhos: pais, mães e professores.

Em todo esse contexto, a oralidade exerce um papel importantíssimo no que diz respeito a educação. Já foi dito vários aspectos relacionados a isso, porém refletir sobre sua aplicabilidade no momento presente é um bom passo para fazê-lo com uma melhor performance, e obter resultados mais significativos. A fala é um veículo poderoso, sua influência e contribuição para o processo educativo no atual cenário continua tendo valor. As mídias digitais mais do que nunca requerem o uso dela para que sejam realizadas. No ambiente escolar o ato de falar e expressar-se através da voz sempre foi primordial, em tempos de

educação à distância continua com as mesmas funções, mesmo que essa nova modalidade utilize-se de bastante vídeos, imagens ou resumos sobre algum assunto, a voz precisa ser ouvida e compartilhada com o objetivo de obtenção de retorno da parte dos alunos e partilha de conhecimentos.

Através da fala o estudante expressa o que compreendeu, qual sua conexão com seu cotidiano e qual sua verdadeira utilidade na vida real. Além disso, expressa também a aversão ou afinidade com algum assunto ou disciplina que está sendo estudada. Vivemos num mundo conectado, onde bilhões de pessoas tem acesso à informações, porém muitas das vezes, esses conhecimentos não são ordenados sistematicamente, de uma forma que os auxiliem, a uma compreensão real e efetiva. Então, nesses instante muitas vezes perdido num mundo de opções, é essencial a presença de pessoas que os oriente no caminho, que os levará aos lugares certos, nos quais eles farão as conexões necessárias. Ao discorrer sobre o assunto GÓMEZ,apud ARRIGHI e FERRARIO(2008) esclarece

Seres humanos corrigem e reformulam suas suposições comuns durante uma conversa, por meio da utilização de aspectos extralinguísticos e enquanto interpretam os julgamentos e intenções dos outros[...] por isso é tão importante a interação por meio de objetos compartilhados (obras, práticas, ideias, modelos e representações) entendidos como algo concreto que se desenvolve cooperativamente. O diálogo que se compartilha referentes , portanto, destaca-se como uma estratégia pedagógica privilegiada para a teoria do conhecimento social, de particular relevância na era digital saturada de informações.

Ao falarmos sobre educação conseqüentemente, fala-se também em cooperação, de fato, um está ligado ao outro. Educar implica compartilhar, solidarizar-se, troca, entre muito mais. Desse modo, ao olhar por esse

prisma, a educação da era digital é também compreender e agir; não só aprender, mas, aprender e exercer na prática. Dessa forma, concretiza-se a aprendizagem.

sobre esse assunto referencia GÓMEZ (2015,P.52),

O conectivismo enfatiza que a aprendizagem não será mais uma atividade interna, individualista e isolada, e sim, um projeto compartilhado com diferentes grupos e coletivos humanos, não vinculados necessariamente por identidades ou interesses, preocupações e projetos. A aprendizagem da cooperação nas suas diversas formas, é, portanto uma qualidade essencial na era contemporânea.

Muitos pensam em educação como nos séculos passados, onde o professor falava, o aluno ouvia e não reagia; no entanto sabemos que não funciona assim. Para haver uma efetivação real e concreta é fundamental um feedback do aluno participando, colaborando e praticando. Na contemporaneidade da era digital isso é indispensável, haja vista, seja feito não só através da fala, mas principalmente com ações que demonstrem que solidarizam-se com o outro, e assim, essa troca salutar nos mostra a bem sucedida e perceptível consumação do saber, proporcionando uma sensação de segurança e satisfação das partes envolvidas nesse complexo e maravilhoso processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discursos convincentes são feitos, vivências e conhecimentos são compartilhados, histórias são contadas de geração a geração, comunicações concretizadas, espaços diminuídos, ideias são disseminadas, tudo isso e muito mais através da habilidade de nos expressarmos através das palavras. Após nossas considerações e reflexões sobre a oralidade

e educação, não podemos rejeitar sua íntima relação desde sempre. Não obstante o fato de uma carecer da outra, já que nós seres humanos conseguimos articular nossa fala de forma ordenada. Assim, ao tratarmos de educação, logo associamos à fala, a qual muitas vezes é o veículo que transportou e ainda transporta o saber.

Desse modo, sabemos que o nosso discurso carrega consigo valores, conceitos e muito de nós, além do mais, ao ser partilhado expõe nossa carga de conhecimento e também recebe de outros, não só da escola muito desse saber na mesma proporção ou mais. E nessa trajetória de vai e vem, faz o processo dinâmico, ativo e vivo, assim sendo, podemos dizer que a oralidade permite, como diz GÓMEZ(2015) a externalização da informação, a cognição e as conexões internas e externas, de forma natural tudo realiza-se de forma natural e sem pressões, nem repressões de ambos os lados.

Visto que, todo extremo é perigoso, podendo estragar tudo que foi construído com tanta dedicação e trabalho. Pensemos no uso da oralidade de forma colaborativa e não excludente, desse modo aproveitaremos todas as opções e possibilidades, resultando num melhor aprendizado, alcançando os objetivos e vivenciando a aprendizagem real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKTHIN, – apud Leonor Werneck dos Santos (UFRJ).p.284,1986.

BENJAMIM,Walter.A doutrina da semelhança. In:_____. Olhar escolhidas. Vol.1.São Paulo: Brasiliense,1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.1997.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOCAMPO, X. O. Aqueles contos non eran ningún conto. Fadamorgana, 1, 28-33.1999

DONATO, Fabiana Juvêncio Aguiar. Oralidade e suas reflexões em sala de aula. 2012.

Disponível em:
<<https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art25.pdf>>. Acessado em: 28/04/2020

JEAN, G.(1990a) Los Senderos de la Imaginación Infantil, los cuentos, los poemas; la realidad. (J. J. Utrilla, Trad). México: Fondo de Cultura Económica.

GÓMEZ, A. I. Perez.. Educação na Era Digital: a escola educativa. Tradução Marisa Guedes, Porto Alegre: Penso, 2015. 192 p.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____ . Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIM-SIM, I. Desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.1998.

A LEI 11.274/2006 E OS DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

THE LAW 11.274/2006 AND THE CHALLENGES IN THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO ELEMENTARY SCHOOL

Cicero Duarte de Menezes ¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar os desafios na transição da EI para 1º ano do EF, tomando como marco os aspectos normativos da Lei Federal Nº 11.274 de 6/2/2006 no município de Farias Brito, Ceará. A criação da referida Lei foi ajuizada sobre a égide de democratizar o ensino das crianças de 6 (seis) anos oriundas das camadas populares, visto que as políticas públicas educacionais voltadas para a EI não foram suficientes no atendimento à demanda do seu público. Mediante o exposto foi possível fazer a seguinte indagação: como acontece o processo de transição da EI para o 1º ano do EF a partir dos aspectos normativos da Lei Nº 11.274/2006, no município de Farias Brito - CE? Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em 1 (uma) Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental do referido no Município, na qual contou com a participação de 4 (quatro) docentes, sendo 2 (dois) da pré-escola II e 2 (dois) do 1º ano do EF. Diante disso, podemos apontar que no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental há a necessidade de um diálogo entre os professores que atuam na pré-escola e no 1º ano, além disso, apesar da referida lei já estar em vigor em nosso país há um considerável tempo, muito ainda precisa ser feito para que de fato as crianças de seis anos tenham a garantia de uma aprendizagem de qualidade e o acesso ao ensino democrático.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 11.274/2006; Educação Infantil; Ensino fundamental.

ABSTRACT

The following paper aims to analyze the challenges in the transition from *ECE* (Early Childhood Education) to the 1st grade to the *ES* (Elementary School), taking as a framework the normative aspects of Federal Law Nº 11.274 de 6/2/2006 in the city of Farias Brito – Brazil. The creation of the aforementioned Law was filed on the aegis of democratizing the teaching of 6 (six) year old children from the popular layers, since the public educational policies aimed at *ECE* were not enough to meet the demand of its public. Based on the above, it was possible to ask the following question: how is the transition process from *ECE* to the 1st year of *ES*, based on the normative aspects of Law No. 11,274 / 2006, in the City of Farias Brito - CE? It is a qualitative research carried out in 1 (one) School of Early Childhood Education and Elementary Education of the aforementioned city, in which 4 (four) teachers participated, 2 (two) of pre-school II and 2 (two) from the 1st year of *ES*. In view of this, we can point out that in the process of transition from Early Childhood Education to Elementary Education, there is a need for a dialogue between teachers who work in pre-school and in the first year, in addition, despite the fact that the law is already in effect in our country for a considerable time, much still needs to be done so that in fact six-year-olds are guaranteed quality learning and access to democratic education.

KEYWORDS: Law 11,274 / 2006; Early Childhood Education; Elementary School.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. Especialista em Gestão Escolar. Licenciado em PEDAGOGIA – Universidade Regional do Cariri- URCA e LETRAS pela Universidade do Vale do Acaraú- UVA. **E-mail:** cicero.menezes@bol.com.br

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar os desafios na transição da EI para 1º ano do EF, tomando como marco os aspectos normativos da Lei Federal Nº 11.274 de 6/2/2006 no município de Farias Brito, Ceará. A referida Lei foi sancionada em 6 de fevereiro de 2006, com o objetivo de normatizar a ampliação da duração do EF de 8 (oito) para 9 (nove) anos, bem como tornar obrigatória a matrícula da criança de 6 (seis) anos no 1º ano do EF.

Em síntese, a criação da Lei Federal Nº 11.274 de 6/2/2006 foi ajuizada sobre a égide de democratizar o ensino das crianças de 6 (seis) anos oriundas das camadas populares, visto que as políticas públicas educacionais voltadas para a EI não foram suficientes no atendimento à demanda do seu público.

Desta forma, a criança de 6 (seis) anos passou a ser o centro das atenções das mudanças preconizadas pela Lei Federal Nº 11.274/2006, já que até então estava inserida dentro de uma organização pedagógica de EI, que dentro das suas possibilidades, era pensada para atender suas especificidades.

Mediante essa discussão foi possível fazer a seguinte indagação: como acontece o processo de transição da EI para o 1º ano do EF a partir dos aspectos normativos da Lei Nº 11.274/2006, no município de Farias Brito - CE?

Diante disso, o interesse pela referida pesquisa se justifica pela minha experiência enquanto gestor municipal de educação, que ao longo dos anos de trabalho venho percebendo as dificuldades de adaptação das crianças que ingressam no 1º ano como, por exemplo: a mobília, o espaço físico da escola e a rotina pedagógica que são motivos de estranhamento aos educandos.

Aliado a esse aspecto, acreditamos que essa investigação poderá apresentar contribuições relevantes no sentido de auxiliar os profissionais envolvidos nesse período de transição, não como uma

quebra de etapas escolares, mas como a continuidade de um processo, especialmente no que concerne ao campo educacional.

No tocante aos encaminhamentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em 1 (uma) Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Município de Farias Brito, Ceará. Participaram desta pesquisa 4 (quatro) docentes, sendo 2 (dois) da pré-escola II e 2 (dois) do 1º ano do EF. Com intuito de preservarmos a identidade dos sujeitos investigados, utilizamos letras para citá-los no texto, sendo A e B para as professoras da EI e X e Z para as docentes do 1º ano do EF.

No que diz respeito a coleta de dados, realizamos entrevistas com o intuito de melhor compreender os pontos de vistas dos sujeitos sobre o objeto de estudo. Tendo em vista a importância das entrevistas em pesquisas qualitativas Richardson (2011, p.208) afirma que [...] “Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em análise qualitativa.”. A análise dos dados ocorreu mediante a elaboração das categorias a partir das falas dos investigados, e por meio das mesmas foram analisados os desafios da transição da EI para 1º ano do EF.

Diante disso, podemos apontar que no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental há a necessidade de um diálogo entre os professores que atuam na pré-escola e no 1º ano, além disso, apesar da referida lei já estar em vigor em nosso país há um considerável tempo, muito ainda precisa ser feito para que de fato as crianças de seis anos tenham a garantia de uma aprendizagem de qualidade e o acesso ao ensino democrático.

AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E A INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Tendo surgido no final do século XV até metade do século XVIII período corresponde a Idade Moderna (1453-1789), a infância traz consigo as marcas do

contexto histórico desse período, marcado por transformações significativas no que diz respeito a questões de cunho econômico, social, político e cultural que desencadeou o declínio do feudalismo e o surgimento do capitalismo.

Foi com a consolidação do capitalismo, visto como um modelo econômico pautado na exploração da força de trabalho humano e no acúmulo de capital por parte daqueles que dominam os meios de produção, que surgiram as primeiras ideias sobre infância. De acordo com Kramer (1982, p. 18): “A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade.”.

É do nosso conhecimento que o capitalismo tem como uma de suas principais características a obtenção de lucros e dominação sobre os mecanismos que regem a sociedade. Dentre tais mecanismos, a dominação do homem é primordial para que a burguesia se faça soberana.

A criança na organização social citada ainda continua fazendo jus ao nome da etapa de vida que lhe caracteriza. Etimologicamente, “a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim significa a incapacidade de falar” (...) (KUHLMANN, 2011, p. 16). À criança não é dada voz nem vez. A burguesia vê nos infantes a possibilidade real de disseminar uma ideologia de dominação e controle social. Para tanto, a criança passa a ter um “mundo pensado pra ela, e não por ela”.

A percepção da criança em relação ao o que ela é, e o que foi pensado pra ela nos levaram a compreender como se consolidou a distinção conceitual entre as concepções de criança e infância ao longo da história.

Segundo Kuhlmann (2011), a criança diz respeito ao sujeito com características biológicas que a definem como tal, enquanto a infância é uma categoria social

que se constrói com base nos elementos culturais do contexto histórico vigente.

Tendo a história como o categoria fundamental na formação desses conceitos o autor ainda explica a relação existente entre os aspectos biológicos inerentes ao sujeito e os diferentes sentidos que a infância pode vir a ter. Kuhlmann (2011, p. 16). “Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes, de idade e cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.”

Do mesmo modo, compreendemos que a criança se constitui enquanto ser social de acordo com a concepção de infância que a ela é atribuída. Concepção essa que não é única, visto que os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, dentre outros, são determinantes para o sentido que é dado ao sujeito que se encontra na fase infantil de vida. Os estudos de Ariés (1981), também apontaram valiosas contribuições que nos ajudaram a entender as diferentes percepções acerca das crianças e da infância. Assim como Kramer (1982), o referido autor também concorda que o sentimento de infância não existia e que por essa razão “[...] assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante de suas mães ou de sua ama, ela ingressava na sociedade de adultos e não se distinguia destes.” (ARIÉS, 1981, p. 156).

A criança, enquanto ser biológico, sempre existiu na sociedade. Já o sentimento de infância para o referido autor, Ariés (1981), surgiu associado a vários fatores, sendo que as mudanças em torno dos arranjos comportamentais da família se configuram como sendo o de maior relevância para uma mudança na percepção acerca da criança na sociedade.

Essa compreensão se fez necessária para entendermos que o surgimento da infância nem de longe significou que a criança de fato tivesse suas especificidades respeitadas.

Sem dúvida, foram essas concepções de criança e infância construídas do ponto de vista dos interesses da sociedade capitalista que influenciaram significativamente na formação e desenvolvimento dos conceitos de criança e da infância no Brasil.

A CRIANÇA NO CENÁRIO BRASILEIRO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

No Brasil, vamos tomar como marco a chegada dos jesuítas no século XVI, fato esse que coincide com o período em que Ariés (1981) afirma ter surgido o sentimento de infância. Ainda sobre os jesuítas, é do nosso conhecimento que estes tinham como principal missão converter os povos indígenas à fé católica. De acordo com Priore (1996, p.10) aos olhos dos jesuítas “[...] as almas indígenas deviam ser ordenadas e adestradas para receber a semente da palavra de Deus.”.

Dessa forma, o que tem as crianças a ver com a catequização dos índios? Segundo Ariés, (1981) na Europa, por muito tempo, a imagem da criança era associada à figura do menino Jesus, sendo tal fato retratado nas pinturas dos artistas desse período. “O sentimento de valorização da criança enquanto um ser cheio de graça e vulnerabilidade decorrente da Europa, não estava ausente do coração dos jesuítas que viam nos pequenos indígenas “um inocente... mui elegante e formoso” (PRIORE, 1996, p. 13).

Desta forma, via-se na criança indígena a possibilidade de usar a imagem de inocência como uma maneira de chamar atenção dos adultos para a fé católica. Associado a isso, soma-se a compreensão da criança como uma “folha em branco” e como tal, o trabalho de doutrinação da concepção jesuítica tornava-se necessário para que as crianças fossem livradas do pecado. (PRIORE, 1996).

No Brasil colônia também ficou claro a heterogeneidade da concepção de infância e na forma de perceber as crianças indígenas, as negras e as da corte, por exemplo. Para Santos (2007), enquanto a

criança escrava deveria trabalhar com o objetivo de dar retorno financeiro aos proprietários de terras, os filhos dos senhores além de não trabalharem era cultivada a meiguice no seio familiar.

É perceptível que desde pequenos os indivíduos já são moldados de acordo com as bases ideológicas que a sociedade determina. Isso é nítido ao percebermos os tratamentos diferenciados dados às crianças brasileiras no processo de colonização do Brasil. No caso especificamente da criança negra, a essa não lhe era dado nenhum meio de vivenciar a infância, uma vez que devido às suas características étnicas, esta não era vista com olhar meigo e inocente das crianças brancas.

Em suma, lhes foram negados o direito de viver em sua plenitude. Segundo Camargo, Alves e Quirino (2005, p. 610-611): os “[...] filhos de escravas cujos senhores não querendo ter trabalho, nem fazer gastos com a criação de negrinhos, ou precisando das mães para amas, obrigaram-nas a abandoná-los na enjeitaria.”.

E as crianças brancas? Essas tinham tratamentos diferenciados, que variavam de acordo com a posição social que ocupavam. Casimiro (2007, p. 87) ainda ressalta que: “[...] os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ ou para a vida eclesíástica.”.

Não podemos pensar na infância de forma homogênea, o contexto socioeconômico do sujeito interfere diretamente no processo formativo do indivíduo. A educação escolar tem o papel de, dentre várias funções, possibilitar condições formativas para os educandos de maneira igualitária. No entanto, é do nosso conhecimento que desde o início do seu processo de criação, o sistema educacional brasileiro possui uma dualidade no trato com a sua clientela.

Porém, há de se destacar a conquista do atendimento a criança como sujeito de direitos a partir da implementação da Constituição Federal de 1988, que

passou a objetivar ações que garantam o desenvolvimento integral do infante.

O ATENDIMENTO À CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITO E A LEI 11.274/2006

A Constituição Federal de 1988 foi um marco para a democracia brasileira, visto que instituiu o “reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino” (OLIVEIRA, 2002, p. 115). No Art. 208, no inciso IV fica claro que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Além disso, reconheceu a criança como cidadã, superando o viés clientelista e paternalista que prevaleceu durante anos na sociedade brasileira. A Constituição definiu, ainda, “que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres, e afirmou a natureza educativa da creche e pré-escola.” (ANDRADE, 2010, p. 91).

As crianças de até 6 (seis) anos passaram a ter uma base legal que lhes davam o direito à educação, passando assim a fazer parte das pautas das políticas públicas educacionais. Desde então, diversos documentos legais foram elaborados visando à garantia dos direitos à educação das crianças brasileiras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) e a LDB/96, são os que melhor apóiam as iniciativas de atendimento às crianças. O Artigo 11, inciso V aborda que cabe aos municípios “oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 1996). Porém, o que é dito na lei nem sempre é posto em prática, pois mesmo com o direito à educação explicitada no principal documento legal de cunho educacional, os recursos financeiros para o atendimento

das crianças nas escolas de Educação Infantil não foram de fato efetivados.

Uma das justificativas defendidas pelos estados e municípios é de que os recursos destinados à educação das crianças eram oriundos do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi criado pela Emenda Constitucional Nº. 14 e regulamentado pela Lei Nº. 9.424, de dezembro de 1996, denotava que a EI não receberia os recursos do referido Fundo. Davies (2006, p. 756) ressaltou que o respectivo Fundo foi inspirado na orientação dos organismos que tinha interesse na priorização do EF, porém

[...] não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes da criação do Fundo.

O FUNDEF fez com que as divergências em torno da valorização entre a EI e o EF aumentassem. Sem recursos, as crianças não tinham acesso à etapa educativa, que é a base para todo o trabalho educativo com o educando na fase infantil. Diante disso, uma das alternativas foi a realização da matrícula da criança de 6 (seis) anos no 1º ano do EF. Com essa medida, os estados e municípios se eximiam de oferecer EI aos alunos e ainda atendiam a cobrança da sociedade, dos pais e do próprio sistema escolar para com a alfabetização dos alunos, que assim como nos dias atuais, quanto mais cedo acontecer, melhor.

Aliado à questão da busca precoce de aquisição da leitura e da escrita, havia ainda o fato mais relevante, em que os recursos do FUNDEF eram repassados de acordo com o número de alunos matriculados. Assim, quanto mais alunos, mais dinheiro. Contudo, a antecipação da matrícula da criança de seis anos não

significou necessariamente à melhoria da qualidade no ensino, uma vez que, este, ficou restrito a uma unidade monetária. (BRASIL, 2004).

Pautado numa concepção mais monetária do que pedagógica, para alguns autores o FUNDEF foi o início gestacional da Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que alterou

[...] a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

Porém, os debates acerca da referida lei tiveram início no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Uma das metas explicitadas no PNE de 2001 era de “ampliar para 9 (nove) anos a duração do EF obrigatório com início aos 6 (seis) anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos” (BRASIL, 2001).

As questões acerca da ampliação do EF ganharam mais amplitude no ano de 2004, na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo Souza (2018) nesse governo aconteceu mudanças significativas no MEC. Após assumir a pasta Tasso Genro e posteriormente Fernando Haddad, foram criadas nesse período as políticas educativas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos. Dessa forma, merecem destaque o fato de que na elaboração dessas políticas “não foi pautada em discussões com educadores, sociedade civil e órgãos competentes do campo educativo.” (SOUZA, 2018, p, 37).

A aprovação da Lei 11.274/2006 se deu no contexto em que o Brasil se preparava para vivenciar as campanhas eleitorais. Nesse sentido, a mesma passou a ser uma forma dos governantes mostrarem

preocupação para com as questões educativas e com isso angariar votos para manterem-se no poder. Craydi e Barbosa (2012, p. 24) confirmam este entendimento ao apontarem que “[...] a lei de ampliação da escolaridade poderia ser usada como marketing eleitoral tanto para deputados da situação como da oposição.”.

A inserção da criança de 6 (seis) anos no 1º ano do EF pode ser percebida também como uma ação compensatória, visto que com essa medida ocorreria a inserção da criança oriunda das camadas populares na escola, principalmente aquelas que não tiveram acesso à EI. No entanto, a forma como se deu os trâmites legais para aprovação da referida Lei fez com que surgissem vários questionamentos relacionados ao processo de transição, tais como: “Haverá ou não continuidade na escolarização das crianças? Como a matrícula das crianças com 6 anos abriu a possibilidade de ingresso das crianças de 5 anos?” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p.23-24).

Embora tenha implicações direta na duração do EF e na matrícula obrigatória da criança de 6 (seis) anos na 1ª etapa educacional, a Lei 11.274/2006 foi submetida à análise da relação que estabelecia com a EI. Dentre os vários aspectos inerentes, a Lei 11.274 de 2006 sem dúvida foi alvo de debates na transição da criança da EI para o 1º ano do EF. Portanto, para Rocha (2009) o conceito de infância reflete um aspecto importante nessa transição, o fato de que

[...] A criança de seis anos que entra no ensino fundamental deve ser tratada dentro das características de sua faixa etária e do conceito de infância, que reconhece hoje indo até a pré-adolescência (ROCHA, 2009, p. 55).

O processo de transição do educando da EI para o EF necessita de um olhar cauteloso dos profissionais envolvidos no processo. Vários aspectos devem ser pensados para o atendimento às especificidades, seja os

espaços, o tempo, e, principalmente, as questões relacionadas às práticas pedagógicas que devem adequar-se à natureza do alunado.

A LEI 11.274/2006 E OS DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL

A investigação dos desafios na transição da EI para 1º ano do EF, ou seja, de como o professor compreende esse processo a partir da Lei 11.274/2006 e de sua prática pedagógica revela-se com a entrevista.

As informações obtidas revelam na fala das professoras aproximação e diferença entre os conceitos criança e infância. A fala da professora B aponta a aproximação “Eu acredito que criança e infância estão bem interligadas.” Já a professora X destaca a diferença “Criança é uma das etapas da vida do ser humano, [...] e infância infelizmente algumas crianças não são oportunizadas a ter a infância.”

Embora criança e infância caminhem lado a lado, ambas se diferenciam em termos de conceitos. Segundo Sarmiento (2005, p. 371), a criança é considerada como “sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.”.

Na fala da Professora X percebemos uma aproximação com a afirmação de Sarmiento (2005), quando se refere a criança como “uma das etapas da vida do ser humano”, posto que, a criança tem suas especificidades, característicos de uma etapa da vida que se desenvolve com o tempo e, aos poucos, vai ocupando o lugar de sujeito concreto na construção de sua história.

Quanto a concepção de infância é intrigante a afirmação da mesma professora X de que “infelizmente algumas crianças não são oportunizadas a ter a infância”. Apesar dos avanços nos estudos acerca da criança ao longo da história, esta, ainda não vive a infância em sua plenitude no século XXI. Sabemos que é

na infância que a criança vivencia as experiências mais significativas de sua vida, visto ser essa fase a base para a construção das habilidades motoras, físicas, psíquicas, sociais e cognitivas.

Em relação a Lei 11.274/2006, as falas das docentes apontaram para o desconhecimento dos aspectos normativos e pedagógicos. Conforme destaca a professora A “[...] Eu posso saber o que ela tá falando, mas lembrar exatamente, você me perguntar o número da lei e eu te dizer agora não. [...]. O seu posicionamento assemelha-se ao da professora Y ao afirmar que [...] “Eu não conheço. Já li, já ouvir falar, só sei da lei que foi criada, mas dizer que eu sei que eu conheço.”.

O conhecimento da lei é algo um pouco complexo, tendo em vista as inúmeras atribuições do dia a dia. Verifica-se uma dificuldade em guardar símbolos numéricos. Porém, se tratando de uma mudança com impactos significativos na estrutura e na organização do EF se faz necessário que professores, gestores e sociedade civil tenham acesso aos termos legais que normatizam a etapa de ensino mencionada.

Quando não se conhece algo, não se tem como intervir, reivindicar e modificar a realidade apresentada. Dessa forma, Ambrosetti (1990, p. 58) ressalta que os professores “[...] atendem formalmente às exigências oficiais, acrescentam à sua prática aquilo que julgam conveniente, e continuam trabalhando a sua maneira.”

Em relação a transição, foi solicitado às professoras que relatassem suas impressões acerca desse processo. A professora A ressaltou que “há um distanciamento ainda entre a educação infantil e o ensino fundamental” sob o argumento de que enquanto na pré-escola existe a forte presença do lúdico, no 1º ano o foco é na aquisição na leitura e da escrita.

A esse respeito consideramos de suma importância a existência do diálogo entre os campos institucional e pedagógico para que o processo de transição aconteça de forma menos traumática para as crianças. Heck (2012, p. 18) aborda que “a articulação

entre a EI e os anos iniciais além de ser vivido de modo prazeroso pela criança deve possibilitar a continuidade de sua aprendizagem.”.

As lacunas na formação docente foi outro desafio identificado que merece ser destacado. Quando perguntado se as docentes recebiam formações para exercício do trabalho pedagógico as falas foram as seguintes: “[...] as formações têm seguido muito essa linha, dos direitos de aprendizagem objetivos dentro da BNCC. (PROFESSORA A)”. Já a professora Y apontou a questão da leitura no 1º ano “[...] dentro do contexto do primeiro ano é a questão de leitura.”.

De acordo com as falas destacadas, percebem-se alguns dos vários temas abordados nas formações, contudo não identificamos questões vinculadas a transição da EI ao EF. As formações continuadas oferecidas aos docentes são relevantes para que o processo de ensino/aprendizagem aconteça de forma integral. Ao mesmo tempo são espaços onde se possam introduzir discussões sobre a Lei 11.274/2006, a transição da EI ao EF, entre outros temas.

É de suma importância que os profissionais envolvidos nesse processo estejam preparados teóricos e metodologicamente para atender às especificidades dos educandos inseridos nesse processo de transição.

Para tanto, acreditamos que boa formação teórico-metodológica é salutar para um fazer pedagógico significativo. A esse respeito Veiga (2012, p. 27) aponta que “A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita.”.

É preciso desconstruir a visão dicotômica entre teoria e prática, e entende-las como dois termos interligados. No que tange o processo de transição da EI para o EF, se faz necessária a capacitação dos professores que atuam no referido processo. A nosso ver, é preciso conhecer as especificidades dos alunos que se encontram nessa etapa de ensino para que assim tenham uma educação significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusões, os diálogos tecidos no decorrer da construção deste estudo nos fez perceber as diversas concepções de infância e criança que foram desencadeadas no caminhar da história em âmbito global e nacional. Percebemos ainda que o sentimento de infância é algo recente no contexto brasileiro. Além disso, é preciso ressaltar que a sociedade atual não compreende a criança como ser que produz e é produzido pela cultura.

No tocante ao atendimento a criança enquanto sujeito de direito, vimos que apesar da Lei 11.274/2006 ter mais de 13 (treze) anos, é preocupante o fato de que ainda existam muitas lacunas quanto ao conhecimento e execução da política educacional nas escolas. Além disso, ainda há muitas dúvidas entre os docentes acerca dos conteúdos curriculares e das metodologias para “o fazer” pedagógico com o referido público.

No que diz respeito ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, foi percebido a necessidade de um diálogo entre os professores que atuam na pré-escola e no 1º ano do EF. Essa falta de diálogo entre os dois níveis de ensino, implica no não respeito as especificidades da criança, posto que ao chegar no 1º ano o foco na alfabetização, por vezes, pode secundarizar o lúdico ainda muito presente nas séries iniciais.

Em suma, a implantação da Lei 11.274/2006 trouxe consigo muitas lacunas as quais refletiram no trabalho pedagógico dos professores. Enquanto a estes, é imprescindível que tenham condições estruturais, pedagógicas e formativas para que possam desenvolver ações significativas a fim de garantir o desenvolvimento das crianças de forma integral. Apesar da referida lei já estar em vigor em nosso país há um considerável tempo, muito ainda precisa ser feito para que de fato as crianças de seis anos tenham a garantia de uma aprendizagem de qualidade e o acesso ao ensino democrático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo básico: uma proposta vista pelas professoras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 1, n. 75, p. 57-70. 1990.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de novembro de 1996, p. 27.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- _____. Ministério da Educação. Parecer do CNE/CEB Nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de setembro de 2004.
- CAMARGO, Clímene Laura de, ALVES, Eloina Santana, QUIRNO, Marinalva Dias. Violência contra crianças e adolescentes negros: uma abordagem histórica. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 608-615, out-dez. 2005.
- CASIMIRO, Ana Palmira Biencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista**, Bahia, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2007.
- CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa ilusão para um falso problema. In: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. (Org.). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 19-36.
- DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006.
- HECK, Cristiane Schevinski. **Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Articulação necessária e possível**. 2012. 52f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do SUL, 2012.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1982.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.
- KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1990.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRIORE, Mary Del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: _____. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.
- ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Perspectivas e contradições da Educação Infantil hoje. In: HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. As diferentes concepções de infância e adolescência na trajetória histórica do Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 28, p. 224 - 238, 2007.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos de Oliveira. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2012.
- SOUZA, Cicera Cosmo. **A Lei nº 11.274/2006 e o trabalho pedagógico com criança de seis anos no ensino fundamental na cidade de farias Brito-CE**. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, 2018.

EDUCA TEACHER: PROJETO DE ATIVIDADE FÍSICA NA ESCOLA**EDUCA TEACHER: PHYSICAL ACTIVITY PROJECT IN SCHOOL**Francisca Edvania Tavares ¹Alaelton Francisco Nogueira Do Nascimento ²**RESUMO**

Hoje se assiste à mecanização exagerada das tecnologias, tendendo a desencorajar a prática de atividade física, pois além de reduzir a energia necessária para realização das atividades diárias, facilita acesso a tudo, desde a comunicação entre as pessoas e até suas deslocamentos. Somando-se a isso à falta de tempo, diante de tantas ocupações que os indivíduos têm no seu cotidiano. Tornando-se assim necessário inverter tendências e comportamentos nos indivíduos do mundo moderno de modo a privilegiar uma vida mais ativa e saudável. Por isso, faz-se necessário resgatar a prática de atividades físicas. Diante dessa emblemática, surge a curiosidade de se investigar o quanto procede essa prática perante os professores das escolas públicas, residentes na cidade de Aurora-CE.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade física. Benefício. Professores.

ABSTRACT

Today we are witnessing the exaggerated mechanization of technologies, tending to discourage the practice of physical activity, because in addition to reducing the energy needed to carry out daily activities, it facilitates access to everything from communication between people and even their displacements. Add to that the lack of time, given the many occupations that individuals have in their daily lives. Thus, it becomes necessary to reverse trends and behavior in individuals in the modern world in order to privilege a more active and healthy life. Therefore, it is necessary to rescue the practice of physical activities. In view of this emblematic, it arises the curiosity to investigate how much this practice proceeds before public school teachers, residing in the city of Aurora-CE.

KEYWORDS: Physical activity. Benefit. Teachers.

¹ Licenciatura Em Ciências Biológicas – Uepb – Universidade Estadual Da Paraíba. Bacharelado Em Enfermagem – Fsm – Faculdade Santa Maria. Cursando Licenciatura Em Educação Física – Unisa – Universidade De Santo Amaro. Especialização Em Metodologia Do Ensino Fundamental E Médio – Uva – Universidade Estadual Vale Do Acaraú. Especialização Em Biologia E Química – Urca – Universidade Regional Do Cariri. Especialização Em Gestão Da Educação Pública – Uff – Universidade Federal De Juiz De Fora. Especialização Em Educação Física Na Educação Básica – Uece – Universidade Estadual Do Ceará.

² Licenciatura E Bacharelado Em Educação Física – Urca – Universidade Regional Do Cariri. Especialização Em Psicopedagogia Clínica E Hospitalar – Fiavec – Faculdades Integradas De Várzea Grande. Especialização Em Educação Física Na Educação Básica – Uece – Universidade Estadual Do Ceará.

INTRODUÇÃO

O projeto surgiu da necessidade de se investigar e ao mesmo tempo resgatar a prática de atividades físicas, especialmente perante os professores da escola da qual fazemos parte do quadro de funcionários, onde se observa que os docentes não têm no seu cotidiano essa prática, ou seja, são sedentários. Nesse contexto, manifestou-se a ideia de realizar atividade física destinada aos profissionais das Escolas Públicas, residentes na zona urbana em Aurora-CE.

Desse modo o objetivo principal deste estudo é verificarmos o nível de atividades físicas diárias dos professores das escolas estaduais, e em seguida oferecermos a estes momentos de se “movimentarem” com a prática de atividades físicas nas suas mais diversas modalidades, sempre estimuladas e orientadas pelos professores de educação física. Dessa maneira é de suma importância salientar aos participantes do projeto o quanto é primordial a prática de atividades físicas, seja no âmbito da saúde física e mental como para uma vida corporal mais ativa e saudável.

A prática regular de exercício físico, atualmente, está diretamente relacionada com a promoção da saúde. Vários estudos demonstram que o exercício físico, bem orientado, pode melhorar as capacidades físicas dos indivíduos, aprimorando a aptidão física, reduzindo o risco de desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis (também chamadas de doenças hipocinéticas), incluindo a obesidade e doenças associadas à obesidade (diabetes, doenças cardiovasculares, cânceres, hipertensão arterial, doenças respiratórias), e melhorando, consequentemente, a qualidade de vida (CATUNDA, 2017, p. 201).

Pois, as atividades físicas são desenvolvidas com o objetivo de melhorar a saúde das pessoas promovendo um bem-estar físico, mental e até mesmo social. Sendo que essa não pode ser realizada de

qualquer forma, tendo de ser acompanhada por um profissional, ou seja, um educador físico.

Além disso, hoje em dia assiste-se à mecanização exagerada das tecnologias que tendem a desencorajar a prática da atividade física, pois para além de reduzirem a energia necessária para a realização das atividades diárias, facilita o acesso a tudo, desde a comunicação entre as pessoas e até suas deslocções e, ainda se evidencia na maioria das vezes os diversos tipos de desculpas para não praticá-las. Tornando-se assim evidentemente necessário inverter tendências e comportamentos nos indivíduos do mundo moderno de modo a privilegiar uma vida mais ativa, saudável e o aumento no seu bem-estar. Por isso, se faz necessário resgatar pelo menos alguns momentos de atividades físicas, seja elas nas suas mais diversas manifestações corporais e culturais. Já que há uma tendência contemporânea para com a realização de exercício físico especialmente aqueles que proporcione prazer e satisfação. Assim, o bem-estar tem-se então revelado como um determinante na qualidade de vida.

Convém lembrar que neste século onde vivemos, o moderno estilo de vida caracterizado pelo sedentarismo provocando em muitas pessoas uma percepção de falta de tempo para o exercício físico e para uma alimentação saudável, consequentemente, tais fatores, entre muitos outros, contribui para uma diminuição na qualidade de vida. De acordo com Mendes et al (2011), “esta era do sedentarismo apresenta graves consequências para a saúde dos indivíduos e o exercício físico apresenta-se como uma ferramenta importante e fundamental na prevenção e tratamento das principais doenças.” Assim constatamos cada vez mais a evidencia de se praticar exercícios físicos, sempre numa corrente positiva de se adquirir uma qualidade de vida mais próxima do ideal, em uma dinâmica satisfatória para com uma vida cercada de um bem estar físico e social.

JUSTIFICATIVA

Percebendo no cotidiano escolar que a maioria dos professores não pratica quase nenhum tipo de atividades físicas, veio à tona a preocupação para com o estado físico- corporal e de saúde destes. Então, surgiu a ideia de convidar os professores para participarem de um programa de atividade física, para que pudesse alcançar uma qualidade de vida condigna à realização de suas ocupações diárias. Procurando sempre salientar sobre a importância da prática de atividade física, como relata CATUNDA (2017, p. 211), de uma maneira geral, atividades como: caminhar, pedalar, dançar, correr, praticar esportes, alongamento, ginástica e jogos, podem ser realizadas coletivamente, o que contribui para a socialização e criação de um estilo de vida ativo e saudável dos participantes. Diante de tal citação percebe-se que a prática da atividade física proporciona o bem estar de todos.

Nesse contexto, surge a curiosidade de sabermos o quanto procede à prática da atividade física dos professores das Escolas Públicas, residentes na cidade de Aurora-CE.

Entretanto, devemos frisar o que representa a profissionalização do educador físico disposto no Estatuto do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, apresentada pela Resolução CONFEF nº 206/2010,

O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, {...} e outras práticas corporais, sendo da sua competência prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da auto-estima, da

cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo. Resolução CONFEF nº 206/2010, Art.9º.

Paralelamente observa-se que o exercício físico está fortemente associado aos benefícios que conduz a saúde, pois é um meio de melhoria do bem-estar e qualidade de vida dos indivíduos uma vez que diminui e previne doenças, aumenta a expectativa de vida e melhora o bem-estar geral.

REFERENCIAL TEÓRICO

ATIVIDADES FÍSICAS E SEUS BENEFÍCIOS

A literatura referente aos modos de saúde em geral não deixam mais nenhuma dúvida de que a prática da atividade física regular, além de diminuir o risco de se adquirir alguns tipos de doenças, também proporciona bem-estar e bom desempenho nas atividades diárias. Há de se concordar que praticar exercícios físicos, consumir uma dieta saudável, manter um peso ideal e, acima de tudo continuar mantendo seus compromissos para com o seu bem-estar, são estratégias que tanto previnem como tratam vários tipos de doenças fazendo com que os indivíduos possam encaminhar-se para uma vida mais saudável e com mais qualidade. Como salienta Powers (2017), no entanto, é preciso enfatizar que toda atividade física, inclusive a praticada em intensidade moderada, resulta em benefícios substanciais à saúde. E este mesmo autor ainda acrescenta, em seus estudos relata, exercícios também tem sido utilizados como intervenção não farmacológica primária para diversos tipos de problemas, como obesidade e hipertensão leve, e como parte normal do tratamento do diabetes e da doença coronariana.

Podendo ainda acrescentar, as atividades físicas têm estimulados vários efeitos no organismo humano, por exemplo: no cérebro, a atividade física estimula a liberação de substâncias como a endorfina que melhora o funcionamento do sistema nervoso central, proporcionando sensação de bem estar, elevando a autoestima, reduzindo sintomas depressivos e de ansiedade, além de melhorar o controle do apetite (DARIDO, 2010, p.295).

Entretanto é de conhecimento de todos a implantação de academias de ginásticas em praças públicas de várias cidades brasileiras, com o intuito maior para que a população realizem atividades físicas, se exercitando nos vários tipos de equipamentos ali implantados.

Referente ao Programa Academia da Saúde (2011) do Ministério da Saúde, o objetivo principal é contribuir na promoção de saúde da população a partir da implementação de pólos com infraestrutura, equipamentos e quadro de pessoal qualificado para orientar as práticas corporais, atividade física, lazer e modos de vida saudável. (BRASIL, MINISTERIO DA SAUDE, 2011).

De modo que as pessoas possam adquirir mais incentivo e ao mesmo tempo mais hábito de se exercitar cotidianamente, proporcionado aos mesmos uma rotina de praticar atividades físicas e assim poder ter um cotidiano mais galgado no fortalecimento de sua estrutura física e de uma maior qualidade de vida.

Um tema cada vez mais em voga, qualidade de vida, principalmente quando a referência são eminentemente as questões humanas, devido principalmente ao modo de vida existente ultimamente, com uma sobrecarga muito grande de afazeres, sejam eles no convívio familiar, social, profissional etc; se faz necessário a busca de dias melhores, essencialmente condizente com temas como motivação, satisfação, envolvimento e saúde para com um bem-estar físico,

psíquico e social. Como salienta Darido (2017), o nível da qualidade de nossas vidas depende muito dos movimentos que conseguimos realizar e do grau de autonomia com que realizamos as atividades corporais no cotidiano. Sobretudo, enfatizando ações que favoreçam o autoconhecimento, a mudança de hábitos considerados indevidos, o controle das ações, coagulando com atitudes que modifiquem e façam parte do bem estar diário das pessoas.

No entanto, existe uma unanimidade entre vários autores apontando aspectos comuns às pessoas para o início da prática de atividade física, dentre elas o conhecimento dos benefícios trazidos à saúde, além do prazer da prática, do conhecimento da melhora dos aspectos sociais e psicológicos e da melhora estética. Sempre numa tentativa de motivar as pessoas em geral a se exercitar de alguma forma.

Entretanto, o exercício, depois de ultrapassar o período inicial, é uma atividade intermitente agradável e que traz inúmeros benefícios ao praticante, que vão desde a melhora do perfil estético até a melhora da autoestima.

PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA

A principio dando um enfoque central à educação física pode constatar nas palavras de FREIRE (2010, p. 77) que, a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação de corpo inteiro, entendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimento qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não fazer.

Fazendo um paralelo com a vida escolar, mas precisamente com a disciplina educação física, temos conhecimentos que não só a escola, mas todo qualquer espaço ensina que aprender significa modificar-se e até

mesmo modificar o ambiente, a cultura, multiplicando as possibilidades das experiências para uma vida melhor. Todavia, a aprendizagem não pode mais simplesmente ser vista como mera transmissora ou reprodutora de conhecimentos e saberes, mas ser vista como um conhecimento para tudo e todos. Para tanto, é perante esta perspectiva, que pretendemos viabilizar a defesa da realização de projetos, especialmente os condizentes a prática da atividade física na educação básica, transformando práticas que redimensionem as relações entre escola e comunidade; atividade física e práticas saudáveis.

Compreendemos a educação física como uma prática educativa e trata da Cultura Corporal de Movimento. Nesse sentido, nossa preocupação central com a prática educativa é caracterizada a educação física na educação física. Pensamos e desenvolvemos o processo da educação física escolar, introduzindo e integrando os alunos na Cultura Corporal de Movimento, desde a educação infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos e permitindo, portanto, aprender, aprender e transformar as manifestações e caracterizar essa realidade, como o corpo, o esporte, a dança, a ginástica, a taekwondo e as alternativas (DARIDO, 2017, p.34).

Portanto, vivenciar a educação física escolar, envolvendo o ethos de escolarização, na busca de uma sociedade mais justa, solidária e autônoma, só vai dimensionar aos jovens expectativas de vida melhor, com muito mais saúde. E ainda mais, com um futuro promissor para com a prática da atividade física, já que esta vai lhes dar o aprendizado necessário da importância vital seja nos seus mais diversos aspectos de convivência e de luta diária condizente ao seu grau de felicidade, alegria e prazer de viver. Como relata LIMA (2019, p.12-13), “A Educação Física está ligada à reabilitação, ao lazer, ao desenvolvimento desportivo, ao alto rendimento, ao amadorismo”. Ou seja, a vontade de viver bem, sugerindo que o hábito de

praticar exercício físico é reflexo da prática de educação física escolar, que pode levar o indivíduo a uma prática constante durante seu percurso de vida.

Todavia, é interessante se destacar também, a definição de aptidão física, que é a capacidade de realizar atividades físicas que podem ser distinguidas de acordo com duas abordagens, segundo Nahas (2013, p. 50):

a) aptidão física relacionada à performance motora – que inclui componentes necessários para a performance máxima no trabalho ou nos esportes; e, b) aptidão física relacionada à saúde – que congrega características que, em níveis adequados, possibilitam mais energia para o trabalho e o lazer proporcionando, paralelamente, menor risco de desenvolver doenças ou condições crônico-degenerativas associadas a baixos níveis de atividade física habitual.

Podemos afirmar que por causa da modernização da sociedade, a atividade física assumiu um papel primordial, trazendo para esta um aumento do dispêndio calórico e auxiliando no combate de certas doenças. Portanto, o que podemos concluir é que existe uma variabilidade de formas de práticas de atividades, como por exemplo, a caminhada, para que as pessoas se conscientizem e comecem, ou então, não parem de praticar atividades físicas. Observando então, as palavras de Darido (2010), a seguir,

A caminhada é uma prática que apresenta índices quase inexistentes de lesões, portanto, é muito proveitosa para todas as idades. Quando caminha regularmente, você se sente melhor, tem mais energia, fica menos estressado, melhora sua auto-imagem, aumenta sua resistência ao cansaço e contribui para que todo o seu corpo esteja preparado para as atividades do dia a dia. (DARIDO, 2010, p.312).

A prática da atividade física, adequada às condições individuais ou coletivas e com as devidas instruções, traz benefícios físicos, psicológicos para as pessoas, principalmente por contribuir para a manutenção das funções físicas e cognitivas, e conseqüentemente promovendo uma maior independência na perante sua performance de existência. A longevidade com qualidade de vida parece estar também relacionada com a prática regular de atividade física durante toda a vida. Sendo necessário adquirir, se possível, hábitos de conduta que se relacione com a saúde, como a realização de atividades gratificantes, como atividade física, passeios, cinema, teatro, lazer, enfim, não levar uma vida estressante e nem muito menos sedentária.

METODOLOGIA

Inicialmente foram desenvolvidas atividades com os professores lotados em uma instituição pública estadual, escola X¹, convidados para participar das atividades físicas propostas pelo projeto, EDUCA TEACHER: PROJETO DE ATIVIDADE FÍSICA NA ESCOLA, sendo que para isto vir de fato acontecer, primeiramente foi realizado um mine questionamento com esses professores individualmente, onde este abordava se os mesmos praticavam algum tipo de atividade física ou se gostariam de praticar, realizados pelos professores idealizadores do projeto. Nesta perspectiva a partir de então iniciamos as atividades físicas no mês de março do ano letivo de 2019.

As atividades passaram a ser desenvolvidas na quadra de esportes da respectiva escola do tipo funcional e lúdico, com a realização de vários circuitos de estações de exercícios físicos e de muitas brincadeiras, com materiais como: cabo de vassoura, cones, bolas, bambolês, cordas, etc, sempre com a presença dos professores do referido projeto. Com o passar dos dias surgiu a ideia de convidar os docentes das outras escolas públicas do município de Aurora, os

quais adoraram a ideia, mas somente os professores de uma escola pública municipal, escola Y², se engajaram no projeto a partir do mês de abril do corrente ano, sendo estes também questionados sobre se realizam ou se gostariam de praticar atividade física, pois as atividades eram realizadas voluntariamente.

Com a participação das duas escolas no projeto se somaram em torno de 27 professores a freqüentarem as atividades físicas. A partir de então, no decorrer do ano foram realizadas outros tipos de atividades físicas e também em outros espaços: na Academia da Terceira Idade localizada em uma das praças públicas da cidade, com exercícios de intensidade moderada; na ciclovia da cidade localizada na CE 288, com a realização de caminhadas; e em um clube da cidade, com a prática da hidroginástica, realizada por um educador físico daquele clube. Então, este projeto foi realizado durante todo o ano letivo, com a freqüência de duas vezes por semana (segunda e quarta feira das 17 às 18 horas), sempre sob a orientação dos educadores físicos Alaelton e Edvania.

Entretanto, durante o percurso do projeto também foram desenvolvidas outras ações, como uma palestra sobre a importância e os benefícios da prática da atividade física, dando ênfase principalmente ao modo de vida sedentário que as pessoas têm levado nos últimos tempos, ministrada por um educador físico e uma fisioterapeuta; além disso, foi promovida uma avaliação física realizados por dois educadores físicos, em que eles puderam constatar que apesar de alguns poucos problemas de saúde, todos os professores estavam aptos a realizarem atividades físicas, mesmo porque as atividades propostas eram de impactos moderados, para não causar nenhum dano aos participantes do projeto, com o intuito principal de apenas fazer com que esse público se exercitasse para prover o seu cotidiano de um bem estar satisfatório e com muito mais autoestima para enfrentar sua labuta diária. Já que estes se tornaram parte interessada para com o desenvolvimento de uma vida mais ativa e conseqüentemente mais saudável, juntamente com os

professores de educação física, que ministrarão esses momentos de atividades físicas, acredito eu, que foram lúdicas e prazerosas, para que os participantes estejam sempre estimulados as participações das mesmas.

A seguir demonstraremos através de um esboço gráfico um resumo sintético de tudo que foi pensado e realizado durante todo o percurso do projeto.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, este projeto além de realizar um incentivo à prática, principalmente por serem apresentadas diversas formas de atividades físicas, provocou uma mudança de comportamento nos seus partícipes, pois puderam perceber que com o seu comparecimento nos momentos das práticas, passaram a adquirir um desenvolvimento de vida mais ativa, mais saudável, com mais autoestima e o mais essencial, a disposição para a labuta diária.

Se referendando a análise dos questionamentos quanto à prática da atividade física, iremos informar os resultados a partir da questão aplicada aos professores participantes da pesquisa no momento das conversas para o convite de virem a participarem do projeto EDUCA TEACHER: PROJETO DE ATIVIDADE FÍSICA NA ESCOLA. Onde o primeiro questionamento foi a respeito se os professores realizavam atividades físicas, sim ou não, expostos na tabela a seguir.

REALIZAM ATIVIDADE FÍSICA OU NÃO		
Participantes do projeto	Sim	Não
Professores da escola X	03	07
Professores da escola Y	05	11
TOTAL	08	19

Tabela 1 – Dados referentes à realização da atividade física.

Então, o observado na tabela – 1, é que a maioria (19 professores) não realiza atividade física, e apenas (08) fazem algum tipo de atividade. Sendo de fundamental importância chamar a atenção para o fato de virem a passar praticar atividades físicas, pois os estudos mostram que através da prática se promove mais bem estar e saúde. Como denota NAHAS (2013), “as pessoas e se exercitam regularmente vivem mais. O contrário foi feito para o exercício”.

Quanto ao segundo questionamento, se gostariam de participar da prática da atividade física, todos foram unânime em dizer sim, 100%, especialmente porque o projeto ofertou os momentos de atividades físicas totalmente gratuitas, sempre com a presença de um educador físico e com muito dinamismo e variedade para com as práticas.

O que se constatou durante os encontros das práticas das atividades, o maior motivo para tal, foi à saúde de uma forma geral. Seguindo as diretrizes da promoção da saúde, as atividades físicas apresentam-se como um dos componentes mais importantes para a adoção de um estilo de vida saudável e uma melhor qualidade de vida das pessoas. (OMS, 2008). Constatando, então que a atividade física só tende a trazer benefícios à vida das pessoas. Portanto, registro aqui o nosso prazer de poder fazer algo por alguém, ainda que seja um grupo específico, mas acreditamos que a partir dele irão se ramificar em outros.

¹A Escola X tem o nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição.

²A Escola Y tem o nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A população em geral tem aumentado consideravelmente os motivos para a prática da atividade física em todo o mundo. Principalmente, porque nos dias atuais as tecnologias e os estilos de vida estressante conduzindo a um cansaço físico e mental, e condicionado os homens a levarem uma vida sedentária. Esse fato tem despertado a atenção da comunidade de profissionais, essencialmente os da área médica e educadores físicos, em despertar nas pessoas para realizarem algum tipo de exercício físico e, também do Estado em elaborar políticas públicas direcionadas para um hábito de vida mais saudável.

A elucidação para uma população fisicamente ativa seja a educação para a prática da atividade física desde a infância; incentivo para a prática durante a adolescência. Favorece a prática na vida adulta para que quando o indivíduo aí ingressar já tenha um histórico de prática, com ênfase especialmente na atividade física por prazer e uma consciência de sua importância. Despertando sempre uma autoestima para com a sua prática, principalmente no sentido de confirmar ainda mais os seus benefícios.

Este estudo necessita ainda de maiores aprofundamentos, pois sabemos que a população tem extrema necessidade da prática contínua de atividade física para que haja um consentimento de seus respectivos benefícios. Portanto, precisamos tanto indagar mais a comunidade sobre a prática da atividade física, como a participação a esta. Sugiro que outros estudos nesta mesma perspectiva não se limitem às apresentações teóricas, mas é importante atrair e despertar na comunidade em geral a prática da atividade física, oferecendo diversas alternativas para esta. Acreditamos que este projeto teve o intuito e conseguiu instigar em alguns professores a prática de atividade física, despertando-lhes um hábito de vida mais ativo, dinâmico e mais saudável, com muita

disposição para o trabalho escolar e sua vida como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. **Envelhecimento e saúde da pessoa idosa**. Brasília: Ministério da Saúde. 2008.

_____. Ministério da Saúde. PORTARIA Nº 719, DE 07 DE ABRIL DE 2011. Institui o Programa Academia da Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

CATUNDA, Ricardo; MARQUES, Adilson. **Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade**. Belo Horizonte, Casa da Educação Física, 2017. 224p.

CONFEE. Conselho Federal de Educação Física. **Resolução CONFEE n.º 206, de 07 de novembro de 2010**. Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Federal de Educação Física. Rio de Janeiro: CONFEE, 2010. Disponível em: <
<https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/274> >. Acesso em: 10 jul.2018.

DARIDO, S. C.; JÚNIOR, O. M. S. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. 6. ed. Campinas - SP: Papyrus, 2010. 349 p.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017. 292 p.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2010. 199 p.

LIMA, Luiz. Entrevista. Revista Educação Física – CONFEE (Conselho Federal de Educação Física), Rio de Janeiro, n. 70, p. 12-13, jan./mar. 2019.

MENDES, R., et al. **Atividade Física e Saúde Pública: Recomendações para a prescrição de exercícios**. Revista científica da ordem dos médicos. Acta MedPort, v. 24, n. 6, 2011.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 6. ed. Londrina: Midiograf, 2013.

POWERS, S, K; HOWLEY, E. T. **Fisiologia do exercício: teoria e aplicação ao condicionamento e ao desempenho**. 9. ed. Barueri-SP: Manole, 2017. 638p.

INCLUSÃO – ALGUMAS INQUIETAÇÕES**INCLUSION – SOME CONCERNS**Gláucia Nascimento Silva Fabri ¹**RESUMO**

A proposta principal deste trabalho é a promoção de reflexões sobre as implicações geradas pelo processo de inclusão no contexto social, político e econômico na atualidade escolar, verificando se o suporte que consta na legislação vigente está sendo atendido. Para a realização deste trabalho foi empregado embasamento teórico a partir de registros de diversos autores, que se puseram a relatar o modelo neoliberal de administrar os bens públicos, bem como a exclusão do professor no processo de inclusão e a deficiência mental que ainda é um estudo pouco claro nos meios educacionais. Em seguida houve a realização da pesquisa de campo em uma escola de rede pública de Guarapari e registro de conversas informais com pessoas que tiveram experiências com o problema pesquisado. Nos primeiros capítulos, estão sendo apresentadas diversas informações relevantes para o embasamento teórico da pesquisa. No último capítulo, são trabalhados e expostos os dados levantados em campo, evidenciando os resultados obtidos, com destaque para o não intercâmbio entre os profissionais da educação e da saúde; a sobrecarga que os da área pedagógica acabam assumindo em virtude do modismo em torno da inclusão social e/ ou escolar e a irrelevância com que o tema é tratado pela gestão educacional.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão, neoliberalismo, exclusão do professor, deficiência mental, escola acolhedora.

ABSTRACT

The main proposal of this work is to promote reflections on the implication generated by the inclusion process in the social, political and economic context in the current school, verifying if the support contained in the current legislation is being met. In order to carry out this work, a theoretical basis was used based on the records of several authors, who began to report the neoliberal model of managing public goods, as well as the exclusion of the teacher in the inclusion process and the mental handicap that is still a study nuclear in educational circles. Then, field research was carried out at a public school in Guarapari and informal conversations were recorded with people who had experiences with the researched problem. In the first chapters, several relevant information are being presented for the theoretical basis of the research. In the last chapter, the data collected in the field are worked on and exposed, showing the results obtained, with emphasis on the non-interchange between education and health professionals; the overload that those in the pedagogical area end up assuming due to the fada round social and / or school inclusion and the irrelevance with which the topic is treated by educational management.

KEYWORD: inclusion; neoliberalismo; teacher exclusion; mental disability; school.

¹ Bacharel em Direito – Faculdade Pitágoras, Pedagoga pela FIPAG – Falc. Integradas Padre Anchieta de Guarapari. Especialista em Letras e Literatura pela Faculdade Castelo Branco, Especialista Alfabetização e Letramento Series Iniciais e EJA – Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd. **E-mail:** glauciafabri@hotmail.com

Orientador: Cristiano de Assis Silva – Doutorando Ciências da Saúde Coletiva – Absoulute Christian University, Mestre em Ciências da Educação ACU, Especialista em Oratória UFES, Especialista em Nutrição Clínica – UVA, Licenciado em Ciências Biológicas – IFES e Bacharel em Nutrição Fac. Salesiana de Vitória. Email: cristiano.wc32@gmail.com

INTRODUÇÃO

A proposta de abordar o tema “As interfaces da inclusão”, a partir de um pequeno contexto escolar de Guarapari, visa provocar a reflexão de todos os profissionais que, em maior ou menor nível, estão envolvidos no processo de inclusão, promovendo o entendimento de todos para que, juntos, cobrem das autoridades competentes um contexto facilitador para que se possa reproduzir, na prática, as teorias que foram desenvolvidas para atender os países desenvolvidos, que vem sendo enfaticamente vendidas pela mídia nacional e internacional como a panacéia milagrosa.

No desenvolvimento deste trabalho, a intenção é a de tornar evidentes os interesses mascarados do modelo neoliberal, que manipulam o consenso público com discursos demagógicos, com a finalidade de abster-se de suas responsabilidades, atribuindo as mazelas do ensino aos professores que paradoxalmente, são atingidos sobremaneira pela exclusão no processo de inclusão e, na seqüência, apontar quais as reais atribuições competem ao professor para tornar se pesquisador e assumir postura investigativa, diante das faces desconhecidas com que se depara no decorrer de sua docência e, finalmente, o trabalho aqui desenvolvido apresenta algumas sugestões para que a escola atual seja menos segregacionista, apontando para um porvir mais justo e inclusivo sendo de fato uma escola acolhedora.

O Grande problema do educador não é discutir se a educação pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte Paulo Freire, 2002.

Constantemente tem sido divulgada e enaltecida

pela mídia a questão da inclusão social e escolar, o que têm angariado simpatias e defensores radicais de suas práticas. “Afinal, o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados, universalmente” (Unicef, United Nations, *apud*, Sasaki, 1995).

A questão não é auto-explicativa e traz consigo lacunas pouco esclarecedoras, como a expressão alunos com N.E.E. (necessidades educativas especiais) extremamente genérica e abrangente erroneamente essa expressão é usada para denominar aquelas pessoas com deficiências mentais, físicas, auditivas, visuais ou múltiplas, esquecendo-se muitas vezes de incluir aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, insuficiências orgânicas, problemas de conduta, síndrome de tourette, distúrbios de déficit de atenção com hiperatividade, distúrbios obsessivo compulsivo, distúrbios emocionais, transtornos mentais, superdotação. O problema ainda pode ser resultante de “situações sociais marginalizantes ou excludentes como, por exemplo, trabalho infantil, prostituição, privação cultural, pobreza, desnutrição, saneamento precário, abuso persistente e severo, falta de estímulo do ambiente e de escolaridade” (Unicef, United Nations, *apud*, Sasaki, 1995).

Há outros fatores que também contribuem para tornar a inclusão um tema obscuro, a exemplo, a comum confusão entre os termos Integração e Inclusão, a integração compreende aceitação de pessoas com deficiência na sociedade sem que seja necessário que a sociedade se adapte e sofra modificações. Já a inclusão social, diz respeito ao processo em que, para atender essas pessoas, a sociedade seja modificada e acessível a todos e que as ofereça equidade de direitos e oportunidades. Em que fase a sociedade brasileira e suas escolas estão? Dados todos os entraves que observamos, percebe-se que em muitos casos estamos ainda nos

debateamos com a integração dessas pessoas, na sociedade e na escola. “Basta atentar para a qualidade de barreiras arquitetônicas que impedem o deslocamento do deficiente visual e a pouca importância com que temas assim são tratados” (Ros Mello, 1997, p.13).

Flôr Sénéchal (1997, p. 234) afirma que “tal condição para a lógica capitalista do lucro, é suficiente para justificar a exclusão de investimentos na educação do portador de necessidades educativas especiais, pois seu retorno não se manifesta de maneira imediata em mais valia”. Então, a luta travada pela educação é a de que se inicie um processo de pequenos rompimentos com essa lógica neoliberal.

A proposta levantada na presente pesquisa, a partir do contexto escolar de Guarapari, pretende provocar reflexões subversivas, quanto aos moldes estabelecidos pelas políticas neoliberais que tenta de forma ardilosa incutir no docente um ativismo desmedido no que cabe a inclusão total, sem, contudo, prepará-lo tecnicamente.

A colocação do problema se dá pelo fato de serem observadas discrepâncias entre a inclusão amplamente vendida pela mídia, com a inclusão que de fato acontece. Então, questiona-se: As escolas da rede municipal de ensino de Guarapari que recebem crianças com comprometimento cognitivo no processo de inclusão estão oferecendo condições de suprir as necessidades desses alunos? Como o professor percebe o processo de inclusão desencadeado no espaço escolar? Os dispositivos legais e serviços de suporte dispostos na legislação vigente estão disponibilizados efetivamente no processo de inclusão? E de que maneira a inclusão tem sido trabalhada pela gestão escolar?

Diante desses desafios é imprescindível, portanto, que o professor se apodere dos conceitos inclusivistas, tornando-se professor-pesquisador, o que segundo

O que se busca é analisar o processo de inclusão de

crianças com comprometimento cognitivo acentuado, na rede municipal de ensino de 1ª à 4ª série, numa escola situada no município de Guarapari, indagando se os professores das classes regulares se sentem preparados, instrumentalizados e assessorados para atender adequadamente esses alunos. E ainda, examinar criticamente se a estrutura arquitetônica, bem como acervos de materiais, está de comum acordo com os dispositivos previstos na legislação.

Partindo desse pressuposto, acredita-se, pela observação da conjuntura social, política e econômica, ser oportuno levantar algumas premissas inquietantes sobre a inclusão total, num prisma que considere a prática. Haja vista, que o processo inclusivo é falho naquilo que considera seu maior objetivo, a equidade de direitos e oportunidades, quando não leva em conta os serviços necessários ou deixa de priorizar algumas categorias de alunos. Mantoan (1997, p. 65) faz observações relevantes contra a ideologia da inclusão total, segundo ela, o professor de uma classe regular não é capaz de responder as necessidades de todos os alunos.

INCLUSÃO – ALGUMAS INQUIETAÇÕES

Vygotsky mostrou que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. Em torno dessa concepção teórica, a inclusão social se difunde, defendendo, como objetivo principal, a equidade de direitos e oportunidades às crianças com necessidades educativas especiais, garantindo-lhes, por decreto de lei, que sejam absorvidas pelo sistema regular de ensino. Mantoan e colaboradores (1997, p. 93) abordam que:

Nascendo hoje, qualquer criança já está automaticamente incluída e quando atingir a idade certa; a escola comum é que deverá, obrigatoriamente, fornecer-lhe o equipamento social que necessite: o

professor especializado, o fonoaudiólogo, o fisioterapeuta, o psicólogo, para que essa inserção, na escola comum, seja verdadeiramente a inclusão proposta pela Unesco Mantoan e colaboradores (1997).

Somado a isso, ainda temos muitos problemas quanto à formação docente que não prepara adequadamente os profissionais da educação, o despreparo dos docentes pesa consideravelmente sobre a qualidade dos serviços prestados, até porque, “ensinar exige segurança e competência profissional” (Paulo Freire, 2002, p.102).

Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com as crianças com necessidades educativas especiais, despreparados, por melhor que seja o método utilizado por eles, as chances de sucesso serão muito limitadas. (Mantoan, p. 65).

Trata-se de um assunto complexo que envolve muitos conhecimentos que o pedagogo não aprofunda em seu curso de formação profissional, como por exemplo, defeitos genéticos, distúrbios da personalidade, da conduta, defeitos congênitos, disfunções cerebrais e outros. Esses estudos estão mais no nível da Psicologia Clínica, ou mesmo da Medicina, do que da Educação, a esses interessam as causas desses distúrbios, sua origem, seus sintomas e, se possível, seu tratamento. O educador se preocupa com a aprendizagem. (Drout, p. 93).

A obrigatoriedade da inclusão para todos é algo que precisa ser repensado.

(...) quando a presença do aluno diferente é imposta, sem o devido preparo dos sujeitos da relação (o próprio aluno com deficiência, os colegas, os serventes, funcionários etc.), fica difícil falar em integração, até porque acreditamos que integração não se faz com atos legais, não se impõe. (Mantoan, 1997, p. 13).

O NEOLIBERALISMO E A INCLUSÃO

Visto por Gentili (2001, p. 14) como única receita válida para superar o déficit público e estabilizar as convulsionadas economias da região. O pensamento neoliberal expandiu-se progressivamente pela América Latina, permeando invariavelmente a educação, aliás, um dos setores mais obedientes e submissos aos ajustes desencadeados por políticas neoliberais, que estão na base das atividades do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, notoriamente a serviço dos interesses norte-americanos, estabelecendo, *a priori*, condições que excedem as suas funções de simples agências de crédito e implantando uma política estratégica no processo de reestruturação neoliberal que assegure a hegemonia dos Estados Unidos.

Dentro da visão neoliberal, todos somos vistos como consumidores. O homem é definido como ser dinâmico empreendedor convicto de transformar tudo ao seu poder de compra, deixando de considerar, nesse sentido, os fatores sociais, culturais e históricos. No que se refere à escola, segundo Gentili, esta deixa a condição de direito social para transformar-se em possibilidade de consumo individual. Até porque todo (...) “assunto referente a questões de política social - entre eles, a reforma escolar - limita-se à aplicação da lógica custo-benefício e a ênfase na necessidade de considerar, uma crescente taxa de retorno dos recursos investidos” (Banco Mundial, apud, Gentili, 2001, p. 31). Em suma, trata-se de deslocar a educação para o âmbito da iniciativa privada, e que cada um a usufrua segundo seu rendimento.

(...) a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e descentralização dos mecanismos de

financiamento e gestão do sistema (Gentili, 2001, p. 25).

A política implementada a partir dos anos 90 advoga em favor da reestruturação do Estado e da redução de suas intervenções nas áreas sociais. Diante dessa faceta, pode-se perceber implicitamente que por traz dos discursos de valorização da educação básica, encontra-se o que constitui o objetivo maior das mudanças que estão sendo geridas; converter os serviços sociais dentro da lógica custo/benefício. “Assim, parece claro que o governo apenas centraliza algumas prerrogativas educacionais, seguindo à risca as diretrizes do Banco Mundial para os países ditos *em desenvolvimento*” (Tommasi, *apud*, Torres, 1996, p. 125).

Observa-se o escamoteamento do poder público que vai conferindo a outrem, sem que percebam que estão sendo insuflados de uma forma obviamente camuflada, a cumprirem as obrigações que cabem ao governo. Trata-se de um chamamento descabido para que individualmente façam o que o governo deveria fazer e não faz. Isso se torna claro nos programas divulgados pela mídia em que o governo apela com questões humanitárias e responsabilidade social com frases de efeito para incentivar o cidadão comum a desempenhar trabalho voluntariado, é o que acontece com o “amigo da escola”, por exemplo, programa em que o cidadão entra no espaço escolar para serem: vigia, servente, dentre outras funções, tirando o emprego de muitos necessitados. Já é hora do cidadão se perguntar para quê? Pois o Brasil é o país que tem o maior número de voluntários e ainda se depara com problemas crônicos nos mais diversos setores. E o que é feito das verbas economizadas? Elas não deveriam reaparecer investidas em outros programas para beneficiar a população?

É lamentável reconhecer que a omissão do poder público no que diz respeito às suas obrigações, leva à

busca de alternativas nem sempre capazes de suprir a contento as lacunas existentes. “(...) a inclusão total parece ser uma resposta muito simplista e equivocada para um tema demasiadamente complexo e que se caracteriza, no momento, por uma confiança excessiva na retórica e pela falta de evidências científicas” (Mendes, in, Palhares e Marins, 2002 p. 70).

Parafraseando Ribeiro Sprovieri (1998, p. 47), o professor

(...) não se empolga com um discurso com o qual até concorda, mas não se entusiasma em assumi-lo sem ver concretizadas melhores condições de trabalho. Não é má vontade que existe, mas um esgotamento de um modelo de escola que não vem atendendo bem nem as nossas crianças ditas normais Ribeiro Sprovieri (1998, p. 47).

A EXCLUSÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A inclusão é um típico modelo de importação, que já vem salvaguardado por lei, fica reservada ao Brasil a obrigatoriedade do êxito obtido pelos países que a idealizaram. Oriunda da Europa, esta proposta vem sendo implementada em países desenvolvidos com sucesso, mas isso só foi possível porque coexistia um contexto cultural, social e histórico facilitador Ribeiro Sprovieri (1998, p. 47).

Saratto e Olivier-Heckler (1999) definem o que se entende pela pior organização em que se pode trabalhar: uma organização onde a força de trabalho é mal remunerada e não há plano de carreira, fator que desmotiva a permanência a longo prazo; onde também não existe uma forma de avaliar e recompensar o trabalhador proporcionalmente ao seu esforço e onde a infra-estrutura é precária, ou seja, no cotidiano, deve-se lidar com a necessidade de improvisar e não raro, o desconforto atinge níveis bastante significativos, ‘nesta

piores organização' também encontramos a dificuldade de se conseguir recursos e a burocratização das relações, em um trabalho cuja responsabilidade é grande (Bisol in Maraschin, Freitas e Carvalho, 2003, p. 175).

Gentili (2001, p. 62) discorre que a legítima pretensão de discutir a pauta do consenso acaba sendo considerada um questionamento à própria democracia. O governo não se encontra disposto a ser contrariado e para se cercar contra as críticas busca apoio junto à opinião pública, muitas vezes omitindo fatos, enfeitando outros, confundindo, pois conseguem ser originais e repetitivos, aliás, manipular o consenso é, na lógica do simulacro, a arte da política.

O autor supra citado (20001, p. 19) diz que:

Governos neoliberais esforçam-se em enfatizar que a questão não está em aumentar o orçamento educacional, mas em 'gastar melhor'; que não faltam mais trabalhadores na educação, mas 'docentes mais bem formados e capacitados'; que não faz falta construir mais escolas, mas 'fazer um uso mais racional do espaço escolar'; que não faltam mais alunos, mas 'alunos mais responsáveis e comprometidos com o estudo' Gentili (2001, p. 62).

Pietro in Palhares e Marins (2002, p. 53) enfoca:

É comum atribuir a baixa qualidade de ensino à inadequada formação do professor. Essa interpretação, no entanto é reducionista, pois focaliza um só lado do problema, e a resposta a esse problema tem sido promover cursos de capacitação profissionais da educação. Contudo, essa estratégia não ataca outros problemas, como os baixos salários, a ausência de um plano de carreira adequado, a rotatividade de professores, mais escolas públicas, entre outros, nem garante espaço suficiente para a reflexão da ação pedagógica, coletiva e/ou individual. O que se requer é uma jornada de trabalho que possibilite ao

professor e a outros profissionais da educação articularem o estudo ao repensar e resignificar sua prática, o que não se dá por meio somente da oferta esporádica Pietro in Palhares e Marins (2002, p. 53).

Mendes in Palhares e Marins (2002, p. 58) acrescenta dizendo que:

Outra condição importante para o desenvolvimento da educação é garantir incentivo aos profissionais para que desenvolvam pesquisas, ou seja, para que possam frequentar cursos de graduação sem serem onerados ou prejudicados em sua vida funcional Mendes in Palhares e Marins (2002, p. 58).

Chegou a hora de defender a profissão, a dignidade; chegou o momento de reivindicar melhores salários, sem alienações e sem pensar nas estruturas históricas de uma civilização que nos ensinou que dinheiro é coisa suja (Werneck, 2003, p. 15). Precisa-se deles, o que não precisa é assumir a função do governo, transformando os professores em "mecenas" de si mesmos.

É necessário buscar uma visão menos destrutiva e paralisante do papel do professor. Conhecendo melhor a sua história, pode-se conduzir à facilitação de ações conjuntas que na prática se mostram complicadas (Bisol, 2003, p. 176), para que a grande máquina do ensino funcione e produza a humanização do conhecimento.

A FACE DES/CONHECIDA

Práticos e pesquisadores da área de deficiência mental podem ser comparados a um fotógrafo tentando retratar uma criança que ainda não está sentada. Conforme a lente é ajustada à criança se move novamente, e o que se focaliza é uma

imagem difusa. Como os movimentos da criança, as mudanças nas definições e classificações da deficiência mental têm sido às vezes imprevisíveis (Bisol, 2003, p. 176).

A DEFICIÊNCIA MENTAL

A preocupação com o estudo científico da deficiência mental surgiu no século XIX, daí em diante, o deficiente mental tem sido chamado de “retardado mental”, “subnormal intelectual”, “subnormal mental”, “estúpido”, “defeituoso mental”, “débil mental”, “tolo”, “imbecil”, “idiota”, “amente”, “oligofrênico”, “cretino”, etc. Em 1818, Esquirol, em sua obra, define o termo idiotia, enfatizando que não se tratava de uma doença, mas de um estado de não desenvolvimento das faculdades intelectuais, nessa proposição ficaram explícitos as noções de falta de inteligência, a irrecuperabilidade e a etiologia orgânica atribuída à condição, aspectos que influenciaram as definições futuras. Somente no final do século XIX, as noções anteriormente predominantes começam a ser contestada, levanta-se a questão das possibilidades educativas. Entretanto, alguns autores ainda sustentavam a teoria da hereditariedade em que a idiotia seria o último grau da degeneração moral, intelectual e psíquica do ser humano, gerando uma idéia de periculosidade ostensiva atribuída aos idiotas e imbecis. Tal concepção encontrou terreno fértil no “darwinismo social”, que pregava a facilitação de vida para os considerados naturalmente superiores, onde uma espécie poderia até sucumbir em detrimento de outra, para assegurar a preservação dos mais fortes. Instaurava-se, assim, o movimento eugênico que iniciou na Inglaterra e expressava a crença que os “inadaptados”, assim como os defeituosos, criminosos, prostitutas, alcoólatras, pobres e outros eram vítimas da hereditariedade e representavam o perigo de passar à sua prole seus traços, pondo em risco o futuro da espécie. No

seio desse movimento, surgiu a tecnologia de testagem mental proporcionando influências praticamente definitivas sobre os caminhos que a idiotia iria assumir (WERNECK, 2003, p. 15).

Na posse do laudo, o professor poderia aproveitar para ir além, enriquecer seus conhecimentos, assumindo uma postura investigativa em relação a cada um de seus alunos, pois a mesma deficiência se revela de formas ímpares em cada um. O professor e a escola devem partir da premissa que se o ensino é igual, a aprendizagem é diferente. Há os que aprendem melhor por meio da via visual, leitura, filmes, observação, etc. Há os que necessitam maior utilização do concreto, bem como os que operam bem no nível abstrato.

Assim uma abordagem diversificada certamente resultaria em melhores respostas de aprendizagem, não apenas para os alunos com deficiência mental, mas a todos os outros. O professor precisa entender para intervir, melhorando sua capacidade de planejamento e a qualidade de suas intervenções frente à tentativa de interação, impedindo que prevaleçam barreiras atitudinais em relação às crianças com deficiência mental (WERNECK, 2003, p. 15).

Desse modo, ficava estabelecida as categorias de **DM leve** (QI entre 50e 70), cujo conjunto de características comuns relatadas nas literaturas são: deficiência na memorização de estímulos auditivos e visuais, incapacidades ou dificuldade de generalização na linguagem, na elaboração de conceitos, nas percepções, na imaginação e na criatividade, pobreza no vocabulário que impedem a compreensão das instruções, escassos hábitos de trabalho, desatenção ou distração, capacidade motora deficiente, lentidão nas reações, pobreza de julgamento, predominância nas funções de aquisição sobre as de elaboração, com tendências a atividades concretas, manipulatórias e práticas, falta de iniciativa para planejar, pequena faixa de interesses, lentidão na

adaptação a novas situações, dificuldade para discernir o certo do errado. Na perspectiva educacional eram tidos como “alfabetizáveis” com necessidade de ensino especializado. Devido a freqüentes fracassos experimentados e as baixas expectativas sociais a que são submetidos (até mesmo pelos professores), acabam apresentando problemas de comportamento e um rendimento escolar aquém do que ele poderia avançar (WERNECK, 2003, p. 15).

DM moderada (QI entre 33 e 49) cuja subcategoria engloba os indivíduos rotulados como “treináveis” eles apresentam tendências que individualmente podem diferir muito dos grupos nos quais estão enquadrados, ainda assim tem se como características básicas desse grupo: atraso no desenvolvimento físico, pobreza nas habilidades motoras, problemas neurológicos freqüentes, desempenho pobre em atividades que requeiram memória, raciocínio e associações de informações, atraso no desenvolvimento da linguagem e dificuldade na aprendizagem da leitura. Sendo na maioria dos casos diagnosticados problemas neurológicos, glandulares ou defeitos metabólicos e déficits comportamentais generalizados em praticamente todas as áreas do desenvolvimento. São geralmente passíveis de identificação precoce. Usualmente, os indivíduos diagnosticados como DM moderada eram tidos como dificilmente alfabetizáveis, necessitando de ensino especializado com equipe multidisciplinar (WERNECK, 2003, p. 15).

DM severo (QI entre 20 e 32) compreende os indivíduos facilmente identificáveis desde o nascimento, devido a estigmas físicos e diferenças marcantes no desenvolvimento, são freqüentes associações de problemas adicionais tais como na área de linguagem, motora, sensorial, comportamental e de saúde, sendo comum serem definidos educacionalmente como indivíduos dependentes, tendo como indicação objetiva

de ensino o ensino de habilidades de auto-ajuda, socialização e linguagem elementar. Incidência mais alta nos severos dos seguintes problemas comportamentais: enurese, mordidas, masturbação pública, mutismo, ecopraxia e ruminação, apresentando ainda maior incidência de atraso na chegada da puberdade, crises convulsivas, canhotismo. O interesse pelo estudo dessa subcategoria é recente assim como acontece com a DM profunda (WERNECK, 2003, p. 15).

DM profundo (QI inferior a 19) se subdivide em dois grupos distintos: deficientes mentais profundos (aqueles mais velhos, com menores prejuízos orgânicos, que apresentam algum grau de locomoção independente, linguagem e habilidades de auto-ajuda) e os absolutos (aqueles que falham em habilidades do comportamento adaptativo e vivem em estado de saúde frágil). Nesses indivíduos é freqüente respostas verbal e motora consideradas agressivas, instabilidade no comportamento, o que dificulta a prestação de serviços. Tal clientela demanda trabalho individualizado, e geralmente chegam à vida adulta dependente, alguns nem adquirem marcha independente (WERNECK, 2003, p. 15).

Embora pereçamos de uma categorização a cerca da deficiência mental, tal situação não justifica a privação dos deficientes mentais a experiências fundamentais para o seu desenvolvimento, simplesmente por acreditar que sejam incapazes. O maior problema do deficiente consiste justamente em ser aceito em sua singularidade, assumido e entendido como sujeito histórico e culturalmente contextualizado. Quando o professor tem consigo a concepção de que o DM não é capaz de aprender pelos seus métodos de ensinar, ele pode negligenciá-lo ou buscar alternativas e estratégias diferenciadas para promover a aprendizagem. Não se pode mudar o curso das transformações que estão emergindo, seria um ato impensado, mas certamente podemos mudar nossa concepção passiva diante das imposições inclusivas

quando não amparadas com todos os recursos e apoio que ratifica a Declaração de Salamanca e legislação vigente. Não se trata de perpetuar a cultura segregacionista, mas ter a humildade e a criticidade de perceber as nossas limitações e as limitações do sistema educacional, por não proporcionar uma preparação técnica (WERNECK, 2003, p. 15).

Infelizmente este caminho ainda é desconhecido no interior de muitos estabelecimentos escolares, apesar de todas as inovadoras tendências pedagógicas e os estudos teórico-práticos ocorridos no último século (BORDONI, 2006, p. 41).

OS MECANISMOS EXCLUDENTES

Conforme Bordoni (2006, p. 41) o mundo pode transformar-se, a economia pode desmoronar e reestruturar-se, a sociedade pode recompor-se, os refugiados podem multiplicar-se, enquanto a escola continua percorrendo seu próprio caminho, tomando, às vezes, cinco minutos para falar da pedofilia na igreja ou na guerra do Oriente Médio e voltar rapidamente às “coisas sérias”, todos preocupados em progredir e em concluir o ano. Como se o entorno não existisse. Porque não se comenta com mais ênfase sobre o controle de natalidade? Numa época em que dispomos de métodos eficazes de contracepção, o número de gestação indesejado nas classes mais desfavorecidas é tão exorbitante, que deveria ser discutido com mais ênfase nas escolas, mesmo que tal assunto possa desagradar a alguns e à igreja por exemplo.

(...) o alarmante estado a que foi reduzido os sistemas educacionais, marcados, sobre tudo, por altos índices e preocupantes características de exclusão social: elevados percentuais de repetência e evasão escolar, persistência do analfabetismo absoluto (mais de 20 milhões, segundo dados do IBGE) e funcional; um dos mais baixos percentuais latino-americanos de matrícula

no ensino médio (cerca de 25% da população na faixa de 15-17 anos) (MENDES, 1999, p. 4).

Semeghini, 1998 retrata que não há dúvidas de que a inclusão educacional é possível e indispensável a qualquer nação, pois nenhuma se encontra em condições de desprezar capacidades. Mas não é tudo. No Brasil, a educação enfrenta grave problema de qualidade. É questionável, por exemplo, os motivos norteadores da redução da idade mínima obrigatória para início da vida escolar. Não seria uma maneira implícita do governo tentar amenizar as discrepâncias entre as crianças socialmente elitizadas e as que estão à margem?

“A escola atual ainda está caminhando para descobrir como se tornar adequada aos alunos não-deficiente, em particular aqueles provenientes das classes desfavorecidas” (SEMEGHINI, 1998, p. 14).

Conclui-se que estando o Brasil em 72^ª lugar no ranking mundial da educação, perdendo para países como Argentina, Cuba e Chile a educação esta sim é deficiente, e necessita ser incluída na pauta dos assuntos urgentes do governo SEMEGHINI, 1998.

A FACE ACOLHEDORA

Quanto melhor for a qualidade da educação, menos importante será o papel da psiquiatria no terceiro milênio. (Augusto Cury)

Foi oportuno tratar neste texto das possibilidades de adaptação e ou mudança que possam ser implementadas nas escolas para que esta venha a ser uma face acolhedora, numa sociedade marcadamente dualizada e marginalizante (LARANJA, p.242).

É notório que o mundo atual passa por transformações desafiadoras. A escola não pode

permanecer inerte e alienável a esse movimento, ao contrário tem que redefinir seu papel e buscar uma forma rápida e criativa, não só para continuar suas atividades de ensino, como para também avançar na proposta inclusiva; caso contrário, vai continuar servindo como máquina de exclusão (LARANJA, p.242).

P.P.P QUE AUTONOMIA É ESSA?

Ressaltamos que o reconhecimento de que o projeto político pedagógico (P.P.P.) desempenha um papel importante no estabelecimento de bases de ação que irão dar sustentabilidade e impulsionar uma gestão mais participativa e democrática no âmbito escolar. Adicionalmente, proclama a afirmação dos colaboradores como cidadãos (LARANJA, p.242).

Nas escolas, invariavelmente todos devem ser envolvidos e comprometidos para otimizar a qualidade das relações, que não se limitam aos agentes internos da sala de aula ou ao corpo administrativo, mas também aqueles que labutam cotidianamente no estabelecimento de ensino, até porque está regulamentado que funcionário também é educador. (O MEC homologou, em 26 de outubro de 2005, parecer do Conselho Nacional de Educação que criou a Área Profissional 21 de serviços de apoio à Escola, reconhecendo oficialmente que funcionários também são educadores). Para se educar uma criança é preciso toda uma comunidade (LARANJA, p.242).

Portanto, o P.P.P. precisa ser gestado no coletivo, para que os agentes envolvidos desenvolvam uma visão positiva original e confiante e passem a acreditar que existem soluções inovadoras para velhos problemas e vejam oportunidades onde outros vêem crises. “Talvez este seja o ponto central da nova gestão escolar: valorizar e investir no capital humano, conferir autonomia e responsabilidade aos profissionais envolvidos e conferir

autoridade ao líder que atua como organizador, articulador e mobilizador dos diversos processos que se desenvolvem na escola” (LARANJA, p.242).

A tarefa é para gigantes. Para tal, cada vez mais se evidencia a urgência de relações mais horizontais na escola. De acordo com Zaidan & Pereira (1998, p.91), é necessário investir na formação do professor que elabore e construa sua experiência no trabalho coletivo e não individual, buscando uma perspectiva reflexiva em sua prática, orientando-se pela demanda de sua escola e de seus alunos e não pela demanda de cumprimento de programas predeterminados e desconectados da realidade. E Gramsci (1981, p.13) enfatiza que não se trata apenas de fazer individualmente descobertas originais significa também, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las, por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.

Parafraseando Giacalone (In: FLEURI, 1998:127), o P.P.P.

(...) é um evento excepcional, e o é assim porque rompe as lógicas do comum, mas esta peculiaridade subentende, no seu interior, muitas e profundas variáveis de sentido, de valores, de modalidades participativas.

“Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e busca uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores” (GADOTTI 1994, p. 579).

ROMPENDO PARADIGMAS, EXPERIMENTANDO NOVOS CONCEITOS E MATERIAIS

Existem medidas que podem ser incorporadas às rotinas escolares sem que seja necessário mobilizar grandes recursos e forças extraordinárias. Precisam, no entanto, serem construídas e pensadas no grupo de profissionais da escola socializadas, e transformadas em bases de ação, a exemplo, a proposta contida no livro de Augusto Cury “Pais brilhantes Professores fascinantes”, aponta sugestões para transformar a escola atual em algo melhor. Apresento aqui um sucinto resumo: música ambiente em sala, sentar em círculo ou em U, exposição interrogada, dentre outras. Mas este não é o único escritor que se dispõe a propor alternativa, cabe a cada professor buscar os meios que lhe são mais convenientes (LARANJA, p.242).

“Aprender profissionalmente significa ter a coragem de romper com velhos paradigmas e rotinas experimentando novos conceitos e materiais” (LARANJA, p.242). Levar as crianças a contarem histórias é outra possibilidade alentadora, esta técnica contribui para o fortalecimento da auto-estima do aluno, pois valoriza a capacidade de cada um em assumir uma tarefa, inicialmente restrita aos professores, os faz sentir importantes e prestigiados, e não raro o professor perceber a seriedade e o crescente interesse em relação aos textos. Para potencializar essa prática é necessário elogiar o aluno.

A BRINQUEDOTECA

Nossas escolas necessitam de espaços acolhedores, bem estruturados e de bom aspecto, para o sensorio, para o jogo e a brincadeira. Nesse sentido, a brinquedoteca é uma alternativa atraente por ser um espaço livre de fracasso. Não há formas erradas de brincar. A

brinquedoteca é a biblioteca de brinquedos, esta idéia surgiu na Suécia nos anos 60 por iniciativa de mães de pessoas com deficiência. Essa iniciativa veio para o Brasil em 1995, podendo ser incorporada as escolas, com objetivo lúdico e propulsor da socialização e da aprendizagem.

O brincar é o trabalho de crianças, então deve ser visto como coisa séria sendo valorizado. Brincando elas aprende convivendo com outras crianças e adultos o mundo de representações. A concentração com que se entregam mobiliza toda energia, todas as suas capacidades, momento ideal para todo tipo de aprendizagem. “O brincar estruturado é possível em todas as idades sendo uma forma segura de promover experiência de aprendizagem” (MONTE E SANTOS, 2003, p. 20).

UM NOVO ESPAÇO PEDAGÓGICO: A SALA DE RECURSOS

Um dos espaços pedagógicos que também deve ser pensado com mais ênfase é a sala de recursos, que dispõe de atendimento individualizado e especializado com equipamentos e materiais específicos. “Esse trabalho complementar ou suplementar deve ser realizado em outro período, para não interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas ao retirar o aluno da rotina escolar” (MONTE E SANTOS, 2003, p. 31).

Na sala de apoio ou sala de recurso, encontra-se o professor especialista em deficiência mental ou deficiência visual ou deficiência auditiva. Conforme as necessidades das crianças da comunidade, a escola se empenhará em ter um especialista da área em questão, atuando na sala de apoio (Baumel e Semeghini, 1998, p. 19)

Monte e Santos, 2003 relatam que a sala, por sua vez, deverá estar organizada considerando as diferentes

necessidades para que esteja de acordo com a realização das diversas atividades propostas.

(...) que participará da observação e do acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem nas atividades escolares, avaliará e ajudará a elaborar objetivo, a delinear os conteúdos, as estratégias e procedimentos relativos à dinâmica da sala de aula e de toda a rotina escolar. (Monte e Santos, 2003, p. 31).

Existem ainda situações mais complexas em que os alunos necessitam de ajuda e apoios intensos e contínuos, para os quais a escola e as adaptações curriculares mesmo as de grande porte, ainda não são suficientes. Nestes casos, é preciso avaliar o melhor lugar e as melhores intervenções pedagógicas para potencializar sua aprendizagem MANTOAN, 2001.

Idéias e iniciativas que ocorreram e deram certo não faltam.

A história da Escola Flor do Ypê é mais do que o relato de uma tentativa bem-sucedida no setor da educação de deficientes mentais. É uma história de amor, envolvendo a dedicação da equipe pedagógica e os alunos que freqüentaram a escola na época considerada. (Mantoan, 2001 ,p. 7).

No Brasil, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, de São Paulo, construiu uma versão brasileira inspirada no projeto português da Escola da Ponte, uma instituição pública de ensino que se tornou referência em educação inclusiva, que adotam um sistema onde não há salas de aulas, turmas ou séries. O conteúdo e a ordem de estudo são decididos pelos alunos, sob orientação dos educadores. Atualmente a Escola da Ponte conta com cerca de 160 alunos para 29 orientadores educativos, uma média de aproximadamente 5,5 alunos

por orientador, o que difere em muito da realidade brasileira (MANTOAN, 2001).

METODOLOGIA

Para complementar a pesquisa exploratória do tipo bibliográfico que possibilita uma imersão sistemática na vasta literatura do tema em questão, buscou-se vários métodos dentre eles a observação privilegiando o contato direto com o campo em que foi desenvolvida, implicando no reconhecimento do local, consulta a documentos diversos (Gil, 1991 p. 127) e sobretudo, a aplicação de questionários semi-estruturados com a maioria das questões abertas a pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado na instituição observada.

A presente pesquisa possibilitou o estudo de caso o que também coaduna com o seu propósito dentro da ênfase dada à deficiência mental o que permitiu explorar os vários aspectos referentes ao objeto de estudo, incorporando à coleta de dados elementos que forem surgindo ao longo da pesquisa. O estudo de caso elege, como objeto de estudo, uma unidade ou algo singular segundo Gil é: "... um estudo profundo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado..." (Gil, 2000, p. 58).

Foi realizada, ainda, entrevistas com alguns profissionais da educação e a análise de exemplos que estimulam a compreensão do assunto. A escola designada para pesquisa, pertence à rede pública municipal, atende aos moradores do próprio bairro e bairros vizinhos na educação infantil em idade de 4 e 5 anos e ensino fundamental a partir de 6 anos (1º ano do ciclo à 4º série e 8º, no turno vespertino e ainda EJA- 1º ao 4º ciclo, noturno) oriundos de famílias de classe sócio econômica baixa, cujos costumes e hábitos são variados. O espaço físico do estabelecimento é composto por doze salas de

aula e mais dez dependências incluindo banheiros, cozinha, depósito de merenda, minibiblioteca e salas de professores, coordenação, informática, recursos, supervisão/ orientação e direção. Sua área externa é pouco ampla, com quadra não coberta impedindo a realização de atividades físicas em dias chuvosos.

São muitos os desafios enfrentados por esta escola, dentre eles se destacam a qualidade das barreiras arquitetônica, pois a escola dispõe de salas construídas em um anexo e a ausência de um projeto político norteador atualizado, o que dispõe data de 1999.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada se deu inicialmente por meio de questionário semi-estruturado, com a maioria das questões abertas, e roteiro único (Apêndice A, p.62-3), destinado a 100% o que corresponde a vinte e três pessoas, funcionários (professores, equipe técnica e pessoal de apoio) da escola, no turno vespertino. Dentre as pessoas que receberam o questionário, doze se dispuseram a respondê-lo, representando 52,17% dos integrantes do quadro de funcionários que labutam nesta instituição de ensino no respectivo turno, no período de novembro a dezembro de 2007.

A análise dos dados obtidos implicou na criação de categorias de entendimento, que corresponde ao agrupamento de respostas similares, para clarificar sua apresentação.

Quando questionados sobre o período de atuação na área da educação, deram as respostas que estão discriminadas no Quadro 1, a seguir. Nele estão discriminados os números de entrevistados por faixa de tempo de atuação, indicando maior incidência no período compreendido entre 11 a 20 anos.

QUADRO 1. PERÍODO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO

PERÍODO	QUANTIDADE
Menos de 5 anos	2
Entre 5 e 10 anos	2
Entre 11 e 15 anos	3
Entre 16 e 20 anos	3
Mais de 20 anos	2
Não responderam	0
TOTAL	12

Em relação ao tempo de atuação nesta escola, deram respostas que estão discriminadas no quadro 2, a seguir. Por ele se pode observar a maior incidência é no período inferior a 5 anos.

QUADRO 2. PERÍODO DE ATUAÇÃO NESTA ESCOLA

PERÍODO	QUANTIDADE
Menos de 5 anos	6
Entre 5 e 10 anos	4
Entre 11 e 15 anos	2
Entre 16 e 20 anos	0
Mais de 20 anos	0
Não responderam	0
TOTAL	12

Quanto à formação que possuem, a maioria de professores respondeu terem 3º grau completo, enquanto os funcionários de apoio possuem 2º incompleto, conforme dados discriminados no Quadro 3.

QUADRO 3. GRAU DE FORMAÇÃO

FORMAÇÃO	QUANTIDADE
3º grau completo	7
3º grau incompleto	2
2º grau completo	1
2º grau incompleto	2
TOTAL	12

Perguntados sobre a situação funcional, deram respostas que estão discriminadas no Quadro 4, a seguir. Os dados apresentados neste quadro demonstram que todos os pesquisados num total de 100%, são concursados.

QUADRO 4. SITUAÇÃO FUNCIONAL

SITUAÇÃO	QUANTIDADE
Concurado	12
Designação/ Temporária	0
CLT	0
TOTAL	12

Ao serem questionados se haviam participado da elaboração do P.P.P, todos afirmaram que não participaram, inclusive data de 1999 sua elaboração, conforme dados discriminados no quadro 5. No que pese os dados aqui apresentados, parece-nos que isso constituiu tarefa restrita à administração.

QUADRO 5. PARTICIPAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PARTICIPAÇÃO	QUANTIDADE
Sim	0
Não	12
TOTAL	12

A respeito do conhecimento que detêm sobre a inclusão, todos os funcionários de apoio que responderam ao questionário demonstraram não saber do que se tratava e preferiram não responder como discriminado no quadro a seguir. Em relação a esse item a maioria dos professores respondeu que conhece essa prática e a definiram como a inclusão de pessoas na rede regular de ensino, dando-lhes oportunidades iguais, independentes de suas limitações.

QUADRO 6. CONHECIMENTO SOBRE A INCLUSÃO

CONHECIMENTO	QUANTIDADE
Responderam	8
Não responderam	4
TOTAL	12

Ao serem questionados sobre quais as pessoas que eles associam ao termo necessidades educativas especiais, novamente os funcionários de apoio não manifestaram suas opiniões, deixando de responder a

esta questão, conforme discriminado no quadro a seguir. No que cabe aos professores que responderam ao questionário, houve maior incidência entre os que definiram as pessoas associadas ao termo como sendo aquelas com todo tipo de deficiência: mental, auditiva, visual e motora, fato que indica pouca amplitude de conhecimento acerca dos indivíduos que pertencem a essa categoria.

QUADRO 7. PESSOAS ASSOCIADAS AO TERMO NECESSIDADES ESPECIAIS

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Deficientes físicos, mentais e auditivos	8
Não responderam	4
TOTAL	12

Perguntado se têm recebido orientação de como proceder, algum trabalho paralelo com profissional designado pela SEMED, com exceção da professora da sala de recursos que diz trabalhar em parceria e tem freqüentes reuniões para troca de estratégias e a professora da 4ª série que conta com o auxílio de um intérprete e está participando de um curso de libras oferecido pela SEMED (aberto apenas para os profissionais que tem esse aluno em sala), os demais professores e funcionários pesquisados relatam que não têm recebido qualquer orientação da SEMED, bem como oferta de cursos e sentem dificuldades para trabalharem na área de inclusão, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

QUADRO 8. RECEBIMENTO DE ORIENTAÇÃO

RECEBERAM	QUANTIDADE
Sim	2
Não	10
TOTAL	12

Questionados se consideram importante para o desenvolvimento de seus trabalhos, obter laudos e

informações específicas sobre os transtornos e ou limitações de alguns de seus alunos, os funcionários de apoio relatam não saberem se é ou não importante, em contrapartida os professores invariavelmente apontam para a necessidade de obterem informações, para se evitarem atrasos e prejuízos no desenvolvimento de seu aluno. Um fato que chamou a atenção, dentre as respostas obtidas, foi um relato de uma professora explanando: *“em determinadas situações me sinto surpreendida e constrangida em não saber como agir e na maioria das vezes finjo que não vi”*. A professora da sala de recursos diz que embora seja o ideal, dispor de laudos quando não o tem, isso não a impede de, e por meio de observações descobrir formas de trabalhar para que o aluno progrida, já que dispõe de tempo com atendimentos individualizados.

QUADRO 9. IMPORTÂNCIA DE LAUDOS E INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS

JULGAM IMPORTANTE	QUANTIDADE
Sim	8
Não souberam	4
TOTAL	12

Em relação à participação em curso, treinamento ou palestra que falem da deficiência mental, todos os entrevistados, exceto a professora da sala de recursos, afirmaram que não tiveram oportunidade nem promovida pela escola, SEMED, ou com recursos próprios, e relatam enfaticamente não estarem aptas, conforme dados discriminados no quadro abaixo.

QUADRO 10. FORMAÇÃO CONTINUADA EM DEFICIÊNCIA MENTAL

CURSOS E TREINAMENTOS	QUANTIDADE
Participou	1
Não participou	11
TOTAL	12

Diante da questão: “Toda criança deve atingir os objetivos e finalidades da educação básica, mas quando sua incapacidade cognitiva se sobrepõe a essa possibilidade, ainda assim você considera a escola como local propício para o desenvolvimento desse aluno?” O resultado obtido mostra que as opiniões se dividem, 50% acredita que ainda que não estejam aprendendo deve se insistir em sua permanência para que haja um despertar da criança em relação ao conteúdo, mas que se faz necessário uma maior participação dos pais e apoio de outros profissionais, já os outros 50%, são contrários a este posicionamento e afirmam que a comunidade escolar não está preparada para a diversidade ao extremo, e isso cria muita especulação e piadinhas de mau gosto. Sendo assim a escola só poderia sediar a permanência destes alunos com um plano de mudanças em toda a escola e funcionários, caso contrário acaba acontecendo a exclusão na inclusão.

QUADRO 11. INCAPACIDADE COGNITIVA X PERMANÊNCIA NA ESCOLA

INCAPACIDADE COGNITIVA X PERMANÊNCIA NA ESCOLA	QUANTIDADE
Favorável à permanência	6
Não favorável à permanência	6
TOTAL	12

Os professores, ao serem questionados quanto ao número de alunos que tem na sala atualmente e se com esse número é possível prestar um atendimento adequado aos alunos com necessidades educativas especiais, deram respostas variadas, que foram agrupadas em três categorias, percebendo uma maior incidência entre aqueles que hoje possuem entre 25 a 27 alunos por sala, o que consideram ser excessivo, pois o atendimento a um DM, por exemplo, demanda mais tempo, por ser individualizado, então com um número em torno de 12 a 15 alunos, propiciaria um atendimento mais direcionado as especificidades e carências de seus alunos, não apenas

aos alunos com N.E.E, mas a todos os outros. Neste viés a professora da 2ª série registrou que no ano de 2005, realizou um trabalho com um DM, que considera excelente, pois só tinha 14 alunos.

QUADRO 12. NÚMERO DE ALUNOS EXISTENTES X IDEAL

QUANT. SALAS	QUANT. ALUNOS	
	EXISTENTE	IDEAL
2	22 A 24	12 A 15
4	25 A 27	12 A 15
2	28 A 30	12 A 15

A resposta dos professores ao serem questionados se existe algum planejamento coletivo escolar quanto à funcionalidade do currículo, e suas possíveis adaptações para um atendimento adequado aos alunos com necessidades educativas especiais, conforme discriminado no quadro abaixo, leva a crer que o planejamento e alterações ficam a cargo exclusivo do professor, não havendo qualquer contribuição do meio escolar e gestão em sua elaboração. Fato que indica escassez de comunicação, e pouco interesse no assunto.

QUADRO 13. PLANEJAMENTO COLETIVO X PLANEJAMENTO INDIVIDUAL

TIPO DE PLANEJAMENTO	QUANTIDADE
Planejamento coletivo	0
Planejamento individual	8
TOTAL	8

Ao serem questionados sobre quais suportes julgam serem indispensáveis para que as escolas da rede pública possam melhorar as respostas de e para cada aluno e quais desses suportes a escola dispõe, invariavelmente todos apontaram a sala de recursos e profissionais da área médica, acompanhamento psicológico e intérprete como suportes indispensáveis, mostrando, uma forte tendência, ainda presente, do modelo médico-psicológico de solução para os problemas

de aprendizagem. Houve ainda os professores que levantaram a questão da valorização da carreira com salários mais dignos para não terem que se desdobrar em dois ou três horários. O suporte que a escola dispõe atualmente é a sala de recursos e intérprete, este representa uma conquista importante obtida em 2007, pois mesmo o DA fazendo parte do quadro de alunos desde 2005 só neste ano foi designado um intérprete que divide o horário para atender um outro aluno com DA também na mesma escola, porém em outra série.

QUADRO 14. SUPORTES APONTADOS COMO INDISPENSÁVEIS

SUPORTES	QUANTIDADE
Sala de recursos / Profissionais da área médica	8
Sala de recursos / Profissionais da área médica / Valorização do magistério	4

CONSIDERAÇÕES PONTUAIS ACERCA DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS

O início da pesquisa de campo se deu a partir de uma observação assistemática, permanecendo abstraída a situação estudada, apenas observando e registrando de maneira espontânea como os fatos ocorreram.

As salas observadas foram a 4ª série e 2ª, a primeira (4ª) conta com 40 carteiras dispostas em 6 filas, na parede frontal fica o quadro negro, a sala é pouco iluminada e pouco ventilada, não tem nenhum cartaz exposto o único material que dispõe é o livro didático. Na 2ª são 23 carteiras dispostas em 5 filas, na parede frontal fica o quadro negro e cartazes a sala também é pouco ventilada, porém, melhor iluminada. No que cabe à escola, a situação não é diferente a mesma só dispõe de uma quadra não coberta e escassos materiais para o lúdico, somente os alunos atendidos na sala de recursos dispõe de materiais diversificados que possibilitam o jogo

e atividades criativas, mas este sortimento deve-se em grande parte a professora que nela atua que confeccionou a partir de sucata e muita inventividade muitos dos materiais em uso.

Foram observadas a relação educador/educando, as intervenções pedagógicas, a socialização das crianças com necessidades educativas especiais, o seu comportamento nas atividades coletivas e individuais, bem como a análise de documentos como o P.P.P, o plano de aula e o espaço físico das salas e da escola.

Em função da observação realizada, de novembro a dezembro na sala de aula da 4ª e 2ª série, onde ocorreram as investigações, conclui-se que as professoras regentes de ambas, embora façam uso da metodologia tradicional, executam com esmero suas atribuições pedagógicas, se desdobrando para atender a todos. Visto que a professora da 4ª leciona atualmente para 25 alunos, sendo um deles deficiente auditivo que se mostra muito inquieto, outro que apresenta fortes indícios de TDAH, e uma terceira com dificuldades de aprendizagem, fato que se contrapõe ao que diz a legislação vigente e a Declaração de Salamanca, com sobrecarga de alunos com necessidades e no grupo total de alunos. A professora conta durante meio período com o intérprete. Ainda assim, há nesta sala uma excessiva heterogeneidade, por outro lado nota-se que a presença do DA, trouxe crescimento para a classe num todo, pois já dominam muitos dos sinais, a professora costuma dedicar os minutos finais da aula para oportunizar ao DA, ir à frente da classe e ensinar alguns sinais, confirmando que a heterogeneidade é sim benéfica ao aprendizado de todos.

A professora da 2ª que leciona para 23 alunos relata em seu depoimento que o aluno com DM, ingressou na escola pesquisada no ano de 2005, vindo da Apae com 11 anos. Foi matriculado numa sala de 1º série, onde apresentou problemas comportamentais, devido à

diferença de idade e de tamanho, era muito grande em relação aos demais.

Foi então remanejado para a 2ª série onde ela lecionava, com ele a turma ficou na marca de 14 alunos, com este número a professora pode realizar um trabalho que considera excelente, porque pode dispor de tempo para incrementar e variar a aula com abordagens diversificadas e atendimento individualizado, mais na linha construtivista. Diante deste fato, podemos concluir que é possível um trabalho voltado para a diversidade, contudo o número de alunos tem que ser reduzido, para que viabilize um atendimento a todos.

No início do ano passado a escola a colocou para atuar na 3ª série, pensando justamente na adaptação do DM e em parte pela pouca questão da outra professora em mantê-lo lá, alegando pouco conhecimento, certamente manterá a alegação nos próximos anos, pois, ainda não iniciou nenhum curso na área. Lastimavelmente parece que essa inércia diante da demanda crescente da inclusão ainda permeia as mentes de muitos docentes que se dizem educadores.

Este ano o DM por motivo de adaptação voltou para a 2ª onde leciona a professora com a qual ele se sente seguro. É visível que o ritmo do DM no que cabe ao aprendizado é significativamente mais lento, estando na 2ª série, pela segunda vez já tendo passado pela 3ª ele conhece algumas vogais e alguns números, escreve com auxílio de colegas é receptível aos monitores. Durante os intervalos de aula o comportamento deste aluno é inconstante, reage aos colegas vezes com agressividade, vezes com alegria. Devido ao tamanho e as dificuldades cognitivas os colegas o provocam constantemente no pátio e áreas comuns do colégio o que evidencia BULING e um despreparo da escola em coibir atitudes discriminatórias e abusivas fato que lamentavelmente confirma as suspeitas de que há realmente discrepâncias entre a inclusão que consta na legislação vigente e na

Declaração de Salamanca, com a inclusão que de fato acontece, confirmando a hipótese inicialmente levantada, a de que o trabalho sócio-educativo realizado pelas escolas é inferior as necessidades do aluno, pois ignora a necessidade de um atendimento especializado (fundamental na contribuição, de fato, para a formação desse sujeito histórico e transformação da realidade) e preparo dos sujeitos envolvidos (o próprio aluno com deficiência, os colegas, os serventes e funcionários).

CONSIDERAÇÕES OU INCÓGNITAS

O trabalho de inclusão realizado pelas escolas da rede regular de ensino tem possibilitado o ingresso de muitos alunos com necessidades educativas especiais, é fato que se confirma por meio das pesquisas bibliográficas e de campo. Mas é triste perceber que a incidência de matrículas não corresponde efetivamente em melhorias significativas no que tange a prestação de serviços oferecidos.

Em função das pesquisas realizadas, conclui-se que há pouco domínio, por parte de uma considerável parcela dos profissionais que labutam na educação, sobre as questões levantadas a partir do tema deste trabalho, principalmente observados entre os funcionários de apoio.

Lamentável também, é reconhecer a incoerência entre a retórica inclusiva e a prática, adotada pelas políticas públicas que estão muito aquém das necessárias, para se fazer frente a todo a rede intrincada e atendimentos necessários para uma performance educacional satisfatória que resulte no avanço do aluno com N.E.E, que entre outras carências precisa de atendimento multiprofissional em consonância com o trabalho docente.

O momento requer medidas urgentes que revertam as tendências privatistas. Ao escolher o tema

“As interfaces da inclusão” me propus a, por meio de pesquisas bibliográfica e de campo, levar a compreensão do contexto sócio-político-econômico inerente aos processos inclusivos (que emergem com ar de novidade como sendo a panacéia do novo milênio), do público que atende com ênfase nos deficientes mentais. As mudanças ocorridas na organização do espaço escolar para atender o aluno em suas especificidades e o paradoxo da inclusão que atinge sobremaneira o professor que não tem encontrado meios de defender seus interesses e transforma se dia-a-dia em vilão, por manifestar suas limitações frente aos novos desafios, sendo lhe atribuído os créditos pelas mazelas do ensino brasileiro. Fica explícito que apesar das escolas estarem tentando atender, às suas crianças, elas não possuem espaço adequado, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico-motor da criança, principalmente das crianças que apresentam comprometimento cognitivo mais severo e profundo, visto que as salas estão com número de alunos que inviabiliza o atendimento individualizado.

Entendo que a compreensão dos profissionais da educação especialmente gestores acerca do assunto é de grande importância, pois representam uma parcela formadora de opiniões, com possibilidades de promover impactos na compreensão do homem convergindo seus paradigmas.

O tema em questão divide opiniões, “afinal, o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados universalmente” (UNICEF, UNITED NATIONS, APUD, SASSAKI, 1995).

No entanto, abrir a escola à diversidade não produz num passe de mágica os serviços necessários para que aconteça a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos os alunos.

O que se busca neste trabalho é o despertar da compreensão e da reflexão, sobre a inclusão escolar.

Busca também descortinar os conceitos e os preconceitos sobre crianças com necessidades especiais, fomentadas pela má compreensão do que seja trabalhar com crianças com N.E.E no processo inclusivo.

Enquanto a educação se submeter a investimentos aviltantes e ínfimos ao necessário, continuar-se-á a observar o tempo se esvaír numa ampulheta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. *Trabalhando habilidades. Construindo idéias*. São Paulo: Editora Scipione, 2001.
- _____. O educador e os distúrbios da aprendizagem. *In: Encontro Paulista de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia [Livro do 6º Simpósio Nacional sobre Distúrbios de Aprendizagem]*. São Paulo, 2002.
- BAUMEL Roseli C. Rocha de C.; SEMEGHINI Idméa (orgs.). *Integrar/ incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP, 1998.
- BIANCHETTI, L. FREIRE, I.M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença*. Campinas: Papirus, 1998.
- BORDONI, Thereza. Da unidade para a diversidade através da educação. Disponível em: <http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/daunidadeparadiversidade.htm>. Acessado em 21/08/2006.
- CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DANTAS, Heloysa. *A infância da razão*. São Paulo: Editora Manole, 1990.
- DE LA TAILLE, Yves et alii. *Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Sumus, 1993.
- DROULT, Ruth Caribe da Rocha. *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- EDLER Carvalho, Rosita. *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- FERREIRA, N. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências novos desafios*. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FONSECA, Vítor da. *Educação especial: programa de estimulação precoce. Uma introdução às idéias de Feuerstein*. 2º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Pressupostos do Projeto Pedagógico. Anais da Conferencia Nacional de Educação para todos*. Brasília: MEC, 1994.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LARANJA, M. *Discutindo a gestão de ensino básico*. *IN: COLOMBO, S. S. (org.). Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LONGARAY, André Andrade; Beuren, Ilse Maria (Org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2003.
- LUDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memon Editora SENAC, 1997.
- _____. *Compreendo a deficiência mental, novos caminhos educacionais*. São Paulo: Editora Scipione, 2001.
- MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca e; CARVALHO; Diana Carvalho de (orgs.). *Psicologia & educação; multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- MAZZOTTO, Marcos José Silvério. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIANS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (orgs.). *Temas em educação especial: avanço recente*. São Paulo: EDUFSCar, 2004.
- _____. *Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão e exclusão da diversidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília: SEESP/MEC, 2004. [(org.). Maria Salete Fábio Aranha].

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva - O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e classes comuns da Rede Regular. 2º ed. Brasília: Procuradoria Federal do Direito do Cidadão, 2004.

MONTE, Francisca Roseneide Furtado do; SANTOS, Idê Borges dos. Saberes e práticas da inclusão: introdução. 2º ed. ver. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

RAMEY, C.T.; FINKELSTEIN, N.W. *IN*: MENDES, Enicéia Gonçalves. Evolução histórica da concepção científica de deficiência mental. *IN*: GOYOS, Celso; ALMEIDA, Maria Amélia; SOUZA, Deisy de (Orgs). Temas em educação especial. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4º ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2000.

STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VEIGA, Ilma Passos A. Veiga (org.). Projeto político pedagógico: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

Z Aidan, Samira e PEREIRA, Júlio E. D. A quem cabe formar o novo professor da educação básica. Presença pedagógica. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 4, n. 20, mar/abr, 1998, p.91.

TURNOVER DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) COMO COMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

TURNOVER OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) AS A COMPLEMENTATION OF LEARNING IN EDUCATION

Marcio Callejon Maldonado ¹
 Roberta Rodrigues de Oliveira ²
 Cleide Bezerra dos Santos ³
 Eder Campos Carrilho ⁴

RESUMO

Na aplicação do conhecimento com recursos tecnológicos de um “saber” e como “fazer” para a solução de um problema, no nosso cotidiano devido à inviabilidade de deslocamento, locomoção ou oportunidades geradas em função da atuação para as vias práticas, faz-se—a necessária a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s) para aproximar as teorias da prática. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as novas tecnologias, o pensamento inovador para “nova escola”, evidenciando análise, aproximação e disseminação da importância das TIC’s e *Turnover* na complementação da aprendizagem teórica para os alunos e ações da sociedade em constantes momentos de transformações. Estas mudanças ocorrem devido às mutações no cenário educacional que vão se interligando à atividade educativa por meio das novas TIC’s, modificando o aspecto intelectual das pessoas, tendo como recurso a integração, melhorando sua capacidade de relacionamento e a estrutura do conhecimento entre os indivíduos por meio da educação como excelência, viabilizando matéria prima qualificada ao mercado de trabalho que se transforma nessa evolução com múltiplas funções. Para tanto, realizou-se levantamento bibliográfico onde evidenciou panorama renovador nas instituições educacionais além da organização do sistema educacional, refletindo na implementação de cibercultura que favorece a incorporação de espaços eficazes que reduzem a distância da teoria à prática, pois os recursos tecnológicos vêm transformando a rotina da sociedade e a educação sendo enriquecida por meio da tecnologia como base da formação humana, perante diferentes tecnologias existentes e viabilizando sua aplicabilidade à prática pedagógica com conteúdo de alta qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s); educação; *turnover*; aprendizagem.

ABSTRACT

In the application of knowledge with technological resources of “knowing” and how to “do” to solve a problem, in our daily lives due to the impracticability of displacement, locomotion or opportunities generated due to the performance for practical ways, it is done— the necessary use of Information and Communication Technologies (ICTs) to bring theories closer to practice. This article aims to reflect on new technologies, innovative thinking for "new school", showing analysis, approximation and dissemination of the importance of ICT's and Turnover in complementing theoretical learning for students and society's actions in constant moments of transformation. These changes occur due to changes in the educational scenario that are interconnected to the educational activity through the new ICTs, modifying the intellectual aspect of people, using integration, improving their relationship capacity and the structure of knowledge between individuals through education as excellence, providing qualified raw material to the labor market that transforms itself into this evolution with multiple functions. To this end, a bibliographic survey was carried out, which showed a renewing panorama in educational institutions, in addition to the organization of the educational system, reflecting on the implementation of cyberculture that favors the incorporation of effective spaces that reduce the distance from theory to practice, as technological resources have been transforming society's routine and education being enriched by means of technology as the basis of human formation, in view of different existing technologies and enabling its applicability to pedagogical practice with high quality content.

KEYWORDS: Information and Communication Technologies (ICT's); education; turnover; learning.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU Absoulute Christian University. E-mail: mcdonaldo3011@gmail.com

² Mestrando em Ciências da Educação pela ACU Absoulute Christian University. E-mail: robertarodrigues1984@yahoo.com.br

³ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU Absoulute Christian University. E-mail: cleydebecerra@outlook.com

⁴ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU Absoulute Christian University. E-mail: edercamposcarrilho@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O acesso aos meios de comunicação e informação através da história nos remete a um passado próximo, que possibilita um avanço diferencial na capacitação intelectual, profissional e social das pessoas e dá acesso fácil a uma quantidade imensa de informações, a qualquer momento e em qualquer lugar. Esse diferencial ocorre com a incorporação às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), ferramenta dinâmica que proporciona um virtual ponto de encontro, em tempo real, acessando inúmeros conteúdos através de variados aplicativos e aparelhos eletrônicos. A revolução desta tecnologia veio agregar a necessidade de se comunicar dos seres humanos, gerando informações fragmentadas e disseminadas, que proporciona um grande impacto na transformação social das pessoas, a educação não escapa dessa mudança e tem sido referencial no papel da comunicação na atualidade, se fazendo presente na escola e no aprendizado do aluno, seja pelo uso de equipamentos tecnológicos seja por meio de projetos envolvendo educação e tecnologia, se a escola não incluir a cibercultura e o ciberespaço na educação das novas gerações, ela estará na contramão dos avanços da história, “turnover”. **Turnover** é um termo da língua inglesa que significa "virada"; "renovação"; "reversão" sendo utilizado em diferentes contextos, são palavras que remetem a ideias de mudanças. As transformações e descobertas acontecem em ritmo acelerado, à escola tem que buscar uma nova prática viabilizando alternativas que contemplem um conhecimento com situações concretas de saberes e aprendizagem com excelência, além de explorar as diversas ferramentas tecnológicas para sua aplicação na educação. A aplicabilidade das diversas ferramentas para o uso das TICs em sala de aula, traz uma autonomia indispensável para viabilizar um melhor saber, através da aproximação de tecnologias seguras na educação principalmente no que tange a formação como

complementação dando condições a efetividade do aprendizado de maneira útil para valorização dos alunos. Desta forma o objetivo desse trabalho é trazer de forma científica sobre o turnover e a relação com a educação.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico de natureza qualitativa tendo como base de dados autores os meios de ferramentas da tecnologia da informação para o desenvolvimento na educação.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

As Tecnologias apresentam diversas formas de informação e comunicação, modificando o comportamento das pessoas na formação da sua capacidade de compreensão. “A tecnologia é usada para fazer o tratamento da informação, auxiliando o utilizador a alcançar um determinado objetivo”. (VIEIRA, 2011, p, 16).

Quando se discute o uso tradicional da informação em sala de aula e a implantação e acessibilidade dos saberes na forma de tecnologia da informação como parte da complementação, as consequências na socialização individual e coletiva trazem o efetivo resultado da absorção do conhecimento e evolução na busca do interesse em buscar informações e sanar dúvidas, sendo resultado da comunicação eficiente, trazendo mudanças sociais e comportamentais.

A evolução intelectual demanda abordagens inovadoras e faz parte de nosso cotidiano, onde, pode ser apresentado na forma de Tecnologia da Informação e Comunicação referida como TIC, agregando valores, conhecimentos e uma quantidade de valores operacionalizado na complementação do conhecimento. Segundo Imbérnom (2010, p. 36):

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

Nesse aspecto a cibercultura e o ciberespaço buscam esse benefício na forma de transmissão de informações e enriquecimento de novos métodos de ensino complementando a aprendizagem. Para Lévy (1999, p. 15):

“(...) a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer”.

Através do avanço tecnológico e especial a nova forma de vivência com o *turnover*, valorizando o uso da tecnologia para o crescimento da educação.

Segundo o entendimento da infraestrutura educacional cabe à integração, a busca do estudo e transformação dos novos conhecimentos pela atribuição de valores com relevância no reconhecimento do conteúdo pelo aluno. Segundo Lévy (1999, p. 17):

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

A inserção da tecnologia auxilia a interdisciplinaridade através do ensino aprendizagem, proporcionando o aprimoramento dos alunos, conectando os conteúdos e tornando o conhecimento mais aprofundado de forma contextualizada com acesso a informações e a realização de múltiplas tarefas em todas as dimensões da vida humana, permitindo a discussão dos diversos conteúdos como forma de complementação, atraindo a atenção dos alunos e fugindo do padrão usual em sala de aula.

A tecnologia demonstra que o papel da comunicação moderna auxilia no esclarecimento de dúvidas, permeando as boas práticas pedagógicas, potencializando a utilização das TIC's ao ensino aprendizagem. Para Moran (2012, p. 13):

A educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental-emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos'. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes.

O surgimento desse viés converte o aprendizado através do conhecimento em sua forma generalizada, pois a globalização traz o crescimento intelectual dos alunos, dando uma maior visibilidade e adequação a esse conhecimento. Salienta Macedo (1994, p. 46):

Construir conhecimento em deduzi-lo a partir de um outro já sabido ou dado, ainda que parcialmente (...) mas uma coisa é a dedução pensada em um contexto de pesquisa, de diálogo, de demonstração, de busca, de argumentação; outra é ela tida como pressuposto.

O acesso à tecnologia da informação e comunicação traz a escola, uma mobilidade maior, acrescentando o uso das tecnologias no acompanhamento e avanços das principais tendências do mercado de trabalho. Complementa Robredo (2007, p. 22):

[...] a representação da informação ocorre quando extraída da mente e codificada, pela linguagem natural (falada ou escrita), seguindo normas e padrões (gramática, sintaxe) próprios de cada língua, ou de outras linguagens criadas pelo homem (linguagens de programação, que também têm suas gramáticas e sintaxes). A interpretação da informação de fato gera, um processo de transformação do conhecimento (dentro da mente) em "informação" fora da mente. Então, "informação" seria o conhecimento "externalizado", mediante algum tipo de codificação. Observe-se que isso somente se aplica ao conhecimento já existente na mente.

Na adoção de benefícios aos métodos de ensino que possibilitam aos alunos receber a informação no cumprimento e compreensão das especificidades técnicas e o potencial pedagógico ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho com profissionais de melhor qualidade, complementando a educação através da tríade composta por dado-informação-conhecimento, auxiliando através das ferramentas tecnológicas para o uso pedagógico com alguns aspectos dos benefícios do áudio, vídeo, computador e lousa digital exemplificando com características próprias e suas funções para disseminar, complementar e esclarecer conteúdos curriculares mais eficazmente.

TURNOVER E APRENDIZAGEM

O objeto de renovação (*Turnover*) na utilização dessas tecnologias no ensino aprendizagem complementa as teorias através dos recursos tecnológicos no processo de ensino sendo essencial para a busca, análise e entendimento dessas

informações, transformando a teoria em realidade, eliminando o formato teórico e monólogo, proporcionando um intercâmbio de conhecimentos claro e objetivo da aula e a tornando mais atrativa, viabilizando aos alunos e lhes apresentando especificidades técnicas, melhorando seu potencial na forma diferenciada de ensino, para que todos os envolvidos sintam-se beneficiados, onde, segundo Lévy (1999, p. 17):

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em 'níveis', organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes 'superiores', a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva.

A forma de ensinar e aprender são benéficos através das tecnologias, como por exemplo, a Internet, que traz uma diversidade de informações, *softwares*, que demonstram as diversas possibilidades de desenvolvimento, as mídias que por sua vez faz com que os alunos adquiram o senso de pesquisa e troca de experiências que auxiliam nessa aprendizagem. Conforme Vieira (2011, p. 4):

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que

deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos.

No nosso cotidiano educacional faz-se a inevitabilidade de se conviver com as TIC's pois, usamos para estudo, trabalho, entretenimento, no qual todos podem ser ouvidos, interagir, fazer parte do processo, produzir informação e gerar opinião, mesmo que apenas no seu círculo de contatos, onde, os conhecimentos são indispensáveis à adequada aplicação dessa complementação através das tecnologias ao aprendizado do aluno. "Isso porque as TIC fomentam uma 'via de mão dupla', dando voz ao 'outro' para também falar e ser ouvido pela grande 'massa'". (TOCANTINS; RIBEIRO; WIGGERS, 2011).

A aprendizagem é um processo contínuo onde, as diversas ações de comprometimento entre o disseminador e receptor, torna essa prática pedagógica uma complementação saudável do conhecimento teórico, tornando-se mais leve e clara sua absorção, atendendo as necessidades vinculadas à aprendizagem, onde, "devem possuir objetivos pedagógicos e sua utilização deve estar inserida em um contexto e em uma situação de ensino baseados em uma metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem de um conteúdo" (Prieto, 2005, p. 10 apud Savi, 2011, p. 53).

A educação direcionando o relacionamento entre a escola e o aluno traz consigo o desenvolvimento da prática tradicional em sala de aula e complementa a aprendizagem através do *turnover* com recursos tecnológicos, como uma ferramenta de apoio na aula. São atitudes que revelam a integração das mídias na prática pedagógica, pois, o papel da escola é a preocupação de formar cidadãos conscientes, por isso é imprescindível que os professores acompanhem as mudanças, onde identificamos essa passagem com Perrenaud (2000, p, 128).

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Diante da inserção da tecnologia da informação e comunicação na educação utilizando o *turnover*, despertou-nos o interesse na busca e melhoria desse instrumento e os reflexos do avanço através da complementação e aprendizagem do aluno.

A grandeza no sistema educacional deveria ser definida de forma básica como sendo um lugar de vida, um local de grandes descobertas, um local de agregação e valorização de conhecimento onde, por meio do desenvolvimento do fazer, muitas vezes poderíamos construir o saber, o que seria fundamental.

Em plena era do conhecimento é preciso considerar que ele, o tão disputado conhecimento, base de todo processo de toda inovação no mundo dos negócios, é resultado da acumulação de informações e particularmente da aplicação, experimentação, análise crítica, interação insistente entre as informações e as pessoas que as colocam em xeque (CORTELLA, 2008), portanto, quanto melhor o detalhamento das informações para absorção das interdisciplinaridades, com a devida comunicação e socialização na forma de agregar o conhecimento aos alunos, melhores profissionais serão disponibilizados ao mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção e o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação leva a reflexão sobre o papel da integração da educação como forma de melhorar a teoria nos ambientes da escola diante das evoluções rotineiras, o *turnover* serve como apoio substancial ao

fator principal que é a renovação e acompanhamento das mutações evolucionais onde, a motivação e o dinamismo das aulas refletem no processo de aprendizagem dos alunos.

A partir da complementação do campo de ação, que é a parte teórica das informações será ampliada, transformando a realidade de seu semelhante. Conclui-se assim que a forma de absorção de conhecimento pessoal, cultural e intelectual, melhora com a demonstração efetiva nesse processo de ensino e aprendizagem, que propiciaram espaços onde os atores escolares puderam criar e renovar, facilitando a aprendizagem do conteúdo para atender as necessidades dos alunos.

Com base nessas preocupações, viu-se a possibilidade da implantação do *turnover*, agregando as Tecnologias da Informação e Comunicação como complementação da aprendizagem educacional, buscando algumas respostas no comportamento dos alunos, no que alude informações mais claras para a contribuição e melhoria das práticas pedagógicas, influenciando nas práticas escolares com mudanças no comportamento e aplicação dos conteúdos de forma ativa, crítica e consciente.

Por fim, a utilização do termo *turnover*, que vem a definir uma renovação pedagógica do docente em sala de aula, trará a realização do trabalho bem desenvolvido na forma de transmissor e receptor, através da TIC's fazendo referência ao mercado de trabalho, onde, incontáveis aspectos da vida e do cotidiano pessoal e profissional garantindo a diferença do profissional bem preparado para as diversas situações e capazes de proporcionar melhorias constantes, uma vez que conseguirá garantir o conhecimento para os diversos tipos de organizações.

A percepção da flexibilidade para melhoria do conhecimento, através dos recursos tecnológicos consiste em alcançar a tão desejada qualidade no ensino e o retorno objetivado através da compreensão do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORTELLA, M. S. **O conhecimento e o sabor do saber**. Revista DOM - periódico da Fundação Dom Cabral, a. II, n. 5, março/junho de 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo. Casa do Psicólogo. 1994.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

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

PRIETO, Lilian Medianeira *et. al.* Uso das Tecnologias Digitais em Atividades Didáticas nas Séries Iniciais. **Renote**: revista novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p.1-11, maio 2005. Acesso em: 04 jul. 2019. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renoteold/maio2005/artigos/a6_seriesiniciais_revisado.pdf.

ROBREDO, Jaime. Ciência da informação e filosofia: reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 8., 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2007. Disponível em <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT1--216.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

TOCANTINS, Geusiane Miranda de Oliveira.; RIBEIRO, Álvaro Maurício Moura Paz.; WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Educação, TIC e Mídia: uma aproximação com o pensamento bakhtiniano**. XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE. Porto Alegre, 2011.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

DESMISTIFICANDO OLHARES PARA O MUNDO DA DANÇA

DEMYSTIFYING LOOKS AT THE DANCE WORLD

Simone Santana Menezes ¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal, a busca de informações sobre a importância do trabalho de artes em sala de aula, deixando o “velho” paradigma que artes é só passa tempo. Por acreditarmos no ser humano, é que percebemos, nos caminhos trilhados pela dança, uma forma de aprimorarmos as nossas aulas. Motivar os meus alunos a desmistificarem olhares estereotipados será o meu objetivo, pois aprendi que, para ensiná-los a se movimentar e a se expressar, não é necessário ser uma bailarina. Por isso, nós professores de Artes, precisamos despertar o interesse dos nossos alunos para as aulas de dança na esperança de que, através dessas aulas, eles possam ser cidadãos melhores e transformadores da sua própria realidade. Este trabalho foi elaborado de forma descritiva, a partir de material já publicado, através de leituras de artigos, livros e sites, seguindo o pensamento de LAKATOS(2007).

PALAVRAS-CHAVE: Dança;alunos;aula;motivação-comportamentos;empatia

ABSTRACT

This work has as main objective , to search for information about the importance of art work in the classroom , leaving the "old" paradigm arts is just passing time. Because we believe in human beings is that we perceive in the paths taken by the dance , a form of aprimorarmos our classes . Motivating my students to Demystify stereotypical looks will be my goal, because I learned that , to teach them to move and to express themselves , it is not necessary to be a ballerina. So we Arts teachers , we need to arouse the interest of our students for the dance classes in the hope that , through these classes , they can be better and transformers citizens of their own reality. This work was done descriptively from published material , by reading articles , books and websites , following the thought of Lakatos (2007) .

KEYWORDS: Dance;students;aula;motivation-behaviore;mpath.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University. E-mail: simonesantana.m@gmail.com

INTRODUÇÃO

O tema em questão originou-se, através da busca de solução diante das problemáticas sociais, encontradas no decorrer do convívio com alunos, a questão social de convivência foi o primordial para esta pesquisa. A questão norteadora foi a pergunta: Como melhorar o aspecto social dos meus alunos através das aulas de artes? Procurar entender os meus alunos do Ensino médio, pois foi no convívio com esses estudantes e, diante de uma problemática social que presenciei durante o desenvolvimento das aulas, que percebi que possuem grandes dificuldades de relacionamento entre eles.

Essa problemática social diz respeito ao fato de o espaço da sala de aula (que, teoricamente, deveria ser um espaço de aprendizagem interativa), tornar-se um lugar de lutas e desentendimentos verbais e corporais, onde o que prevalece é a presença da força e da violência em todos os aspectos.

Segundo Piaget, 1930, não existe diálogo; o que existe são variados tipos de grupos defendendo suas idéias, forma inflexível em relação às opiniões alheias; não conseguem, de certa forma, conviver com pessoas de outros grupos, negligenciando fatores inerentes a todos, como: solidariedade, respeito, percepção do outro e diálogo.

Diante desse quadro, percebi na dança contemporânea uma possibilidade de construção de conhecimentos, considerando que a escola também possui responsabilidade no desenvolvimento moral e ético dos alunos.

Conforme Piaget, 1930:34, salienta:

A educação moral não constitui uma matéria especial de ensino, mas um aspecto particular da totalidade do sistema, dessa maneira, as crianças e os jovens não devem ter aulas de educação moral, mas vivenciar a moralidade em todos os aspectos e ambientes presentes na escola.

A dança ensinada no âmbito escolar não se restringe simplesmente à aquisição de habilidades. Sendo uma experiência corporal, possibilitará aos alunos novas formas de expressão e comunicação, levando-os à descoberta de sua própria linguagem corporal. Essas reflexões poderão resultar na exploração da criatividade de cada aluno, numa relação permanente de socialização de experiências, no qual o professor poderá ser mediador, para que as trocas aconteçam em um processo de interação. Assim, enquanto ensinamos, aprendemos. E os alunos enquanto aprendem, ensinam, pois todos nós estamos inseridos numa cultura com histórias e experiências particulares de vida.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa sendo de cunho bibliográfico esse modo, a referência para as atividades citadas no trabalho foram baseadas nas vivências dos seguintes autores: Ivaldo Bertazzo, Rudolf Laban e Isabel Marques juntamente com as aulas práticas do meu curso de Linguagem da Arte.

Nessa perspectiva, considero a dança um meio importante para estabelecer relações amigáveis, reconhecendo nela uma área privilegiada para discutir o significado das diferenças individuais e que tem o potencial de desenvolver uma consciência transformadora de conceitos.

COMPREENDENDO O MUNDO ATRAVÉS DA DANÇA

Através dos meus estudos relacionados ao corpo em movimento, compreendi um leque extenso de informações vivenciais que poderão ser traduzidos no contexto de vida de cada aluno, pois como afirma Ivaldo Bertazzo (1998: 12) “o corpo possui identidade própria”.

Partindo desse pressuposto, é importante entender o aluno em toda a sua complexidade adolescente; nesse sentido, Isabel A. Marques (2010: 123) nos diz que: “os jovens de hoje não são do contra, eles simplesmente estão em outra”. Portanto, entendo

que se trata de uma geração em um momento de questionamentos constantes.

Ter a percepção do corpo adolescente em transformação na sala de aula tem sido um grande desafio para muitos professores. A maioria leva para as reflexões aspectos comportamentais como fatores fundamentais para o não aprendizado dos alunos, estabelecendo títulos inadequados, como preguiçosos, apáticos e desinteressados. Além disso, esses professores responsabilizam a família e a mídia pela falta de postura e pelo mau desempenho dos adolescentes na escola. O que não se percebe é que eles vivem em uma realidade midiatizada pelo mundo das informações rápidas e atrativas, em que predominam as imagens, os aspectos visuais. Algumas escolas, ainda deixam muito a desejar: o uso exclusivo da lousa é uma prática frequente e habitual em todas as formas de transmissão de ensino.

Numa era da informação e da tecnologia, o espaço da escola pública, ainda tenta sobreviver com um modelo conservador em todos os aspectos. Continuam as mesmas carteiras, as filas. Não existe inovação estrutural. A instituição escolar não atende aos anseios desta geração, o que faz aumentar a probabilidade de que haja problemas de relacionamentos, pois na escola não há atrativos (BERTAZZO, 1998).

Outra questão recorrente é a falta de comunicação entre professor e aluno. A maioria não estabelece uma relação amigável e dialógica. Ainda prevalecem as questões de hierarquia, nas quais o autoritarismo é prioridade. A resposta do aluno é vista como afrontamento e não como início de um diálogo. Marques (2010: 123) afirma que “a maioria dos adultos de hoje aprendeu por meio da cultura do livro”; os adolescentes de hoje são diferentes, visto que aprendem uns com os outros e necessitam das sensações para compreender melhor o mundo, as pessoas que os rodeiam e a eles próprios.

Sendo assim, foram abordados alguns fatores que acabam desencadeando a violência em sala de aula. Não pretendo enfatizar, com isso, que todas as mazelas da educação estão relacionadas à prática do professor. Entretanto, observando alguns comportamentos de vários profissionais, percebemos que se faz necessária uma mudança de pensamentos e ações, pois devemos estar sempre inovando nossos conhecimentos, para assim, acompanhar as novas gerações. Ainda de acordo com os autores que estudei para a elaboração do presente trabalho, temos que encontrar caminhos e conhecer a cultura jovem. Nesse sentido, é preciso respeitar os adolescentes, percebê-los nos seus movimentos e aceitar o que eles trazem. É preciso estabelecer uma relação dialógica entre todos os envolvidos; é necessário que possam existir entendimentos tanto na forma verbal quanto na gestual. Rudolf Laban (1978: 21), em seus estudos, nos mostra que “o pensamento-mente e o movimento do corpo, são corponectivos, não são indispensáveis a qualquer atuação.”

A dança criativa, sendo uma experiência corporal, contribui para o aprimoramento do desenvolvimento das potencialidades humanas, favorece o processo de construção do conhecimento. Assim, a aprendizagem acontece na coletividade, mas sem perder de vista as questões da singularidade individual. Nessa relação, trocam-se vivências em que cada um, de certa forma, apresentará a sua história num contexto de expressões e sentimentos numa composição gestual.

O corpo, assim entendido, não está separado da mente, nos faz ver e perceber o mundo através de outros corpos, abrindo horizontes para transformá-lo num lugar mais justo (BERTAZZO, 1998).

A COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA DANÇA

A linguagem da dança deve ser percebida como um conteúdo de extrema importância a ser trabalhado

no ambiente escolar. Saber que ela tem o seu valor e a sua especificidade se faz necessário e fundamental para o desenvolvimento social e integral do aluno. Laban (1978: 20) nos ensina que “o movimento revela evidentemente muitas coisas diferentes”, isto é, com o corpo adquirimos conhecimento, o corpo cria e propõe momento de libertação dos movimentos mecanizados; por meio dele, é possível encontrar a autossuficiência e suas próprias formas de expressão.

A dança criativa revela alegria e prazer, faz com que o aluno tenha uma relação consigo mesmo, com o outro e explore a imaginação, dando sentido à vida. Entendida assim, ela é expressão do movimento, reflete as questões relacionadas aos sentimentos, aos aspectos da sensibilidade e da criatividade. Marques (2010: 25) afirma que “é por meio de nossos corpos dançando, que os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada”.

Desse modo, o aluno necessita de experiências que favoreçam o diálogo do corpo com o próprio corpo e com os outros corpos; que favoreçam a exploração da liberdade de se movimentar. Bertazzo (1998: 15) ressalta que “a autonomia não se presentifica no homem sem uma ação consciente ou de uma consciência na ação. O preço da liberdade é a eterna vigilância”.

Atréadas a essa reflexão, a consciência e a autonomia corporais contribuem com as diferentes formas de construção de pensamentos e expressões, proporcionando uma leitura por meio de outros códigos e não somente através da hegemonia do código verbal; movimentar-se dessa forma criativa, com mais liberdade, promove a autonomia da escolha e de novas ideias. Cabe, aqui, então, um levantamento prévio para saber o que o aluno traz de conhecimentos sobre dança, o que gosta de dançar. Marques (2010: 125) ressalta que “ouvir as diversas vozes dos alunos faz parte desta prática pedagógica”. O professor, como mediador, deve conversar com os alunos sobre a concepção de

movimento de Laban; deve falar acerca disso e pedir pesquisas sobre o corpo, a expressividade, a forma e o espaço. Dessa forma, o docente pode mostrar que a educação deve ser global e que o uso da dança na sala de aula não visa apenas proporcionar a vivência do corpo e diminuir tensões decorrentes de esforços intelectuais excessivos. Nesse sentido, a dança criativa pode trazer muitas contribuições ao processo de aprendizagem, se integrada com outras disciplinas. Assim, o trabalho com o corpo gera a consciência corporal, o aluno questiona-se e começa compreender o que se passa ao seu redor.

Para desenvolver a consciência corporal, o aluno necessita de experiências em que possa vivenciar as ações de esforço básicas, isto é, momentos que possibilite o aprimoramento da sua criatividade, despertando nele uma relação concreta com o mundo, experiências que favoreçam a canalização do seu temperamento, explorando os movimentos numa corporeidade plena e consciente. Quando se busca a compreensão do movimento corporal, institui-se a base do autoconhecimento, tornando-a fonte de criação de experiências vivas e significativas. Dessa forma, o aluno aprende a organizar o seu movimento, tem domínio dele e é capaz de se relacionar com o mundo (BERTAZZO, 1998).

O CORPO EM MOVIMENTO

Foi pensando nas questões das diferenças e nas múltiplas possibilidades de educar através da dança, que preparei um repertório de ações corporais que poderão contribuir para que os alunos tenham entendimento e percepção do próprio corpo e do corpo do outro.

Segundo Bertazzo (1998: 12), é preciso “aprender a saborear, antes de tudo, portanto, devemos provocar uma mudança de qualidade em nossa relação com o movimento”.

O trabalho de artes, além do aspecto cognitivo, leva o aluno ao desenvolvimento de interação, criação, auto confiança, compreensão do meio, contextualização de cultura e compreensão da realidade. STRAZZACAPPA, 2001:01, explica que a dança busca o desenvolvimento da imaginação e criatividade, bem como das capacidades cognitivas, desenvolvendo assim no aluno, todas as capacidades necessárias para sua vida.

FRASER, 1991: 04, nos fala que através da dança conseguimos permitir que o aluno incluso, desenvolva suas habilidades, de forma lúdica e espontânea. A dança proporciona ao aluno bem estar, trabalha o corpo e o aspecto psicológico além da motricidade, cooperação e criatividade, Porém cabe ao educador a busca de inovações, através de pesquisas e planejamento realmente capaz de levar ao aluno ao desenvolvimento pleno, O educador é propulsor de todo processo cognitivo, cabe a ele incentivar o aluno na busca também de novos caminhos.

A APRENDIZAGEM É UM PROCESSO DE INTERAÇÃO SOCIAL

A curiosidade e o desejo de aprender conferem à aprendizagem um caráter de aventura e de prazer que estimula a aprendizagem. Quando estudamos por obrigação, dificilmente, aprendemos de modo que repercuta como um bem em nossa existência individual e, muito menos, na coletividade a que pertencemos. Por isso é tão importante experimentar o mundo para aquém e para além da sala de aula. Como as brincadeiras, os passeios, as conversas aguçam a curiosidade e ampliam o interesse pelo ensino. Como ouvir e contar histórias pode ampliar o universo de experiências e o prazer de ler e narrar. Crianças e jovens que pouco conversam em casa, que são pouco escutados na escola representam grupos que tendem a “receber” o ensino como uma carga que muito lhes pesa e, portanto, não lhes permitem os benefícios tão anunciados da escola (BERTAZZO, 1988).

É importante que os estudantes sejam educados para perguntar, para participar, para tentarem respostas diferentes. Só assim estaremos alimentando o seu desejo não só de compreender os mecanismos com que nossa sociedade foi formada, mas também, ao compreendê-los como uma produção histórica, saber que podemos buscar – com ações conjuntas – tentar modificá-los.

Estes são alguns caminhos para fazer do processo de aprendizagem e ensino escolar um trabalho mais interessante e vivo. BOURCIER, 2001, ainda nos explica que a dança é resultado de um movimento interno, causando modificações no todo do aluno. As aulas de artes possuem toda a estrutura para desenvolver todos os aspectos citados, cabe ao educador direcionar de forma correta todo processo de aprendizagem, unindo o conteúdo programático a parte social, através do lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso que eu, professora de artes visuais, tenha estreitas ligações com os caminhos que conduzem ao movimento, ou seja, ao ensino da dança na escola e na arte. A dança é uma atividade completa, que exercita o corpo, a mente e a alma. Esse aprendizado, por meio de métodos construtivos, possibilita uma melhora significativa e transformadora em muitos aspectos, desenvolvendo a cognição do aluno e possibilitando-lhe uma formação global. A dança não prioriza somente a ação pedagógica, mas também psicológica, harmoniza comportamentos, proporciona o resgate de valores culturais, o prazer da atividade lúdica para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Excluir das nossas mentes as fronteiras dos estereótipos da perfeição e perceber que todos os corpos dançam é saber que a dança é necessária na escola, como forma de construção corporal significativa num processo de transformação de uma realidade em que jovens estão envolvidos.

Temos que compartilhar essa ideia, para que a escola produza a cultura do movimento, pois a mente não está separada do corpo. Isso é de importância fundamental na educação, área em que as questões da sensibilidade, da criatividade e da expressividade deveriam ter maior destaque, contribuindo, de maneira investigativa, para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes da percepção de si, do respeito por si próprio e pelo outro.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão Corpo: identidade e autonomia do movimento**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1998.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5ed. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação do Ensino Médio Ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança** (E. Lenardon, Trad.). São Paulo, SP: Summus, 1930.

STRAZZACAPPA, M. **A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola**. Caderno Cedes, Campinas, ano XXI, n. 53, abr./ 2001.

A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**THE CONTRIBUTION OF GAMES TO TEACHING GEOGRAPHY IN FUNDAMENTAL TEACHING**Raimunda de Carvalho Silva ¹**RESUMO**

Este trabalho propõe analisar a contribuição da utilização de jogos nas aulas de Geografia para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. As propostas pedagógicas atuais defendem a utilização de práticas que motivem o aluno a um aprendizado prazeroso, pautado na realidade, promovendo o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Acredita-se que ao utilizar o lúdico o professor desperta a curiosidade do aluno e contribui para o raciocínio espacial, bem como a reflexão crítica da realidade, seus valores e sua participação de forma consciente na sociedade. Professores desenvolvem atividades lúdicas durante as aulas de Geografia acreditando que auxiliam no entendimento de conceitos pertinentes a ciência geográfica, como lugar, região, e território, garantindo a eficácia no processo de aprendizagem, porque ao participar de atividades incentivadoras o aluno tem mais facilidade de apropriar-se de conhecimentos referente ao espaço geográfico em suas múltiplas dimensões e representações, além da possibilidade maior de incluir alunos com dificuldades de aprendizagem, pois ao participarem desenvolvem o raciocínio e a criatividade. Diante disso, propôs-se um estudo descritivo pautado na orientação qualitativa, tendo como procedimento leituras de estudos bibliográficos, proporcionando o entendimento do tema, sua contribuição e aplicabilidade nas aulas de Geografia no Ensino Fundamental. Constatou-se, portanto, que a utilização de jogos e brincadeiras nas aulas de Geografia contribuem para a aprendizagem de conteúdos geográficos de forma significativa e prazerosa.

PALAVRAS-CHAVE: contribuição, jogos, ensino, Geografia.

ABSTRACT

This work proposes to analyze the contribution of the use of games in Geography classes for the development of the teaching-learning process. The current pedagogical proposals defend the use of practices that motivate the student to a pleasant learning, guided in reality, promoting the development of geographic reasoning. It is believed that when using the ludic, the teacher arouses the student's curiosity and contributes to the spatial reasoning, as well as the critical reflection of reality, its values and its conscious participation in society. Teachers develop recreational activities during Geography classes, believing that they help in the understanding of concepts relevant to geographic science, such as place, region, and territory, guaranteeing the effectiveness in the learning process, because when participating in encouraging activities the student finds it easier to appropriate knowledge about the geographical space in its multiple dimensions and representations, in addition to the greater possibility of including students with learning difficulties, as they participate in thinking and creativity. In view of this, a descriptive study based on qualitative guidance was proposed, with the procedure of reading bibliographic studies, providing an understanding of the theme, its contribution and applicability in Geography classes in Elementary School. It was found, therefore, that the use of games and games in Geography classes contribute to the learning of geographic content in a meaningful and enjoyable way.

KEYWORDS: contribution; games; teaching; geography.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. E-mail: raicarv.sil@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Educar é um processo bastante complexo, pois é mais do que transmitir conteúdos é dar significados ao aprendizado, aos valores e, conseqüentemente, envolve respeito as regras existentes dentro da sociedade. Nesse sentido educar, está relacionado com os mais variados significados que podem ser dados para promover o desenvolvimento das habilidades humanas de maneira significativa.

O trabalho que deve ser desenvolvido para atingir tais objetivos inicia desde os primeiros anos de escolarização, oportunizando o aluno a se expressar com o corpo e com a mente, além de se comunicar de forma expressiva interagindo-se com o meio. É um longo processo, onde a criança passa por várias fases de desenvolvimento, inclusive cognitivo, no entanto, todo esse processo é gradativo e exige uma formação adequada do professor.

Para que ocorra um processo educativo eficaz é necessário que a organização dos conteúdos esteja de acordo com o nível de aprendizagem desejado, ou seja, cada fase de aprendizagem deve ser respeitada para que ocorra a assimilação dos conhecimentos.

A disciplina Geografia propõe uma organização curricular que articulada com as práticas pedagógicas definem os conceitos que devem ser apreendidos, no entanto cada conceito deve ser trabalhado no nível de aprendizagem adequado, pois somente dessa forma as categorias e conceitos que embasam a disciplina serão assimilados.

Muitos educadores têm dificuldades em trabalhar com jogos educativos, principalmente no ensino de Geografia, no entanto, estudos comprovam que a aplicabilidade do jogo como metodologia tem motivado os educandos a participar das aulas, bem como desenvolver o raciocínio geográfico contribuindo para o entendimento do conteúdo de forma lúdica e prazerosa.

Ao considerar o jogo no ensino de Geografia como importante aliado no desenvolvimento do raciocínio geográfico, bem como a noção de espacialidade, torna essa metodologia uma importante aliada dos professores dessa área do conhecimento, pois muitos dos conhecimentos construídos através de jogos são satisfatórios. Por ser uma metodologia ainda pouco utilizada pelos profissionais de educação e sabendo da necessidade de aprofundar estudos sobre o tema resolveu-se desenvolver esta pesquisa para ampliar as discussões sobre esta prática e dessa forma melhorar a qualidade do ensino de Geografia, buscando um entendimento sobre a prática dos professores e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Considerando tais proposições, buscou-se de acordo com a realidade da escola, do professor e do aluno que devemos formar, pensar o jogo como atividade de grande relevância no processo ensino-aprendizagem, nesse sentido, definiu-se como objetivo principal deste trabalho analisar de que forma o jogo contribui para o processo de ensino de Geografia, pois várias são as formas que podemos utilizar para construir conhecimento.

E para analisar tais proposições objetiva-se caracterizar tipo de jogo que contribuem para o desenvolvimento psico-cognitivo da criança e que podem ser desenvolvidos no ensino de Geografia, considerando o jogo como uma das alternativas possíveis e viáveis para auxiliar o professor no desenvolvimento de sua prática, além de uma atividade permanente nas escolas e significativas para as crianças.

Para um melhor entendimento, o trabalho foi realizado a partir de estudos bibliográficos, viabilizando a compreensão do tema e do objeto de estudo.

O JOGO E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O termo jogo tem muitas definições, segundo Breda, o jogo é uma

[...] Atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo e torna-se sagrado ou festivo de acordo com as circunstâncias. A ação de exaltação e tensão, e seguida por estado de alegria e de distensão (HUIZINGA, 2008, p. 147, apud BREDA, 2018, p. 22).

O jogo, portanto, serve para designar um conjunto de atividades que se processam com base em determinadas regras pré-estabelecidas que devem ser seguidas de forma espontânea e pode proporcionar alegria de acordo com o momento e a circunstância em que se desenvolve.

Neste trabalho o termo jogo está adotado no sentido mais amplo, englobando ações realizadas pelas crianças de forma lúdica e prazerosa e que auxiliam na aprendizagem, nesse sentido, algumas discussões vêm sendo ampliadas como forma de entender o jogo como atividade que contribui para prática pedagógica.

Portanto, o jogo pode ser entendido como um importante recurso de aprendizagem, em diferentes níveis de ensino, mas deve ser trabalhado de forma cautelosa, pois algumas crianças podem não se adaptarem com determinados tipos de jogos, principalmente se o professor não tiver conhecimento sobre a importância dessa metodologia e os resultados esperados.

Para Breda, o jogo contribui para o processo ensino aprendizagem da criança,

No entanto o lugar do jogo na sala de aula ainda é um desafio a ser pensado. Por isso, os jogos devem ser desenvolvidos e trabalhados com cautela, de forma a contribuir para o processo de ensino aprendizagem da criança, principalmente quando visar a trabalhar algum conteúdo escolar. Nesse momento, precisamos estar atentos, pois o que é estimulante para alguns alunos pode ser

traumatizante para outros. Precisamos conduzir nossa prática evitando, por exemplo, que a atividade se torne um material que desperte uma competição tratada como rivalidade. (BREDA, 2018, p. 28).

Desde a sistematização da Geografia como ciência, o ensino de seus conteúdos tem sofrido muitas mudanças, principalmente relacionado a metodologias. É notório a nova concepção do fazer geográfico como fator determinante na construção de conhecimentos, no entanto, muitos professores ainda persistem na prática de ensino tradicional, pois é mais fácil. O novo modelo de pensar o ensino dessa ciência, propõe uma Geografia alinhada ao construtivismo em que o aluno desenvolva habilidades de análise crítica contextualizada com sua realidade.

Está claro que envolver o aluno no processo de aprendizagem através do jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois ao lidar com situações de resolução é necessário executar, tomar decisões e concluir a atividade. Para atingir os objetivos, a criança precisa cumprir regras e ser motivada a realização do desafio, tornando o jogo uma atividade mais que divertida e que contribua para o exercício da inteligência.

Breda, comenta que,

O jogo exige um esforço da criança para cumprir seus objetivos e, para isso, não deve ser fácil. A criança busca ser desafiada pelo difícil, e quando vencer, mostrar seu valor. Também deve investigar a vontade de vencer obstáculos e dificuldades é nesse momento que fica evidente que não é apenas uma diversão, pois exercita a inteligência, além de exigir de seus participantes uma fidelidade com a regra determinada pelo jogo e que o adulto não precisa interferir, porque as próprias crianças cobram-se e cobram dos outros jogadores essa disciplina. (BREDA, 2018, p. 27).

O jogo, portanto, auxilia no processo de ensino aprendizagem à medida que influencia no exercício da inteligência assumindo dimensões educativas inovadoras e o processo educativo mais dinâmico e prazeroso. A criança assume um papel de protagonista e desenvolve habilidades de forma natural, como a criatividade, a motricidade, o raciocínio lógico entre outras, promovendo a socialização, respeitando valores sociais e culturais através do cumprimento de regras.

Alguns estudiosos defendem a importância do jogo e das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo, tendo como aspecto relevante o imaginário da criança, no entanto para que todo esse processo aconteça é necessário que o professor deixe brinquedos e jogos ao alcance da criança, pois o lúdico quando aplicado em sala de aula não deve ser algo reservado, mas que todos tenham acesso. O professor deve favorecer um ambiente adequado para que a criança seja motivada a brincar e com isso ampliar seu conhecimento e desenvolvimento de forma espontânea.

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercícios sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta, seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneçam as crianças um material conveniente a fim que jogando, elas cheguem a assimilar às realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores a inteligência infantil. (PIAGET 1973, p. 160)

O jogo também melhora o controle segmentar, pois “a criança pode aprender a controlar os segmentos de seu corpo para a realização prazerosa de tarefas antes exaustivas, com o trabalho de confecção dos jogos orientado pelo educador” (SILVA, 2011, p. 41).

Ao desenvolver tal metodologia espera-se que o professor tenha a preocupação em definir de forma organizada os conteúdos e objetivos a serem trabalhados, bem como a prática adequada de cada atividade. Dessa forma, o aluno estará excitando saberes significativos contribuindo para a construção de conhecimentos de forma crítica e reflexiva, promovendo autonomia na tomada de decisões importantes que serão decisivas em sua formação como cidadão.

Castellar argumenta que,

O uso de jogos e situação-problema contribui para um ensino que confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois permite a interação com o objeto a ser conhecido incentivando a troca e a coordenação de ideias e hipóteses diferentes, além de propiciar conflitos, desequilíbrios e a construção de novos conhecimentos fazendo com que o aluno aprenda a fazer, a relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar. (SILVA, 2017, p. 143).

Nesse sentido, a utilização do jogo em sala de aula contribui significativamente, inclusive para que o professor tenha um diagnóstico das dificuldades e progressos adquiridos pelos alunos durante o processo de ensino -aprendizagem.

O jogo possibilita ao aluno um novo campo de experiência a respeito do aprender, pois além de desenvolver o seu raciocínio, promove interação com os colegas, ajuda também na ampliação de discussões importantes porque contribuem para que os educandos desenvolvam pensamento crítico em relação aos conteúdos propostos.

Através do jogo o aluno propõe novos desafios para resolver os problemas, pois ao formular hipóteses de como jogar e acertar, desenvolverá conceitos e opiniões que serão significativas para o desempenho

em situações do cotidiano, por conseguinte, da aprendizagem dos conteúdos.

Esse processo de aprendizagem desperta no educando segurança no fazer pedagógico e no entendimento dos conteúdos com mais clareza, consequentemente alcançará com sucesso os objetivos propostos nas atividades. Durante a realização de uma atividade que envolve o lúdico, o professor deve estar atento aos questionamentos feitos pelo grupo, porque é necessário que cada participante considere o ponto de vista do outro, respeitando seu tempo, suas opiniões. Cabe ao professor considerar esse processo como elemento fundamental para a interação do grupo.

O respeito e valorização das ideias do outro desenvolve o senso de aceitação e evita o desentendimento do grupo. Além disso, ao justificar as conclusões o educando pontua elementos que auxiliarão o professor no processo avaliativo, bem como o desempenho individual e do grupo, por isso é importante ressaltar que o professor deve acompanhar esse processo, facilitando o entendimento de regras e adequando as possibilidades de aprendizagens em diferentes situações.

Outro ponto relevante é a metodologia aplicada pelo professor em relação ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolvam o jogo como instrumento de aprendizagem, pois devem ser de acordo com a faixa etária do aluno e o nível de desenvolvimento cognitivo.

Cabe ao professor questionar sobre as possibilidades de resolução, motivando e propondo situações-problema para despertar no aluno o interesse pela atividade proposta, portanto do objeto estudado.

O raciocínio desenvolvido pelo aluno em jogos competitivos, por exemplo, deve ter objetivos claros e definidos pelo professor, porque facilitará no entendimento de questões relevantes para a demanda de problemas que surgem na vida em sociedade, apresentando possíveis soluções. Portanto,

O exercício de jogos competitivos, quando são trabalhadas as emoções deles decorrentes, faz com que a criança internalize conceitos e possa lidar com seus sentimentos dentro de um contexto grupal, o que prepara para a vida em sociedade. (LOPES, 2011, p.45).

Esses caminhos devem ser trilhados respeitando além do currículo escolar, o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno para que haja uma aprendizagem significativa.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A ciência geográfica tem passado por várias transformações ao longo de sua sistematização como disciplina escolar, entre várias preocupações para o progresso dessa área do conhecimento é a prática pedagógica, pois muitos professores tem buscado inovar suas aulas através de diferentes práticas entre elas, o jogo.

As crianças estão cada vez mais preocupadas com jogos no dia a dia, pois a acessibilidade as redes de comunicação associado ao desenvolvimento da tecnologia é um fator relevante, porque o meio digital tem influenciado o universo do aluno atualmente, o que nos remete ao entendimento do quanto os aparelhos modernos enriquecem o mundo das crianças com os jogos, desenhos e até brincadeiras que promovem o desenvolvimento cognitivo, portanto adequar o jogo ao ensino é uma tarefa desafiadora, porém significativa e proveitosa.

Sabe-se que desde muito cedo as crianças estão expostas a estas atividades, vivenciado as mais diversas situações que envolve seu cotidiano, oportunizando a percepção do espaço ao seu redor como expressão do meio social em que vivem. Por meio dessas vivências é possível desenvolver a capacidade de observação,

descrição e representação pautado no conteúdo geográfico e com base nas normas cartográficas.

Nessa nova forma de ensinar, o aluno precisa estar participando ativamente do mundo como agente transformador, portanto construir espaços geográficos. E para desenvolver tais habilidades é necessário que o professor desempenhe um papel motivador, despertando no aluno interesse pelas aulas.

Nesse contexto, o uso de uma metodologia adequada faz toda diferença e nessa nova perspectiva de ensino de Geografia, o jogo tem ocupado função de destaque, pois é uma atividade divertida e prazerosa.

Além disso, o uso do jogo nas aulas de Geografia define um novo modelo de ensino pautado no construtivismo, visando o rompimento com o tradicionalismo dos professores e a acomodação do aluno, propiciando mudanças significativas ao processo de ensino e ao desenvolvimento cognitivo, por conseguinte, o raciocínio geográfico. Esse novo modelo pressupõe uma aprendizagem pautada na valorização dos saberes prévios, na participação ativa do aluno na construção de saberes de forma significativa.

Ao confeccionar o jogo, o aluno se sente integrante do processo, atuando como protagonista e revelando suas habilidades sem se sentir pressionado por esta ou aquela nota. Além disso, auxilia o professor, pois promove um acompanhamento mais detalhado do aluno ao observar desempenhos em relação a construção do conhecimento geográfico através do manuseio dos objetos, de sua confecção, bem como das atividades que podem ser realizadas em conexão com a realidade na qual o aluno vive.

Contudo, o objetivo do trabalho com jogos no ensino de Geografia perpassa as questões metodológicas, porque está relacionado, principalmente com o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno, a busca pela resolução de problemas, o raciocínio geográfico, propriamente dito.

Callai, comenta sobre isso, enfatizando que,

Assim quando se utiliza o jogo em uma atividade de ensino, deve-se ter presente a necessidade de possibilitar ao aluno a criação e a execução de tarefas que o levem a chegar ao resultado final (resolver um enigma, dar um passo ou retroceder) por meio de erros ou acertos. Trata-se, portanto, de uma estrutura ligada ao desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno. (CASTELLAR et al, 2011, p. 263).

Essas experiências são fundamentais para a formação da consciência de si e do mundo em que vivem. A partir delas desenvolvem condições cognitivas e efetivas para se organizar em espacialmente e socialmente.

Através de algumas atividades lúdicas o homem consegue manifestar sua humanização, como a dança, uma partida de futebol, um campeonato de xadrez ou de dama, brincadeiras entre outras atividades que proporcionam alegria. O uso de atividades lúdicas deve ser incluído nos primeiros anos da vida escolar, pois nessa fase a criança inicia o desenvolvimento da imaginação, no planejamento das ações cotidianas.

De acordo com KISHIMOTO (1997, p.3). "A introdução da brincadeira no contexto infantil inicia-se, timidamente com a criação dos jardins de infância, fruto da expansão da proposta froebiana que influencia a educação infantil de todos os países".

Nesse sentido, muitas brincadeiras incentivam a criança a aprender a conviver, a resolver, pois ao brincar de faz-de-conta se prepara para a vida real.

Na brincadeira, aparecem tanto a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta, como a criação das intenções voluntárias e as formações dos planos da vida real, constituindo-se assim, no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar." (VYGOTSKY, 19 97, p.117).

São várias as formas que o homem desenvolve para estimular e desenvolver o raciocínio, o jogo é uma

das mais utilizadas, portanto convém ressaltar que é uma prática que contribui para o ensino de Geografia e de outras áreas do conhecimento.

Ao utilizar o jogo como ferramenta pedagógica, o professor proporciona aulas dinâmicas saindo da rotina tradicional e de aulas pouco atraentes, tornando esse novo método uma forma de aprendizagem em que os alunos participam de forma espontânea e descontraída, contribuindo para uma aprendizagem prazerosa.

Breda acredita que,

O jogo além de permitir essa motivação, é um material que, quando bem elaborado e aplicado, pode despertar a atenção do aluno pelo fato da novidade e do diferente. Assim, proporciona o interesse pelo aprender de forma despercebida, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem, seja para introduzir e /ou reforçar um assunto, seja para avaliar o conteúdo já trabalhado. (BREDA, 2018, p. 31).

De acordo com a autora, o jogo auxilia no desempenho da aprendizagem, pois ao lidar com algo novo, o aluno se sente motivado para realizar as atividades. Esse processo se desenvolve de forma espontânea e o aluno não percebe que está aprendendo pelo fato de ser uma atividade prazerosa.

O ensino de Geografia exige um conhecimento sobre determinados elementos que auxiliam no entendimento de conteúdos posteriores, estes devem ser desenvolvidos logo nos primeiros anos do Ensino fundamental, como as noções de lateralidade, localização do espaço, entre outros conceitos importantes para aprendizagem de conteúdo geográfico.

Sobre esse aspecto, Silva afirma que,

Os professores que trabalham com Geografia nas diversas séries necessitam compreender que a construção das noções de localização não pode ser realizada aleatoriamente. Ela requer

cuidado e atenção especiais, pois, envolver o domínio da linguagem cartográfica, pressupõe o conhecimento da psicogênese da criança, isto é, como ela, em diferentes faixas etárias, vai construindo cognitivamente as relações espaciais e as noções de localização e orientação espacial. É importante que tenham conhecimento de que a construção dessas noções espaciais inicia-se pelo corpo da criança: o domínio dos lados do próprio corpo constitui a base para que a localização espacial aconteça. A partir desse ponto, a criança poderá ampliar seu domínio para outros referenciais espaciais mais complexos e abstratos. (SILVA, 2018, p. 138-139).

Portanto, entende-se que o professor precisa ser cauteloso ao trabalhar determinados conteúdos considerados complexos para o aluno, pois o processo de aprendizagem deve respeitar a faixa etária, bem como as fases de desenvolvimento cognitivo da criança. À medida que a criança se desenvolve se torna capaz de conhecer algumas simbologias que são representadas em um mapa e que possibilitam a leitura e compressão, nesse caso, o conhecimento da linguagem cartográfica. Tornando possível o domínio de referenciais mais complexos e abstratos

Todo esse processo pode ser realizado através da utilização de jogos como ferramenta auxiliar. De acordo com (BREDA, 2018, p. 30), “no Brasil o uso de jogos no ensino de Geografia, é relativamente recente, principalmente para os anos finais da educação básica. O habitual são jogos de adaptações comerciais”.

A autora acrescenta que de acordo com Castellar e Vilhena (2010) alguns jogos se destacam na contribuição para o entendimento e aprendizagem de conteúdos geográficos, como a batalha naval utilizada para a compreensão de coordenadas geográficas; a dama que contribui para o entendimento de localização, lateralidade e também auxilia na assimilação de domínio territorial; os jogos de botão são úteis para explorar as noções espaciais topológicas e euclidianas

projetivas e acrescenta os jogos de estratégias como auxiliares na construção de conceitos geográficos.

Nesse sentido, que o jogo contribui para o desenvolvimento de raciocínio geográfico, bem como a assimilação e resolução de problemas do dia a dia da criança contribuindo para seu desenvolvimento integral. Jogos de montagem também podem auxiliar o professor de Geografia no desempenho de suas atividades como o quebra-cabeça, jogo da memória, entre outros.

A utilização do jogo em aulas de Geografia contribui para que o aluno participe ativamente do processo promovendo a interação entre os distintos atores e o objeto de estudo. Nesse sentido, entende-se que o jogo é uma das opções de atividade que possibilita a construção do conhecimento de forma integral e inovadora

Sendo importante ressaltar que ao jogar a criança é motivada a resolver o enigma, a chegar em um determinado resultado e que este seja satisfatório, viabilizando a resolução por meio de erros e acertos. Além de possibilitar a criança o prazer por atividades lúdicas e que devem fazer parte do seu cotidiano.

O jogo envolve a criança em um universo único, promovendo dimensões de prazer funcional contribuindo para a vivência de um momento individual no qual ela é o centro da atividade. Dessa forma, desperta o interesse para atividades relacionadas ao jogo tornando o desafio, o momento mais significativo. (MACEDO,2003),

Portanto, é necessário que o professor tenha conhecimento da importância desse tipo de metodologia e procure capacitações referente a sua aplicabilidade como forma de melhor desenvolver sua prática pedagógica. Nesse sentido, o trabalho com jogos nas aulas de Geografia deve proporcionar aos alunos a habilidade de confeccionar seus próprios jogos auxiliando no desempenho de suas atividades.

Ao confeccionar o jogo, a criança desenvolve sua capacidade criativa, promovendo também a autoconfiança e a capacidade de realização, portanto,

através da prática é possível construir experiências novas, pois,

Pela confecção de jogos, a criança poderá ter suas experiências: errar, acertar construir, criar, copiar, desenvolver planos, e isto aumentará sua autoestima, revelando que é capaz, que pode usar o pronto, mas também pode fazer muitas coisas para si própria.(LOPES, 2011, p. 39)

Para Breda, o jogo é um importante aliado do professor quando o assunto é aprendizagem de forma prazerosa pois,

O uso do jogo, como um recurso para o processo de ensino e aprendizagem, torna-se um material atrativo, pois permite o despertar da curiosidade e instiga a vontade de aprender de forma prazerosa. Combinando com outros recursos, como aulas, trabalhos de campo e leituras, o jogo pode ser mais uma alternativa, porque possibilita ao aluno, por meio de regras e métodos, construir por si mesmo a descoberta, o conhecimento e dinamizar a aula, já que o jogo é uma atividade “pelo prazer”. Não é só o conteúdo ou habilidade inserida no jogo, mas também um instrumento de socialização, trabalhando valores como moral, respeito às regras e ao outro. (BREDA, 2018, p. 27).

Nesse sentido, o jogo é um recurso de muita importância para o desenvolvimento de aprendizagem, porque desenvolve vários aspectos do aluno, inclusive o respeito ao outro e seu desenvolvimento como ser social. Por isso aliar o jogo aos objetivos de ensino da ciência geográfica pode ser de grande importância para o desenvolvimento do aluno quanto as noções de espacialidades e a aquisição de conceitos fundamentais que devem ser apreendidos e tornar relevante o aprendizado de conteúdos da geografia.

É importante, porém, que a elaboração de materiais a serem trabalhados sejam adequados a faixa

etária e ao nível de aprendizagem das crianças. Por conseguinte, o professor deve estar preparado para efetivar tal procedimento, pois há uma interação significativa entre o aprender e ensinar quando os participantes do processo estão preparados mutuamente.

É no Ensino Fundamental que o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo geográfico tem uma dimensão maior, principalmente nas séries iniciais, pois nessa fase a criança desenvolve noções de espacialidade e interagindo com outras crianças recebe estímulos que auxiliam na construção do pensamento, consequentemente, o raciocínio geográfico.

Além disso, proporciona ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social através de atividades lúdicas proporcionadas pelo professor. Nesse sentido, o jogo se destaca como importante ferramenta ajudando a criança a perceber o mundo ao seu redor de forma mais dinâmica, prazerosa e segura, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo constatou-se que o jogo deve estar presente no cotidiano das escolas e que é considerado como atividade motivadora e prazerosa, que desperta o interesse na criança para novas descobertas. Ao desenvolverem jogos direcionados para o sentido pedagógico, os educadores devem ter bem claro os objetivos e as habilidades que estarão sendo desenvolvidas nas crianças no momento da aplicabilidade do jogo na sala de aula ou no pátio, se for o caso. Além disso, a criança deve confeccionar o seu próprio jogo, pois contribui para o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança.

Conclui-se também que a utilização do jogo pelo professor torna-se mais ampla e significativa quando estes participam ativamente da atividade, dando-lhe sentido pedagógico. É importante também que a escola esteja cada vez mais preparada para acolher e possibilitar condições necessárias a uma aprendizagem

significativa e prazerosa para que assim possa formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, mas principalmente pessoas críticas.

Ressalta-se ainda a este comentário que a escola também é responsável por momentos de aprendizagens com alegria. Para tanto é necessário que o educador concilie os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno, pois a criança tem necessidades lúdicas e psicopedagógicas diferentes e, é preciso conhecê-las.

Propõe-se para que o uso de jogos nas aulas de Geografia aconteça de forma satisfatória, planejar projetos que envolvam o jogo como atividade pedagógica para serem realizados com os diferentes grupos de criança e níveis de aprendizagem.

Desta forma a criança estará envolvendo-se integralmente, mediante condições propiciadas pela escola, pois além da convivência com os colegas e professores, usufruir dos momentos de lazer oportunizados dentro e fora da sala de aula.

Acredita-se que este estudo ofereça subsídios para muitos educadores que buscam propostas inovadoras para ensino de Geografia e outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BREDA, Thiara Vichiato, **Jogos geográficos na sala de aula**. 1ed. Curitiba: Appris, 2018.

CASTELLAR S.M et al. **Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de geografia** In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). Educação geográfica: **reflexão e prática**. Ijuí. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2011. p. 228- 249.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Lino. **Faz-de-conta na escola**: a importância do brincar. Revista Pátio, Porto Alegre, p. 10, dez. 2003/ mar. 2004.

PIAGET, Jean. **Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

SILVA, Luciana Gonçalves. **Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referencias e localização espacial** in: CASTELLAR, Sonia (Org.) **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.p. 138-156.

VIGOTSKY. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1997.

UMA ARGUMENTAÇÃO: CONCEPÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS COMO INSTRUMENTO COGNITIVO**AN ARGUMENTATION: CONCEPTIONS OF NEUROSCIENCE IN SCIENCE TEACHING AS A COGNITIVE INSTRUMENT**Rossana Cristina Oliveira Maximo ¹**RESUMO**

Objetivando entender a dualidade da Neurociências-aprendizagem no Ensino de Ciências bem recente, especificamente, ao ano de 2019 como condição teórica, realizamos um apanhado bibliográfico referente a averiguação das contribuições como instrumento cognitivo a transdisciplinaridade.

A dialogicidade trouxe compreensão sobre a neuroeducação fazendo apontamentos sobre investimentos quanto a capacitações e formações continuada para os docentes, além de evidenciarmos um favorecimento colaborativo para alcançarmos uma educação de qualidade. Ações didáticas, estratégias sensoriais e dinâmicas de ensino propiciam os campos cerebrais das áreas corticais e sinápticas, contribuindo para as aprendizagens. Os vieses discutidos, apontam a transdisciplinaridade sendo a mais prescrita, indo de encontro a educação. Inquestionavelmente, há muito que se discutir, primordialmente o surgimento dos obstáculos oriundos dos diversos campos. Dado o limite deste, o detalhamento de novos estudos, a partir deste, com a participação efetiva e direta dos diversos campos abordados, indispensavelmente os técnicos educacionais, professores e alunos são imprescindíveis, podendo gerar mudanças profundas na aquisição de novos saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de ciências (EC), Neurociências - aprendizagem, Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

With the objective to understand the duality of neuroscience learning at EC recently specifically in 2019 as theoretical condition, we collected various bibliographic information referring to inquiries of contributions as instruments cognitive function of transpacilide.

The dialogicity brings the comprehension about the neuroeducation and the proposition of continuing education and training for teachers, with of objective to contribute to reach an education of quality. Didactic actions, sensory strategies and teaching dynamics provide brain fields in cortical and synaptic that areas, favor learning. The points to trans disciplinarity being the most prescribed, going against education. Unquestionably, there is much to discuss, primarily the emergence of obstacles from different fields. Giving this limit the detailing of new studies, with the effective and direct participation of the different fields is essential, consistently the insertion of educational technician, teachers and students is relevant, in order to generate profound changes in the aquisition of a new knowledge.

KEYWORDS: Science teaching (EC), Neuroscience - learning, Transdisciplinarity.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. E-mail: rossana-o-maximo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Sutilmente entre a neurociências, a psicologia e a pedagogia têm dado lugar a espaços mais significativos no Brasil, originando uma nova ciência transdisciplinar. Um exemplo disso, é o Centro Nacional de Ensino Superior em 2008, com a criação do curso de Pós-graduação em Neuropsicopedagogia no país (SBNPp, 2016) tendo como parâmetro a compreensão das funções cerebrais no processo de aprendizagem, na reabilitação e prevenção de eventuais problemas relativo aos alunos de escolas no país. A partir dessa prerrogativa, diversos pesquisadores nas diversas áreas diretamente e indiretamente mergulharam no desvendamento sobre a melhor forma como o cérebro se comporta nos processos cognitivos e emocionais dos sujeitos.

Prioritariamente a neurociência cognitiva zela pelo entendimento da função cerebral às atividades mentais sobre a percepção, a memória, a linguagem e a consciência (ALBRIGHT, KANDEL E POSNER, 2000; SIERRAFITZGERALD E MUNÉVAR, 2007). Além de estarem voltados para o pensamento, a aprendizagem, memória, uso das linguagens e a execução de habilidades tem um papel imprescindível nas emoções e construção do saber humano (BONI E WELTER, 2016; GROSSI, LOPES E COUTO, 2014).

Haja visto, a compreensão da neuropsicopedagogia e as inter-relações entre todos os aspectos em questão, presumimos que os significados discutidos, promoverão contribuições significativas para a área educacional através da construção deste. Tendo conhecimento de que forma o cérebro pode aprender, novos estudos são imprescindíveis de modo a verificarmos novos achados na consolidação para a construção de estratégias que promovam e concretizem aprendizagens significativas enquanto ao planejamento de intervenções indicadoras de aprendizagens no setor educacional.

METODOLOGIA

A atual pesquisa é uma revisão literária pautada no levantamento de conhecimentos que estão disponíveis enquanto a teorias que vão de encontro ao tema de modo a analisar conceitos inerentes ao objeto investigado. A pesquisa bibliográfica tem por finalidade analisar as principais teorias de um tema, podendo ser realizada com diferentes finalidades. (CHIARA, KAIMEN, et al., 2008). Dos trabalhos utilizados para a produção deste, conforme a tabela abaixo, **QUADRO 1**:

ARTIGOS	AUTORES	REVISTA
Contribuições da Neurociência Cognitiva para a educação no Ensino Superior	Jorgiane Cunha Leal Martins e Ilda Neta Silva de Almeida	Revista Humanidades e Inovação v.6, n.9 vol.2 - 2019
Neuropsicopedagogia no cotidiano Escolar da educação Básica.	Wagner Feitosa Avelino	Revista Educação em Foco – Edição nº 11 – Ano: 2019
As Contribuições da Neurociência para a educação e a Formação de Professores :Um diálogo Necessário.	Marcélia Amorim Cardoso e Samanta Lacerda Queiroz	Cadernos da Pedagogia, v. 12, n. 24, p. 30-47, Jan/Jun 2019.
Dissertações e teses encontradas no banco da CAPES (2000 – 2017) Correlacionadas a Neurociência Cognitiva e o Ensino de Ciências.	Cleyton Machado de Oliveira e André Luis de Oliveira	Revista Ciências & Ideias. VOLUME 10, N.1 – JANEIRO/ABRIL 2019
Aproximações entre Neurociências e educação: uma revisão sistemática.	<i>Hercio da Silva Ferreira; Tadeu Oliver Gonçalves e Soraia Valéria de Oliveira Coelho Lameirão.</i>	<i>Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 3, p. 636 - 662, JUL/SET 2019</i>

ARTIGO 1

Prima por uma discussão a luz da Neurociências fazendo apontamentos metodológicos no âmbito da educação superior. Nesse segmento, Relvas (2011) ressalta a anatomia da aprendizagem e a compreensão relativa a cognição, responsabilizando os mecanismos neurais quanto a funcionalidades da consciência,

imaginação e a linguagem, lista ainda, que o processo de aprendizagem possui basicamente funções pertinentes ao recebimento, processamento e encaminhamento das informações as sinapses.

Um cérebro quando estimulado aumenta a conexão entre as células nervosas, sinapses, melhorando conseqüentemente a memória e a capacidade de raciocínio. Nesse sentido, Boni e Welter (2016), ressaltam contribuições sobre a neurociência cognitiva em contextos da sociedade educacional e social. Os autores fundamentam a relevância dos conhecimentos inerentes ao professor revelando a compreensão da aprendizagem na identificação de novos métodos e técnicas para que o aluno obtenha aprendizagens significativas. Sobressaltam atividades diversificadas como: leituras, caça-palavras, charadas, enigmas, práticas de exercício físico, quanto a frequência de ambientes divertidos, resolução de cálculos e a aprenderem jogos de tabuleiros, sendo essas atividades contributivas para a manutenção de um cérebro saudável.

Apanhados como os de Silva e Bezerra (2011) conferem contribuições sobre as teorias de Aprendizagens significativas de Ausubel (2002) e Psicogênese, assim como o da língua escrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) evidenciam esses processos sendo mais eficazes.

Contextualizando, a área da educação ao eixo da Neurociências aos processos psicopedagógicos de Piaget, no que se refere aos estágios de desenvolvimento; Ausubel, na aprendizagem significativa; Vygotsky no que tange a zona de desenvolvimento proximal, bem representado por aquilo que se tem potencial para aprender, Markova, dialoga sobre a

teoria das linguagens naturais da mente. (GROSSI, LOPES E COUTO, 2014). Não obstante, Bartoszeck (2013), aponta algumas normas potenciais

acerca da neurociência quanto a aplicação na sala de aula, conforme explanação em **QUADRO 2**.

PRINCÍPIOS DA NEUROCIÊNCIA	AMBIENTE DE SALA DE AULA
1. Aprendizagem, memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem.	Aprendizagem sendo atividade social, alunos/as precisam de oportunidades para a discussão de tópicos. Ambiente tranquilo encoraja o estudante a expor seus sentimentos e ideias
2. O cérebro se modifica, aos poucos, fisiológica e estruturalmente como resultado da experiência.	Aulas práticas/exercícios físicos com o envolvimento ativo dos participantes fazem associações entre experiências prévias com o entendimento atual.
3. O cérebro mostra períodos ótimos (períodos sensíveis) para certos tipos de aprendizagem, que não se esgotam mesmo na idade adulta.	Ajuste de expectativas e padrões de desempenho às características etárias específicas dos alunos, uso de unidades temáticas integradoras.
4. O cérebro mostra plasticidade neuronal (sinaptogênese), mas maior densidade sináptica não prevê maior capacidade generalizada de aprender.	Estudantes precisam sentir-se 'detentores' das atividades e temas que são relevantes para suas vidas. Atividades pré-selecionadas, com possibilidade de escolha das tarefas, aumentam a responsabilidade do aluno no seu aprendizado.
5. Inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de nova experiência de aprendizagem.	Situações que reflitam o contexto da vida real, de forma que a informação nova se 'ancore' na compreensão anterior.
6. O cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipóteses.	Promover situações em que se aceitem tentativas e aproximações ao gerar hipóteses e apresentação de evidências. Uso de resolução de 'casos' e simulações
7. O cérebro responde, devido à herança primitiva, às gravuras, imagens e símbolos	Propiciar ocasiões para alunos expressarem conhecimento por meio das artes visuais, música e dramatizações.
7. O cérebro responde, devido à herança primitiva, às gravuras, imagens e símbolos	Propiciar ocasiões para alunos expressarem conhecimento por meio das artes visuais, música e dramatizações.

FONTE: NEUROPSICOPEDAGOGIA NA SALADE AULA <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2013/07/>. Acesso em 26/01/2020.

Nesse sentido, os autores chegam ao consenso de que a neuroeducação contribui para a educação

quando aplicada a estratégias que desafiam o funcionamento do cérebro no processo ensino-aprendizagem. Sobretudo, é coerente a utilização de métodos que valorizem a realidade, experiências e saberes adquiridos anteriormente pelos discentes. Mecanismos como técnicas de ensino e utilização dos recursos audiovisuais, quando inseridas, corroboram para a pluralidade dos aprendizes. Grossi (2014) abarca a não viabilidade e a utilização de apenas uma linguagem de aprendizagem, e sim, a combinação de várias.

Ressignificando esses conceitos, o quadro abaixo, dispõe algumas estratégias pedagógicas inerentes a linguagens simbólicas, levando em consideração as formas que a mente se utiliza para aprender. O quadro 3, representa bem as predominâncias da mente.

QUADRO 3- ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS CONFORME AS LINGUAGENS SIMBÓLICAS

LINGUAGEM NATURAL PREDOMINANTE DA MENTE	PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
VISUAL	Portifólio; Seminários; Mapa conceitual; Estudo de caso; Filmes/vídeos; Leitura; Jogos; Interação via redes sociais.
AUDITIVA	Aula expositiva dialogada; Artes cênicas; Música; Jogos; Grupo de verbalização e de observação (GVGO); Debates e júri simulado
CINESTÉSICA	Competições esportivas; Artes cênicas e plásticas; Dança; Jogos.

Fonte: [http://Users/usuario/Downloads/1350-Texto%20do%20artigo-4990-2-10-20190801%20\(5\).pdf](http://Users/usuario/Downloads/1350-Texto%20do%20artigo-4990-2-10-20190801%20(5).pdf). Acesso em 26/01/2020.

ARTIGO 2

Neste trabalho discute-se o fracasso escolar vinculado a fatores biológicos, social, histórico e

econômico. É perceptível uma influência direta na aprendizagem dos alunos, principalmente no que se restringe aos reincidentes com históricos de insucesso escolar. Metodologicamente, os autores recorreram a uma revisão bibliográfica pautada nos autores Almeida (2012), Beauclair (2014), Consenza e Guerra (2011), Tabaquim (2003), Mantovanini (2001) e Patto (1999), discutindo questões relativas a neurociência, psicologia, pedagogia e os cotidianos escolares.

A neuropsicopedagogia como ferramenta no processo de desenvolturas no/do/sobre o cotidiano escolar, surge nesse âmbito em prol do sucesso escolar sendo mencionada para os alunos que demonstram defasagem. A discussão gira em torno do processo cognitivo dos alunos cotidianamente inter-relacionando-os aos fatores psicológicos, biológicos e culturais, demonstrando a necessidade de uma sintonia entre estes de modo a alcançar o sucesso escolar dos envolvidos em questão.

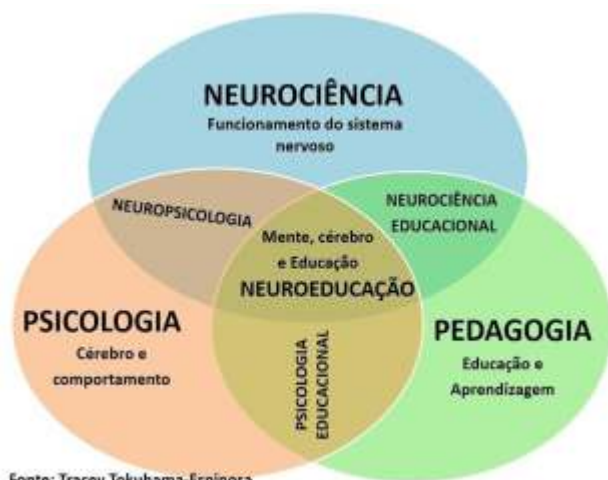
Uma das abordagens se dá em torno dos professores deste século, quanto a utilização de meios metódicos e ultrapassados remetendo os alunos ao fracasso escolar, questões como, a não assimilação das aprendizagens são apontadas como oriundas dos fatores genéticos construtivistas que são apontados por Piaget (ABREU, 2010) e até mesmo o social interacionista bem discutido por Vygotsky (LUCCHI, 2006). Fazendo um paralelo, é no cotidiano escolar que devem ser trabalhados a atenção, a memória, a linguagem, a emoção e cognição, que de certo modo traz valorosas contribuições na obtenção de uma educação plena, dentro e fora do ambiente escolar.

Ao longo da Educação Básica, os processos cognitivos devem ser analisados em todas as concepções, não somente os fracassos, todavia, como oportunidade no tocante aos envolvidos no processo ensinoaprendizagem quando é apontado um véis, na busca de um ensino de qualidade e na realização dos projetos de vida dos alunos .(LIMA,2017). Nessa linha, os autores mencionam a neuroeducação sendo uma

condição colaborativa aos envolvidos rumo a uma educação escolar de qualidade, também se evidenciou expressivamente investimentos em políticas públicas e acerca de capacitação e formação continuada aos docentes.

Espinosa (1980), reforça que a educação em massa surge como parte do cenário educacional, mostrando-se perceptível que o sistema educacional necessita de muitas melhorias. A partir disso, conhecimentos como a da psicologia, educação e neurociência, surgiram e formaram um novo conceito a partir da fusão interdisciplinar: “aprender é modificar comportamentos”. (FARIA, 2016). A fusão desses conceitos está bem representada através da imagem 1.

Imagem 1- Surgimento da Neuroeducação.



Fonte: Tracey Tokuhama-Espinosa

Fonte: <https://meucerebro.com/o-surgimento-da-neuroeducacao>. Acesso em 26/01/2020.

ARTIGO 3

Trata-se uma pesquisa bibliográfica voltada para a neurociência versus a educação. Aponta caminhos que compreendem a aprendizagem, sobre os docentes e as suas práticas pedagógicas rumo a frente a uma aprendizagem prazerosa e factual. Exploram sobre elementos como a memória, aprendizado e motivação. Memória e aprendizagem estão entrelaçadas, “não há memória sem aprendizado, nem aprendizado sem experiência”, memória e aprendizado são

fundamentais, uma vez que aprendemos a fazer movimentos simples ao mais complexos. (IZQUIERDO, 1989, p. 89). Estando ausente a função da memória teríamos que aprender e reaprender diariamente atividades triviais cotidianas.

Claxton (2005 *apud* Carvalho, 2011) os professores favorecem, mas também podem embaraçar aprendizagens na mesma proporção, varia de acordo com o nível de conhecimento, sobre o que consiste e como ela ocorre. Por isso, Carvalho (Idem, p.547) defendem a inclusão da neurociência na formação de professores fazendo menção a inserção de um componente ao currículo, a psicologia, e/ou o surgimento de uma nova disciplina na grade.

Salla (2012), relaciona a neurociência às teorias de Ausubel, Piaget, Vygotsky e Wallon apontando a emoção, motivação, atenção, plasticidade cerebral e a memória como influenciadores na aprendizagem sobretudo a alcançar de forma mais efetiva através dos sentidos.

Uma grande contribuição da neurociência para a educação é a descoberta de que o cérebro é plástico e moldável, essa plasticidade faz com que os indivíduos aprendam ao longo de toda a sua vida, uma vez que, o cérebro se modifica, se reorganiza e se adapta ao ambiente. A memória consolida aprendizagens e de forma efetiva, depende de fatores como, motivação, estímulos externos, experiências sensoriais, entre outros.

Evidenciamos contribuições inerentes a motivação e os estímulos externos para a aprendizagem. Ações didáticas, estratégias sensoriais e dinâmicas de ensino, designadas para os vários campos cerebrais, áreas corticais e conexões sinápticas favorecem positivamente à aprendizagem. Existem diversas formas de compreensão e as mais variadas formas de aprender e ensinar, entretanto, exigem metodologias diversificadas para cada aprendiz.

ARTIGO 4

Esta análise compreendeu produções de teses e dissertações das expressões: Neurociência e Ensino de Ciências, o refinamento compreendeu alguns resumos registrados no Banco de Teses da CAPES.

Estudos vinculados a Neurociência Cognitiva ganharam representatividade na década de 1990, sendo considerada por muitos autores a década do cérebro. Oliveira (2014, p.14) destaca que

A primeira década do século XXI foi identificada como a década da mente, em que a neurociência traz discussões importantes sobre a relação cérebro-mente.

Os autores relacionam caminhos da Neurociência Cognitiva a assuntos atrelados aos discentes e docentes no que se refere às contribuições de processos da prática educacional.

É oportunizado uma visão geral dos caminhos percorridos pelos pesquisadores nos últimos anos sobre a Neurociência e a aprendizagem. De acordo com Relvas et. al. (2014, p.159).

O estudo da aprendizagem une educação com a Neurociência. Há que se sobressaltar novas pesquisas para facilitar a compreensão e a construção de diálogos para uni-las às práticas educativas.

Gazzaniga e Mangun (2006), trazem colaborações inerentes a mudanças nessa fase, principalmente, na estrutura cognitiva, atribuindo essa condição a fatores internos e externos como sendo um período crítico, por corresponderem aos estágios específicos do desenvolvimento neural, isto é, na formação das conexões sinápticas.

Relvas et. al. (2014, p.146) destacam sobre a necessidade de:

Os professores precisam de um aprofundamento a respeito do que é Neurociência, a fim de entender que o processo de aprendizagem acontece no

cérebro, e compreender que a educação engloba aspectos biopsicológicos, filosóficos e antropológicos.

Apontamentos como a questão central se relacionando ao EC a formação e as práticas dos docentes, para a organização curricular, para o planejamento e estratégias de ensino foram evocados, assim como, experimentos para aprendizagem, motivação dos estudantes e em outras situações do processo de ensinoaprendizagem.

Embora a neurociência cognitiva e o EC sejam um ramo científico relativamente recente, a consolidação desse campo de interesses no processo ensino e a aprendizagem no campo educacional vem se fortalecendo.

ARTIGO 5

Ocorre uma discussão do surgimento e a aproximação da Neurociências a Educação. Pressupondo que a 'década do cérebro' vem influenciando o surgimento deste campo de pesquisa, chamado de 'Neuroeducação', para outros, 'Ciência da Mente, Cérebro e Educação'. Trata-se de uma pesquisa de áreas diferentes, considerando os campos da multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade e os modelos de pesquisas colaborativas.

Dos argumentos sobre a Neurociência e Educação, ao qual Bruer (1997) se refere são inerentes a descobertas da Neurobiologia do desenvolvimento ocasionando em interpretações e conclusões precipitadas, da parte de docentes, enquanto a aplicação dessas descobertas diretamente em seus cotidianos. Sobressalta ainda, cautela na interpretação e conclusão sobre aplicação destas, não se sabendo exatamente qual a relação da aquisição de habilidades sobre a leitura sendo adquirida através das interações sociais informais e instrução escolar formal.

Para além disso, é advertido sobre a aplicação dos resultados obtidos diretamente na educação, convencendo-os a uma ponte muito extensa, indicando que o melhor caminho para aplicação dos resultados entre as partes, é a utilização de duas pontes mais curtas, conforme imagem abaixo.

Imagem 2. As duas pontes de Bruer



Fonte: o autor

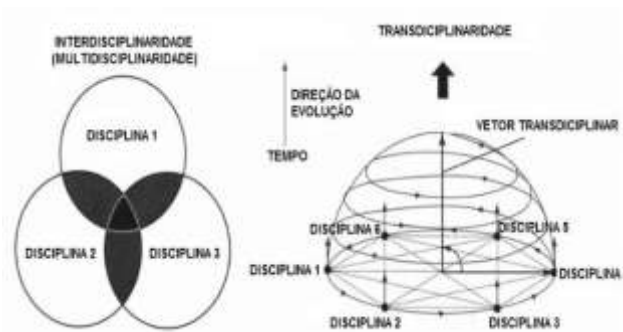
Trata-se de uma problemática bem discutida atualmente no âmbito escolar e muitas dessas variáveis são consideradas, uma das preocupações de Bruer (1997), quando cita a interpretação por parte dos educadores nas descobertas da Neurociência, não considerando o ambiente e as condições envolvidas. Sobretudo, admitem a plasticidade cerebral como fornecedor da base neural para a aprendizagem formal e informal nos ambientes socioculturais, incluindo as escolas. Enfim, as descobertas e as possibilidades de aplicação na educação necessitam de amadurecimento no que diz respeito a aplicação diretamente nesta área, como sendo uma ponte longa demais.

A comunicação e/ou ausência adequada entre as partes, é um problema que necessita ser contornado. Para Howard-Jones (2014), a terminologia e a linguagem diferente, utilizadas por neurocientistas e educadores, podem estar por trás dos processos que levam o conhecimento científico a ser compreendido de forma errônea. Todavia, Howard-Jones (2014), sobrepõe a proposta de Goswami (2006), justificando não haver necessidade de comunicadores referente as pesquisas enquanto as interseções dessas áreas. Eficazmente essas comunicações podem ocorrer entre as partes com a colaboração direta dos docentes, que são os profissionais que estão mais familiarizados com as condições culturais e os conceitos da educação.

Uma forma de aproximar as áreas é a construção de promissoras pesquisas da Neurociência à sala de aula, sendo a transdisciplinaridade utilizada como ferramenta eficaz na união e junção das áreas científicas diferentes promovendo um novo campo científico. Koizumi (1999) aborda a questão de transdisciplinaridade por meio das imagens 3a e 3b abaixo:

Imagem. 3a. Inter ou multidisciplinaridade

3b. Transdisciplinaridade



Fonte: Koizumi (1999, p.8)

Koizumi (1999), a transdisciplinaridade inclui os conceitos de ponte e fusão entre áreas completamente diferentes, por conseguinte, é relevante uma força motriz para interligar e fundir áreas de modo a disparar a evolução de uma nova área cingida, para tal, requer novos métodos e organizações de pesquisa, que incluam uma linguagem comum, possibilitando a transcendência das fronteiras que afastam as disciplinas.

Multidisciplinaridade se caracteriza pela soma dos conhecimentos individuais que são compartilhados entre os especialistas ou grupos especializados. Já, a interdisciplinaridade o conhecimento cruzado das disciplinas estabelecidas, e a transdisciplinaridade se distingue como um novo tipo de conhecimento, surgido da interação de diversos indivíduos dentro de um contexto inteiramente novo, sendo necessário a destituição das muralhas construídas entre as partes de

maneira a alcançar a soberania de cada campo científico. (SAMUELS, 2009).

Ainda que não se tenha chegado a um consenso, quanto ao rótulo do campo, abordado neste trabalho, ao menos houve o estabelecimento de que o caminho transdisciplinar é o mais indicado para levar a temática ao encontro da educação. Muito ainda precisa ser discutido, para que possa pôr em prática esse modelo, existindo ainda vários obstáculos no caminho. A discussão aponta para a criação de ambientes de pesquisa a partir da participação direta de técnicos educacionais, professores e alunos demandando mudanças profundas sobre a política educacional. É notório a necessidade de iniciação com abordagens “multi-inter-disciplinares” nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o **artigo 1** – Chega-se ao consenso de que a neuroeducação contribui para a educação quando aplicada a estratégias desafiantes ao funcionamento do cérebro no processo ensino-aprendizagem, todavia, a relevância da utilização de métodos valorosos a realidade, as experiências, saberes e mecanismos como meios variados de técnicas de ensino devendo ainda, utilizar-se dos recursos audiovisuais de maneira a atingir a pluralidade dos aprendizes.

2- A neuroeducação mostra-se colaborativa no que tange ao processo dos envolvidos para uma educação escolar de qualidade, entretanto, faz apontamentos de investimento nas políticas públicas pertinentes a capacitação e formação continuada para os docentes inseridos nas salas de aulas. Reforça e vem de encontro ao discurso de Faria (2016), sobre melhorias significativas no sistema educacional, e no que tange os conhecimentos de psicologia, educação e neurociência, surgidos a partir de uma fusão interdisciplinar: “aprender é modificar comportamentos.

3- Evidencia-se contribuições relativas à motivação e aos estímulos externos para a aprendizagem. Ações didáticas, estratégias sensoriais e dinâmicas de ensino, designadas para os vários campos cerebrais, áreas corticais e conexões sinápticas favorecem positivamente as aprendizagens, porém, ainda ressaltam sobre as diversas formas de compreensão e as variadas formas de aprender e ensinar, exigindo metodologias diversificadas para cada aprendente.

4- Os dados apontam a neurociência cognitiva se relacionando ao Ensino de Ciências apontando como parâmetros fundamentais para a formação e as práticas dos docentes no que restringe a organização curricular, o planejamento e estratégias de ensino, sob experimentos para a aprendizagem, na motivação dos estudantes e em outras situações do processo de ensino-aprendizagem. Ainda que, a neurociência cognitiva e o EC sejam um ramo científico relativamente recente, a consolidação desse campo de interesses aos envolvidos com o ensino e a aprendizagem no campo educacional tem se solidificado.

5- Mesmo não chegando ao consenso, acerca do viés constituído aqui, ao menos houve o estabelecimento de que o caminho transdisciplinar é o mais receitado no que se restringe ao tema ir de encontro a educação. Ainda há muito a se discutir para que sejam colocados em prática o modelo em questão, existindo vários obstáculos no percurso. Essa discussão é muito significativa pois aponta caminhos inerentes a criação e discussão de novas pesquisas a partir da participação direta com técnicos educacionais, professores e alunos demandando mudanças profundas na política educacional vigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, L.C. A, et al. A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.** 2010. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/18.pdf>. Acesso em 24/01/2020.

ALBRIGHT, T. D.; KANDEL, E. R.; POSNER, M. I. **Cognitive neuroscience: Current Opinion in Neurobiology**. London, n.10, v.5, p.612-624, 2000. Acesso em 24/01/2020.

ALMEIDA, G. P. Plasticidade cerebral e aprendizagem. In: RELVAS, M. P.(org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?: as bases neurocientíficas da aprendizagem**. Rio de Janeiro: WAK, 2012. Acesso em 24/01/2020.

BARTOSZECK, A. B. **Neurociência na Educação**. Curitiba, 2003. Disponível em: https://nead.ucs.br/pos_graduacao/Members/419745-30/artigo%20neurociencias%20e%20educacao.pdf. Acessado em 24/01/2020.

BEAUCLAIR, J. **Neuropsicopedagogia: inserções no presente, utopias e desejos futuros**. Rio de Janeiro: Essence All, 2014. Acesso em 24/01/2020.

BONI, M.; WELTER, M. P. **Neurociência cognitiva e plasticidade neural: um caminho a ser descoberto**. Revista Saberes e Sabores Educacionais, Santa Catarina; n.3 p.139-149, 2016. Acesso em 24/01/2020.

BRUER, J.T. Education and the brain: A bridge too far. **Educational Researcher**, nº26, pp. 4–16, 1997. Acesso em: 24/01/2020.

DE CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.8, n.3, pp.537-550, nov.2010/fev.2011. Acesso em :24/01/2020.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociências e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Acesso em :24/01/2020.

CHIARA, I. D. et al. Normas de documentação aplicadas à área de Saúde. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008. Acesso em 08 jun.2018. [3] FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Acesso em: 24/01/2020.

FARIA, S.E. Psicanalista, Parapsicólogo, Hipnoterapeuta e Neuroeducador, europsicologia e Neuropsicopedagogia e Psicanálise Clínica. Mestre em Comunicação. Líder de Aprendizagem certificado pela Harvard University (EUA). Trainer e Master Practitioner com formações internacionais em PNL – Programação Neurolinguística e Hipnose. 2016. Acesso em: 26/01/2020.

GAZZANIGA, M. S; IVRY, R. B; MANGUN, G. R. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Acesso em: 25/01/2014.

GOSWAMI, U. Neuroscience and education: from research to practice? **Nature reviews neuroscience**, v. 7, n. 5, p. 406-413, 2006. Acesso em: 24/01/2020.

GROSSI, M. G. R.; LOPES, A.M.; COUTO, P.A. **A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27 -40; 2014. Acesso em: 24/01/2020.

HOWARD-JONES, P. A. Neuroscience and education: myths and messages. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 15, n. 12, p. 817-824, 2014. Acesso em: 24/01/2020.

IZQUIERDO, I. Memórias. In: **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, vol.3, n.6, pp. 89-112, mai/ago.,1989. Acesso em: 24/01/2020.

KOIZUMI, H. A practical approach to trans-disciplinary studies for the 21st century. **Journal of Seizon and Life Sciences**, 9, 5-24, 1999. Acesso em: 24/01/2020.

LIMA, Francisco Renato. Sentidos da intervenção Neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na Pré-Escola. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v.4, n.7, p. 78-95. Acesso em:24/01/2020.

LUCCI, Marcos Antônio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 2006. Disponível em <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf> . Acesso em: 24/01/2020.

MANTOVANINI, Maria Cristina. **Professores e alunos problema: um círculo vicioso**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. Acesso em: 24/01/2020.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. 2014. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.02/3987>>. Acesso em: 23/01/2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. Acesso em: 24/01/2020.

RELVAS, Marta Pires. **Que cérebro é esse que chegou a escola? Bases neurocientíficas da aprendizagem**. 2 ed. Rio de Janeiro: 2014. Acesso em: 25/01/2020.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011. Acesso em: 24/01/2020.

ROSA, R. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v.1, n.1, p. 214 – 227, 2013. Acesso em: 25/01/2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. Acesso em: 24/01/2020.

SAMUELS, B. M. Can the differences between education and neuroscience be overcome by mind, brain, and education? **Mind, Brain, and Education**, 3, 44 – 54, 2009. Acesso em: 24/01/2020.

SANTOS, W. e SIERRA-FITZGERALD, O.; MUNÉVAR, G. **Nuevas ventanas hacia el cérebro humano y su impacto en la neurociencia cognoscitiva**. Revista Latinoamericana de Psicología, Bogotá, n.39, v.1, p.143-157, 2007. Acesso em: 24/01/2020.

SALLA, F. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. **Revista Nova Escola**. Edição 253, 2012. Disponível:
<https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>. Acesso em: 23/01/2020.

SILVA, M. M.; BEZERRA, E. L. **Contribuições das neurociências ao processo de ensino-aprendizagem**. V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão -SE: 2011. Acesso em: 24/01/2020.

SPRENGER, Marilee. **Memória: como ensinar para o aluno lembrar**. Tradução: Magda. Acesso em: 24/01/2020.

TABAQUIM, Maria L. M. **Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem**. In Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Org. Sílvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. Acesso em 24/01/2020.

O PAPEL DO ENFERMEIRO EMERGENCISTA

THE ROLE OF THE EMERGENCY NURSE

Áurea Marques Ferreira¹
Josiany Martins Ferreira Fernandes²
Karyca Genyza Agostinho Lima³
Sueli Batista⁴
Armando Floriano de Paula⁵

RESUMO

INTRODUÇÃO: A atuação do enfermeiro na área de urgência e emergência pressupõe a aquisição de competências específicas, além da exposição a riscos prejudiciais à saúde física e psíquica desses profissionais. **OBJETIVOS:** análise do papel do profissional de enfermagem de nível superior nos serviços médicos de emergência. **MÉTODO:** O presente estudo consiste numa pesquisa bibliográfica que tem como objetivo principal caracterizar o papel do enfermeiro emergencista atualmente, visando aprofundar a reflexão sobre o tema. Para tanto, as autoras utilizaram artigos publicados nos últimos cinco anos, encontrados através de busca eletrônica. Posteriormente foi realizada uma leitura dos artigos selecionados e a categorização em áreas temáticas para a análise. **RESULTADOS:** o cuidado de enfermagem no setor de emergência, na maioria das vezes, não é humanizado; a liderança de enfermagem depende não só do conhecimento do profissional responsável, mas também do apoio de toda a equipe de enfermagem e da instituição; a capacitação dos enfermeiros para o atendimento pré-hospitalar é indispensável; o trabalho em equipe na emergência é muito importante devido à dinâmica do serviço, mas é um desafio para o responsável; os enfermeiros emergencistas estão sujeitos a sentimentos díspares; e, por fim, os profissionais de enfermagem emergencistas estão expostos a diversos riscos que podem ser evitados tanto pela instituição, como pelo próprio profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem; Serviços Médicos de Emergência; Papel do profissional de enfermagem.

ABSTRACT

INTRODUCTION: The role of nurses in the urgency and emergency area presupposes the acquisition of specific skills, in addition to exposure to risks harmful to the physical and psychological health of these professionals. **OBJECTIVES:** analysis of the role of nursing professionals with higher education in emergency medical services. **METHOD:** The present study consists of a bibliographic research that has as main objective to characterize the role of the emergency nurse today, aiming to deepen the reflection on the them e. For this, the authors used articles published in the last five years, found through electronic search. Subsequently, the selected articles were read and categorized into thematic areas for analysis. **RESULTS:** nursing care in the emergency department, in most cases, is n ot humanized; nursing leadership depends not only on the knowledge of the responsible professional, but also on the support of the entire nursing team and the institution; the training of nurses for pre-hospital care is essential; teamwork in the emergency room is very important due to the dynamics of the service, but it is a challenge for the person in charge; emergency nurses are subject to different feelings; and, finally, emergency nursing professionals are exposed to several risks that can be avoided both by the institut ion and by the professional

KEYWORD: Nursing; Emergency Medical Services; Role of the professional of nursing

¹ Mestranda em Ciências da Saúde Coletiva pela ACU – Absoulute Christian University. Bacharel em Enfermagem. **Email:** aureamf14@gmail.com

² Mestranda em Ciências da Saúde Coletiva pela ACU – Absoulute Christian University. Bacharel em Enfermagem. **Email:** josymartinsf@hotmail.com

³ Mestranda em Ciências da Saúde Coletiva pela ACU – Absoulute Christian University. Bacharel em Enfermagem. **Email:** enfkaryca@hotmail.com

⁴ Mestranda em Ciências da Saúde Coletiva pela ACU – Absoulute Christian University. Bacharel em Serviço Social. **Email:** suelibatista@yahoo.com.br

⁵ Mestrando em Ciências da Saúde Coletiva pela ACU - Absoulute Christian University. Bacharel em Enfermagem. **Email:** floriano.armando@gmail.com

INTRODUÇÃO

O atendimento pré-hospitalar (APH) é uma organização recente como um serviço de saúde no Brasil, com início na década de 90. Com as normalizações do Ministério da Saúde, ganha força a caracterização do atendimento pré-hospitalar como um serviço de responsabilidade da área da saúde, sob coordenação do profissional médico, seguindo o modelo clínico de atenção à saúde, evidenciado pela implantação de protocolos assistenciais (Pereira et al, 2009).

O reconhecimento da efetividade da assistência precoce às pessoas em situação de emergência resultou no surgimento de vários serviços de saúde, públicos e privados, de atendimento pré-hospitalar e de remoção inter-hospitalar (Gentil et al, 2008). A oferta restrita de serviços faz com que o público excedente procure atendimento em locais que concentrem maior possibilidade de portas de entrada, sendo que os prontos atendimentos e as emergências hospitalares correspondem ao perfil de atender às demandas de forma mais ágil e concentrada (Marques et al, 2007).

Esses locais reúnem um somatório de recursos, quais sejam consultas, remédios, procedimentos de enfermagem, exames laboratoriais e internações. As principais demandas aos serviços de pronto atendimento correspondem a situações graves e de risco para os pacientes, a queixas agudas que envolvem desconforto físico e emocional, a necessidades pontuais caracterizadas como não urgentes, a busca de atendimento complementar ao recebido em outros serviços de saúde e ao vínculo com o pronto atendimento (Marques et al, 2007).

O atendimento pré-hospitalar pode ser

definido como a assistência prestada em um primeiro nível de atenção, aos portadores de quadros agudos, de natureza clínica, traumática ou psiquiátrica, quando ocorrem fora do ambiente hospitalar, podendo acarretar sequelas ou até mesmo a morte.

Atualmente, no Brasil, o atendimento pré-hospitalar está estruturado em duas modalidades: o Suporte Básico à Vida (SBV) e o Suporte Avançado à Vida (SAV). O SBV consiste na preservação da vida, sem manobras invasivas, em que o atendimento é realizado por pessoas treinadas em primeiros socorros e atuam sob supervisão médica. Já o SAV tem como características manobras invasivas, de maior complexidade e, por este motivo, esse atendimento é realizado exclusivamente por médico e enfermeiro (Wehbe et al, 2005).

Assim, a atuação do enfermeiro está relacionada à assistência direta ao paciente grave sob risco de morte, mas não se restringe a esta. O enfermeiro, neste sistema, além de executar o socorro às vítimas em situação de emergência, também desenvolve atividades educativas como instrutor, participa da revisão dos protocolos de atendimentos, da elaboração do material didático, além de atuar junto à equipe multiprofissional na ocorrência de calamidades e acidentes de grandes proporções e ser o responsável pela liderança e coordenação da equipe envolvida (Wehbe et al, 2005).

Desde a inserção da enfermeira no atendimento pré-hospitalar do Brasil, podem-se identificar mudanças e ampliação de sua atuação, na maior parte, ainda vinculadas estritamente aos aspectos assistenciais. A partir da década de 90, o profissional de enfermagem passa a ser um participante ativo da equipe, assumindo a responsabilidade pela assistência prestada às

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo analisamos vinte e um trabalhos científicos que continham o objeto de pesquisa e, após o devido tratamento, os mesmos foram categorizados em áreas temáticas, a saber: cuidado de enfermagem no atendimento pré-hospitalar, liderança de enfermagem no setor de emergência, capacitação dos profissionais de saúde em atendimento pré-hospitalar, trabalho em equipe no setor de emergência, sentimentos dos enfermeiros emergencistas relacionados ao trabalho e riscos a que estão expostos os enfermeiros emergencistas.

Na temática cuidado de enfermagem no atendimento pré-hospitalar, demonstra-se que nas unidades de emergência há uma ausência de envolvimento emocional por parte dos profissionais de saúde, gerando impessoalidade do cuidado e falta de humanização no atendimento. Foi constatado que essa situação ocorre, principalmente, porque os profissionais de saúde emergencistas, priorizam o atendimento centrado no modelo biomédico, em que a manutenção das condições vitais do paciente deve ser mantida e as demandas psicossociais dos pacientes e familiares são desconsideradas.

Assim, há um distanciamento do vínculo, do acolhimento e do relacionamento terapêutico não somente com o próprio paciente, como também com sua família, desestabilizada com a situação.

A comunicação é exclusivamente verbal, utilizada somente para comunicar ao paciente os procedimentos que lhe serão realizados ou para tirar dúvidas. Não se sabe se a comunicação não verbal é desconhecida ou se foi abolida da emergência com o intuito de agilizar o atendimento, ou ainda, se foi ignorada, para evitar um maior contato com o

sofrimento do cliente. Assim, a falta de uma comunicação mais adequada implica na inadequação do cuidado, em que há simplesmente uma rotina de procedimentos onde os funcionários não conseguem atingir todo seu potencial.

É importante resgatar uma prática de cuidado mais humanizado e acolhedor a pacientes e familiares nas unidades de emergência e, para isso, qualquer gesto realizado pelo profissional de saúde, por mais breve que seja, constitui alternativa para diminuir a aflição tanto do doente como dos membros de sua família. O vínculo, o acolhimento, o diálogo e o relacionamento terapêutico são tecnologias que devem fazer parte da rotina de atendimento de tais profissionais.

Como cada ser humano é único em sua forma de pensar, agir e reagir, cada um também apresenta suas necessidades próprias, sendo indispensável compreender cada paciente na sua integralidade. Além disso, é imprescindível reconhecer a presença dos familiares como clientes que necessitam de conforto, informação, respeito e, ainda, promovê-los como auxiliares na recuperação do paciente.

As relações de cuidado nas unidades de emergência são facilitadas através de atitudes e características exclusivamente humanas, por condições e ações técnicas como a medicação e a realização de exames diagnósticos e através dos momentos de diálogo entre o ser cuidado e o ser cuidador e a empatia, que viabilizam as trocas entre os seres de relação e de cuidado.

A enfermagem é considerada principal responsável pela implantação e manutenção do suporte interpessoal embasado nos princípios do relacionamento terapêutico durante o tratamento de seus pacientes. Vale lembrar que é através da

vítimas, assim como os outros membros. A literatura indica que a prática da enfermagem de emergência está inteiramente ligada à competência clínica, desempenho, cuidado holístico e metodologia científica (Wehbe et al, 2005). Assim, entre as competências importantes para o exercício da prática de enfermagem no atendimento pré-hospitalar estão o raciocínio clínico para a tomada de decisão e a habilidade para executar as intervenções prontamente.

O desenvolvimento desses serviços culmina com a necessidade de profissional qualificado que atenda às especificidades do cuidado de enfermagem a ser realizado, durante o atendimento pré-hospitalar ou a remoção inter-hospitalar, com vistas à prevenção, proteção e recuperação da saúde (Gentil et al, 2008).

O atendimento pré-hospitalar tem sido objeto de atenção da sociedade como um todo, como se pode perceber através da mídia e, particularmente junto aos profissionais envolvidos nesse tipo de atendimento. Também os órgãos governamentais têm se preocupado em organizar melhor esse tipo de atenção à saúde, tornando este modelo um debate constante em todos os meios (Ramos et al, 2005).

Diante deste cenário, a finalidade deste estudo é contribuir para a compreensão do papel do enfermeiro no campo da urgência e emergência e das consequências e riscos a que estão expostos os enfermeiros emergencistas devido à realização de seu trabalho. Com isso, estaremos sugerindo atividades para aprimorar o serviço de enfermagem na emergência. O objeto de investigação deste trabalho é a atuação do enfermeiro de nível superior em urgência e emergência atualmente.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. Neste estudo o caminho metodológico escolhido partiu da definição do tema que é “O papel do enfermeiro emergencista: uma revisão bibliográfica”. Assim iniciou-se o levantamento das fontes de dados. Numa primeira apreciação em busca eletrônica deu-se ênfase às revistas específicas de enfermagem encontradas no portal periódicos CAPES. Foram priorizados artigos publicados nos últimos cinco anos. A coleta de dados foi concluída em aproximadamente três meses.

Para compor o estudo, foram utilizados como descritores a “enfermagem”, “atendimento pré-hospitalar”, “urgência” e “emergência” pela Biblioteca Virtual em Saúde.

Os textos foram selecionados por sua pertinência ao assunto, foram levados em consideração os que continham informações sobre a enfermagem e o atendimento pré-hospitalar no Brasil. Para tanto, foram lidos e analisados os resumos de todas as obras encontradas e excluídos aqueles que continham informações consideradas não relevantes para o estudo em questão. No total foram utilizadas vinte e duas referências bibliográficas, sendo dezessete específicas para a composição dos resultados e discussão.

Com o material selecionado seguiram-se as seguintes etapas: leitura, categorização em áreas temáticas, redação, análise e conclusão da pesquisa bibliográfica.

Vale lembrar que o rigor científico foi respeitado em todas as fases da pesquisa. Além disso, por ter como fonte primária referências bibliográficas, preocupou-se em todas as fases da pesquisa, com os direitos autorais.

manutenção empática, íntima, sistematizada e humanizada do prazer de viver das pessoas que poderemos garantir perspectivas de mudança de comportamentos, alívio do sofrimento imediato e reorientações de condutas.

Para desenvolver um cuidado inovador e humanizado nas unidades de emergência não é necessário desconsiderar a suma importância dos procedimentos técnicos nas atividades da enfermagem para a qualidade do serviço e para desenvolver o cuidado.

Pelo contrário, é necessário aliar a competência humanística à técnico-científica, pois esta acompanha as atividades da enfermagem enquanto princípio da assistência emergencial. Para tanto, é interessante a elaboração de uma filosofia organizacional que venha a nortear e alinhar os inúmeros aspectos que envolvem a humanização e os princípios de viabilidade de sua concretização prática.

Também é válida a busca pelos enfermeiros emergencistas da compreensão sobre o processo de cuidado em enfermagem, a partir da percepção dos que recebem os cuidados, inclusive para repensar a própria prática.

É importante ressaltar que, muitas vezes, devido à realidade cotidiana em que se constroem as práticas de enfermagem, como sobrecarga de atendimento, escassez de recursos materiais, humanos e financeiros, o investimento na humanização do preparo profissional torna-se uma alternativa válida, porém insuficiente. Para concretizar um atendimento humanizado não basta centralizá-lo unicamente no paciente, mas os profissionais de saúde também devem dispor das condições necessárias para desenvolver suas atividades.

Finalmente, conclui-se que o pronto socorro é, ainda, uma unidade na qual os funcionários não demonstram valorizar a necessidade que o paciente tem de estabelecer um vínculo e receber atenção individualizada durante o seu tratamento.

Enfocando a **liderança de enfermagem no setor de emergência** dizemos que é o líder/administrador da unidade de emergência que determina a melhor maneira de planejar as atividades para que as metas organizacionais sejam alcançadas efetiva e eficientemente. Isso envolve o uso sensato de recursos e a coordenação das atividades com outros departamentos.

Por isso, a escolha do modo organizacional mais adequado de oferecimento de cuidados ao paciente em cada unidade ou organização depende de habilidades e dos conhecimentos do corpo funcional, da disponibilidade de enfermeiros, dos recursos econômicos da organização, da acuidade dos pacientes e da complexidade das tarefas a serem realizadas.

Para que as funções sejam organizadas de maneira produtiva e facilitadora da satisfação das necessidades da instituição, o chefe de enfermagem precisa conhecer bem a organização e seus membros. As atividades terão sucesso se o planejamento buscar a satisfação das necessidades dos grupos e, portanto, exercer influência na equipe de enfermagem, médica e outros membros integrantes do serviço.

Para que um líder tenha sucesso, ele precisa diagnosticar a situação e selecionar as estratégias apropriadas a partir de um repertório de habilidades. O desempenho e a produtividade de uma pessoa são influenciados por sua capacidade, experiência, motivação e pela natureza da tarefa.

Apesar de não existir uma estratégia de liderança que seja aplicada em todas as situações, a

eficácia da liderança sempre exige: capacidade de solucionar problemas, manutenção da eficiência grupal, boa comunicação, demonstração de imparcialidade, competência, segurança e criatividade do líder e desenvolvimento da identificação grupal.

Para que o profissional enfermeiro possa desenvolver sua prática profissional, principalmente, em setores onde o trabalho é dinâmico, como por exemplo, o setor de urgência e emergência, se faz necessário que a equipe de enfermagem atue de forma sincronizada. Isso porque, na maioria das situações, o atendimento deve ser rápido, devido ao fato de o paciente encontrar-se em estado crítico envolvendo risco à vida. Neste contexto, tal profissional deve desenvolver a liderança com base em seus conhecimentos acerca da mesma, determinando qual a melhor forma de liderar em diferentes situações visando à melhoria da qualidade do cuidado.

Na temática capacitação dos profissionais de saúde em atendimento pré-hospitalar, percebemos que o enfermeiro emergencista deve ter, em sua formação, além de conhecimento científico, prontidão, destreza, decisão e habilidade técnica para atuar em situações que envolvem estresse e gravidade do paciente. Para tanto, é necessário que ele vivencie situações semelhantes repetidas vezes.

A capacitação prévia é considerada indispensável para garantir a segurança do profissional para prestar o socorro e diminuir a imperícia dos seus atos, evitando, assim, o prejuízo no restabelecimento e a potencialização dos agravos às vítimas.

O programa de capacitação em APH deve buscar orientar os profissionais para o desenvolvimento não somente em relação ao

aprendizado de habilidades para a eficiência nas tarefas que realizam, mas, sobretudo, incentivá-los à reflexão para que modifiquem seus hábitos e comportamentos e desenvolvam um trabalho com consciência crítica, competência e dignidade.

A parte prática da capacitação é considerada imprescindível, pois habilita o trabalhador para enfrentar com coerência, rapidez e segurança a diversidade de situações de trauma, colocando em prática o que aprendeu com a teoria. Esses conhecimentos requerem estudo, prática e repetição. Por isso é primordial prosseguir com a educação permanente e atualizações, uma vez que a falta de formação profissional dos trabalhadores das urgências resulta no comprometimento da qualidade na assistência e na gestão do setor.

O coordenador do serviço e o enfermeiro responsável técnico são encarregados de ministrar as capacitações e conduzir a educação permanente, as quais ocorrem espontaneamente conforme a necessidade e disponibilidade dos responsáveis.

É importante lembrar que, no Brasil, os cursos de especialização em emergência ou em APH ainda são recentes e, sendo assim, ainda existe escassez de docentes capazes de desenvolver um enfoque efetivo na formação profissional desse tipo de trabalhador, havendo necessidade de preparar instrutores e multiplicadores com certificação e capacitação pedagógica para atender à demanda existente.

Na temática **trabalho em equipe no setor de emergência**, este pode ser entendido como uma estratégia do homem para melhorar a efetividade do trabalho e elevar o grau de satisfação do trabalhador.

O trabalho em equipe não é uma tarefa muito simples por envolver troca de idéias, aprovação de

opiniões diversas e convivência com as diferenças. A dificuldade aumenta principalmente se tratando da área da enfermagem em emergência, onde o objeto de toda atenção dever ser a saúde humana. Como o serviço neste setor é extremamente dinâmico, o trabalho em equipe se torna fundamental para a qualidade da assistência prestada.

No entanto, fazer de um grupo de enfermeiros emergencistas uma equipe de trabalho é um grande desafio para o profissional de enfermagem responsável. Tal desafio passa pelo aprendizado coletivo da necessidade de uma comunicação aberta, de uma prática democrática que permita o exercício pleno das capacidades individuais e uma atuação criativa e saudável de cada membro, evitando assim, a cristalização de posições, a rotulação e a deteriorização das relações interpessoais. Assim, a equipe poderá buscar seus objetivos responsabilizando-se pelo sucesso ou fracasso.

Neste cenário, é imprescindível que o enfermeiro possa contar com todos os outros profissionais que constituem a equipe prestadora de assistência à saúde do paciente, além de ter senso crítico para tomar a decisão correta, uma vez que o custo de um erro pode ir desde uma pequena confusão administrativa até o óbito do paciente.

Analisando os **sentimentos dos enfermeiros emergencistas relacionados ao trabalho** podemos dizer que a estrutura organizacional da instituição hospitalar contribui para a ocorrência de estresse para o enfermeiro de unidade de emergência, interferindo na vida pessoal e profissional do indivíduo. O trabalho, quando realizado em condições insalubres e inseguras, também tem influência direta sobre o bem-estar físico e psíquico do indivíduo. Assim, percebemos que os problemas

existentes nas unidades de emergência são mais comportamentais do que técnicos.

A deficiência de recursos humanos e materiais na unidade têm como consequência o ritmo acelerado de trabalho para a finalização de atividades pré-determinadas, contribuindo para o surgimento de problemas psicológicos e até mesmo físicos no profissional de enfermagem, além de refletir na qualidade do cuidado e no relacionamento entre enfermeiros, paciente e familiar.

A carga horária de trabalho apresentou associação significativa com o estresse do enfermeiro emergencista, visto que há necessidade de o profissional trabalhar em mais de um local e em diferente tipo de atividade.

As tarefas burocráticas e administrativas são estressoras ao profissional, devido a uma formação acadêmica voltada para a assistência, além de despenderem tempo na sua realização, sendo que este poderia ser direcionado à assistência direta ao paciente.

A área de administração de pessoal foi uma das áreas consideradas de maior estresse para os enfermeiros de unidade de emergência. A supervisão exercida nessa unidade determina-se como ineficiente na melhoria do ambiente de trabalho, devido a fatores como: falta de comunicação, inexperiência e falta de respaldo institucional.

Por outro lado, a insegurança profissional foi a fonte de pressão que apresentou o menor nível de correlação ao estresse, pois os profissionais da enfermagem geralmente trabalham na emergência por opção e há necessidade de habilidade específica para atuar nesse setor. Estudos revelam que grande parte dos enfermeiros emergencistas afirma que é no APH que encontram maior satisfação, realização pessoal e profissional, além da valorização e

reconhecimento pelos pacientes/vítimas, família, população e pelo próprio serviço.

Os enfermeiros do APH experimentam diversos sentimentos como compaixão, gratidão, raiva, pena, tristeza, ansiedade, cansaço, revolta pela sobrecarga e limitações dos recursos frente às situações que envolvem risco de morte e consideram como motivador o reconhecimento e a possibilidade de restaurar vidas.

Tais sentimentos se compreendem pelo fato de serem pessoas, ou seja, humanos, que também expressam emoções e têm suas limitações. Dessa maneira, podemos dizer que o profissional de enfermagem não está preparado para lidar com tais situações, pois assume um compromisso pela preservação da vida desde o início de sua formação.

Para os enfermeiros que atuam no APH, as experiências positivas servem de estímulo para a adequada prestação do serviço, enquanto as experiências negativas, apesar de desestabilizar as equipes, servem de base para entender a realidade de algumas populações e motivam o trabalho de conscientização e educação das pessoas na prevenção de acidentes e agravos à saúde.

Em relação às dificuldades encontradas no setor de emergência são destaque o ingresso no serviço, o preparo acadêmico insuficiente, as adversidades do cenário, a exposição aos riscos das cenas e público e a falta de apoio psicológico. Neste contexto é possível concluir que o nível de estresse da equipe de enfermagem emergencista é bastante elevado.

Para a amenização e/ou resolução dos problemas apresentados na unidade de emergência, foi sugerido o oferecimento de condições mínimas de material e pessoal de enfermagem, a garantia de uma maior autonomia e reconhecimento do

enfermeiro, o incentivo à jornada de trabalho única, o oferecimento de oficinas de terapia laboral e apoio profissional, a formação de equipes multidisciplinares para discutir sobre os fatores de riscos que os profissionais estão vivendo no seu cotidiano de trabalho e também realizar planos de medidas e intervenções contra o estresse, ou seja, dedicar uma maior atenção para a saúde dos profissionais que atuam em setores críticos.

Finalmente, considerando os **riscos a que estão expostos os enfermeiros emergencistas**, podemos dizer que o trabalho de enfermagem, desenvolvido principalmente no âmbito hospitalar em urgência e emergência é, em muitas situações, insalubre, uma vez que expõe esses profissionais de saúde a uma diversidade e multiplicidade de riscos que podem ocasionar acidentes de trabalho com importantes repercussões ao trabalhador, bem como à sua família e à entidade a que pertencem.

Em geral, o trabalhador de enfermagem emergencista atua num ambiente de trabalho com condições/situações que determinam vulnerabilidade em seu estado de saúde, como vivências com tensões e estressores, formas de organização, divisão de tarefas, trabalho em turnos, mais de um vínculo empregatício, falta de aprimoramento técnico-científico, escassez de recursos materiais, entre outros, que propiciam e acentuam o risco desses trabalhadores sofrerem algum acidente de trabalho.

Dentre os riscos mais relevantes a que estão expostos os profissionais de enfermagem no setor de urgência/emergência estão: exposição a sangue, fluidos corpóreos e excretas/ secreções; exposição a perfuro-cortantes; esforço físico; exposição a infecções e doenças de diagnóstico não confirmado; equipamentos inadequados; exposição a produtos

químicos; radiação ionizante; quedas por piso liso/molhado; arranjo físico inadequado; estresse; desconforto térmico; iluminação inadequada; agressividade dos pacientes; e ruídos.

A fim de preservar os profissionais expostos aos riscos existem os equipamentos de proteção individual (EPI's) e equipamentos de proteção coletiva (EPC's). A função principal desses equipamentos é impedir a contaminação do profissional em função do contato com os pacientes, evitar que o profissional contamine pacientes debilitados imunologicamente e evitar a contaminação cruzada de pacientes.

O fornecimento de tais equipamentos é de responsabilidade da instituição e o uso dos mesmos é de responsabilidade, principalmente, do profissional de enfermagem. É de suma importância que os equipamentos de proteção sejam utilizados e que sejam tomados os cuidados necessários na realização de procedimentos para que seja atenuada a exposição aos riscos pelos profissionais.

Um bom trabalho em equipe juntamente com a correta orientação aos profissionais influi em bons resultados na assistência prestada nos setores de urgência e emergência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo pode-se afirmar que esta revisão bibliográfica não esgotou o tema em questão, o qual é vasto e repleto de ramificações teóricas. Uma abordagem tem um enfoque ampliado e, assim, não possibilita que o autor se aprofunde muito em cada questão levantada, deixando, portanto, uma possibilidade de se retornar ao tema.

Entretanto, conseguimos alcançar os Pereira WAP, Lima MADS. O trabalho em equipe no

objetivos propostos, uma vez que categorizamos e analisamos temas relacionados ao papel do enfermeiro emergencista atualmente, descritos nos artigos, identificando as dificuldades e facilidades de ação e sugerindo atividades para o aprimoramento desse tipo de serviço.

O tema "O papel do enfermeiro emergencista: uma revisão bibliográfica" nos possibilita enxergar propostas, soluções, estratégias efetivas e, principalmente, convida os profissionais de enfermagem a serem agentes de mudanças na questão. Para tanto podemos nos basear nas dificuldades, sugestões e experiências apresentadas por diversos enfermeiros empregados em diferentes locais.

Concluimos que apesar da praticidade inevitável que existe na área de urgência e emergência, a humanização do atendimento de enfermagem é imprescindível para alcançar um resultado satisfatório tanto para o cliente como para os familiares. A capacitação dos profissionais de enfermagem, compreendendo teoria, prática e bastante treinamento também torna-se indispensável para atuar na emergência de forma mais segura, aumentando as chances de sobrevivência do paciente e diminuindo os riscos ocupacionais.

Finalmente, podemos concluir que não há um modo único e pronto de trabalhar com as pessoas se tratando do setor de enfermagem em emergência. As experiências, possibilidades e necessidades locais é que devem dar direção, forma e conteúdo ao processo, definindo assim, o perfil do profissional de enfermagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

atendimento pré-hospitalar à vítima de acidente de

trânsito. Rev. Esc. Enf. USP 2009; 43(2): 320-7.

Gentil RC, Ramos LH, Whitaker IY. Capacitação de enfermeiros em atendimento pré-hospitalar. Rev. Latino-Am. Enferm. 2008 abr.; 16(2).

Marques GO, Lima MADS. Demandas de usuários a um serviço de pronto atendimento e seu acolhimento ao sistema de saúde. Rev. Latino-Am. Enferm. 2007 jan-fev.; 15(1).

Ramos VO, Sanna MC. Inserção da enfermeira no atendimento pré-hospitalar. Rev. Bras. Enferm. 2005 mai-jun.; 58(3): 355-60.

Wehbe G, Galvão MC. Aplicação da Liderança Situacional em enfermagem de emergência. Rev. Bras. Enferm. 2005 jan-fev.; 58(1): 33-8.

Pinho LB, Kantorski LP, Erdmann AL. Práticas de cuidado em uma unidade de emergência: encontros e desencontros segundo familiares de pacientes internados. Rev. Min. Enf. 2005 jan-mar; 9(1):07-12.

Pai DD, Lautert L. Suporte humanizado em pronto socorro: um desafio para a enfermagem. Rev. Bras. Enferm. 2005 mar-abr.; 58(2):231-4.

Souza RB, Silva MJP, Nori A. Pronto-Socorro: uma visão sobre a interação entre profissionais de enfermagem e pacientes. Revista Gaúcha de Enferm. 2007; 28(2):242-9.

Baggio MA, Callegaro GD, Erdmann AL. Compreendendo as dimensões de cuidado em uma unidade de emergência hospitalar. Rev. Bras. Enferm. 2009 mai-jun; 62(3).

Divino EA, Pereira QLC, Siqueira HCH. A capacitação da equipe que atua no atendimento pré-hospitalar móvel: necessidade e importância da educação permanente na perspectiva dos trabalhadores. Rev. Min. Enf. 2009 jul-set.; 13(3): 358-364.

Bezerra DF, Andrade MFC, Andrade JS, Vieira MJ, Pimentel D. Motivação da equipe e estratégias motivacionais adotadas pelo enfermeiro. Rev. Bras. Enferm. 2010 jan-fev; 63(1): 33-7.

Batista KM, Bianchi ERF. Estresse do enfermeiro em unidade de emergência. Rev. Latino-Am Enferm. 2006 jul-ago; 14(4):534-9.

Panizzon C, Luz AMH, Fensterseifer LM. Estresse da equipe de enfermagem de emergência clínica. Rev. Gaúcha Enferm. 2008 set; 29(3):391-9.

Salomé GM, Cavali A, Espósito VHC. Sala de emergência: o cotidiano das vivências com a morte e o morrer pelos profissionais de saúde. Rev. Bras. Enferm. 2009 set-out; 62(5): 681-6

Salomé GM, Martins MFMS, Espósito VHC. Sentimentos vivenciados pelos profissionais de enfermagem que atuam em unidade de emergência. Rev. Bras. Enferm. 2009 nov-dez; 62(6):856-62.

Romanzini EM, Bock LF. Concepções e sentimentos de enfermeiros que atuam no atendimento pré-hospitalar sobre a prática e a formação profissional. Rev. Latino-Am. Enferm. 2010 mar-abr; 18(2).

Oliveira AC, Lopes ACS, Paiva MHRS. Acidentes ocupacionais por exposição a material biológico entre a equipe multiprofissional do atendimento pré-hospitalar. Rev. Esc. Enferm. USP 2009; 43(3): 677-83.

Oliveira RC, Camargo AEB, Cassiani SHB. Estratégias para prevenção de erros de medicação no Setor de Emergência. Rev. Bras. Enferm. 2005 jul-ago; 58(4):399-404.

Santos AE, Padilha KG. Eventos adversos com medicação em Serviços de Emergência: condutas profissionais e sentimentos vivenciados por enfermeiros. Rev. Bras. Enferm. 2005 jul-ago; 58(4):429-33.

Pai DD, Lautert L. O trabalho em urgência e emergência e a relação com a saúde das profissionais de enfermagem. Rev Latino-Am Enferm. 2008 mai-jun; 16(3).

ACOLHIMENTO NA SAÚDE COLETIVA

RECEPTION IN COLLECTIVE HEALTH

Áurea Marques Ferreira¹Josiany Martins Ferreira Fernandes²Karyca Genyza Agostinho Lima³Sueli Batista⁴Armando Floriano de Paula⁵

RESUMO

A tática da Saúde da Família é a fundamental sugestão de reorganização do modelo de atenção à saúde, tendo apoio político, institucional e economicamente pelo Estado, como opção de afirmação dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). Este trabalho contextualiza acolhimento e humanização na estratégia da Saúde da Família, como importante política transversal para a designação e humanização da atenção à saúde. O objetivo deste trabalho foi buscar evidências científicas na literatura nacional sobre a importância do acolhimento para uma cultura da humanização no Programa de Saúde da Família. O estudo foi baseado em evidências obtidas em investigação bibliográfica disponível, especialmente em fontes virtuais na internet. A ampliação e implementação dessa sugestão, em grandes centros urbanos, tem deparado dificuldades, tendo em vista o enredamento das conjunturas sociais, políticos e econômicos que compreendem as famílias residentes nesses territórios, sendo peça de discussão de distintos especialistas no campo da Saúde Coletiva. Conclui-se que o tratamento se torna mais eficaz quando a pessoa é acolhida, ouvida e respeitada pelos profissionais de saúde. Em contrapartida, também se faz necessária a humanização das condições de trabalho destes profissionais, que, mais respeitados pela instituição, prestam atendimento mais eficiente.

PALAVRAS CHAVE: Acolhimento; Programa Saúde da Família; Serviços de Saúde; Vínculo.

ABSTRACT

The Family Health tactic is the fundamental suggestion of reorganizing the health care model, with political, institutional and economic support by the State, as an option for establishing the principles of the Unified Health System (SUS). This work contextualizes welcoming and humanization in the Family Health strategy, as an important transversal policy for the designation and humanization of health care. The objective of this work was to search for scientific evidence in the national literature on the importance of welcoming for a culture of humanization in the Family Health Program. The study was based on evidence obtained from available bibliographic research, especially from virtual sources on the internet. The expansion and implementation of this suggestion, in large urban centers, has encountered difficulties, in view of the entanglement of the social, political and economic circumstances that comprise families residing in these territories, being a piece of discussion by different specialists in the field of Public Health. It is concluded that the treatment becomes more effective when the person is welcomed, heard and respected by health professionals. On the other hand, it is also necessary to humanize the working conditions of these professionals, who, more respected by the institution, provide more efficient care.

KEYWORD: Welcome; Family Health Program Health services; Bond.

¹ Mestranda em Ciências da Saúde Coletiva pela ACU – Absolute Christian University. Bacharel em Enfermagem. **Email:** aureamf14@gmail.com

² Mestranda em Ciências da Saúde Coletiva pela ACU – Absolute Christian University. Bacharel em Enfermagem. **Email:** josymartinsf@hotmail.com

³ Mestranda em Ciências da Saúde Coletiva pela ACU – Absolute Christian University. Bacharel em Enfermagem. **Email:** enfkaryca@hotmail.com

⁴ Mestranda em Ciências da Saúde Coletiva pela ACU – Absolute Christian University. Bacharel em Serviço Social. **Email:** suelibatista@yahoo.com.br

⁵ Mestrando em Ciências da Saúde Coletiva pela ACU - Absolute Christian University. Bacharel em Enfermagem. **Email:** floriano.armando@gmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, convive-se com a desigualdade socioeconômica e, de fato, essa situação tende a disponibilizar inúmeros desafios para que de maneira essencial a saúde, direito de todos os cidadãos, passe a ser efetivamente coberta com excelência e qualidade (LIMA, 2015).

O início da universalidade diz sobre o ingresso de todos os cidadãos às respectivas ações de saúde exercidas e aos serviços fornecidos pelo sistema único de saúde a todos aqueles que precisam (BRASIL, 2006).

Como a saúde é um direito social, é necessário abrandar as desigualdades com serviços e ações desempenhados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), e isso é apreciado com o princípio da equidade (ROSSI; LIMA, 2005). De acordo com o Ministério da Saúde (2013), em mais de 20 anos de história do sistema, amplos avanços e modificações foram contempladas aos usuários e aprimoraram a atenção à saúde da população, mas, além disso, há uma longa caminhada para a prática definitiva do sistema.

Um movimento próprio tem sido esboçado com a constituição do Programa de Saúde Familiar (PSF) que se preocupa pela forma com o que os pacientes são acolhidos, conforme concluíram Gomes e Pinheiros (2015, p. 298):

O Programa de Saúde Familiar (PSF) é uma estratégia do Ministério da Saúde que propõe ações de promoção, proteção e recuperação da saúde dos indivíduos, a partir da efetivação de suas diretrizes operacionais. A primeira possibilidade de efetivação dessas ações pode estar localizada no momento do acolhimento. O confronto entre as necessidades de saúde (ou outras) trazidas pelos usuários e o que a instituição, no caso Programa de Saúde Familiar (PSF), tem a oferecer, poderá revelar as mudanças no modelo assistencial.

De maneira especial isto vem acontecendo a partir da década de 90, com a ampliação da rede básica por meio do estímulo concedido pelo Programa Saúde da Família (PSF), posteriormente a Estratégia Saúde da Família (ESF), assim como pela expansão de serviços de pronto-atendimento e da atenção hospitalar (CAMPOS, 2007).

O Programa de Saúde da Família (PSF), desde sua institucionalização adquiriu relevância no discurso político, institucional e social no domínio do Ministério da Saúde (SOUZA, 2011), com a prática de construções de alocação de soluções e outros dispositivos financiadores. A partir de 1998, o programa é idealizado pelo conjugado dos atores institucionais (dos âmbitos nacional, estadual e municipal) como extraordinário norteador para o incremento de sistemas locais de saúde, recebendo status de tática de reorientação assistencial (SOUZA, 2011).

A proposta de Acolhimento surgiu procurando responder a determinadas lacunas, publicadas e recomendadas no Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da Política Nacional de Humanização (PNH) (BRASIL, 2014). Um acolhimento apropriado é um direito inalienável, sendo uma política transversal que coopera para a consolidação da Lei nº 8.080, que estabelece: universalidade de acesso, integralidade da assistência, equidade, direito à informação e competência resolutiva dos serviços nos mais diversos níveis de assistência para todos (BRASIL, 2010).

Acolher é adotar o que o distinto apresenta como autêntica e individual necessidade de saúde. O acolhimento deve assistir e dar sustento às relações entre equipes / serviços e usuários / populações. Como importância das práticas de saúde, o acolhimento é edificado de maneira coletiva, por meio da apreciação dos processos de trabalho e possui como desígnio a constituição de relações de veracidade, compromisso e vínculo entre as “equipes / serviços, trabalhador / equipes e usuário com sua rede socioafetiva” (BRASIL, 2011, p. 3).

O acolhimento é uma das tecnologias utilizadas pelo Ministério da Saúde, que tem investido na proposição de humanização dos serviços de saúde prestador a comunidade desde o começo do século XXI, com a intenção de classificar os riscos para o atendimento que possuem por escopos:

[...] avaliar o usuário logo na sua chegada; humanizar o atendimento; descongestionar o serviço; reduzir o tempo para o atendimento médico; determinar a área do atendimento primário, devendo o usuário ser encaminhado diretamente à especialidade necessária; informar o tempo de espera e retornar informações aos familiares (BRASIL, 2013, p. 9).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva, exploratória, não experimental traçando meios bibliográficos como parâmetros relacionados aos seguintes descritores: Acolhimento; Programa Saúde da Família; Serviços de Saúde; Vínculo, trazendo de forma sucinta autores de renome contextualizando o que se tece diante da temática.

DESENVOLVIMENTO TEXTUAL

Em 2004 o Ministério da Saúde difundiu a cartilha que trata da Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do Sistema Único de Saúde (PNH-GSUS), a qual incentiva o estímulo do acolhimento como método de avaliação e classificação de risco como tática de modificação do trabalho na atenção e produção da saúde, em particular, nos serviços de emergência e urgência (OLIVEIRA et al., 2013).

A cartilha da Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do Sistema Único de Saúde (PNH-GSUS) ressalta a relevância de se expressar de modo claro para com os usuários e também que a

organização de se atender na urgência de dar por meio do acolhimento com a respectiva classificação de risco, para que o atendimento passe a ser o mais dinâmico e efetivo possível, permitindo desse modo satisfação maior por parte dos usuários (PAIXÃO et al., 2015).

O acolhimento incide ao recepcionar os usuários, desde o momento de sua chegada, responsabilizando-se totalmente por eles, escutando suas queixas, inquietações e angústias, aprofundando de maneira resolutiva e inteirando com os demais serviços de saúde para o prosseguimento da assistência quando imprescindível (GIBAUT et al., 2013). Esse fato também foi separado por Rossi e Lima (2015), que consideram a escuta como portal de entrada para a satisfação das necessidades dos indivíduos e, conseqüentemente, um elemento importante na consolidação do acolhimento.

Saúde-doença é um processo, como uma dinâmica social marcado “pelas relações dos homens com a natureza (meio ambiente, espaço, território) e com outros homens (através do trabalho e das relações sociais, culturais e políticas) num determinado espaço geográfico e num determinado tempo” (TANCREDI; BARROS; FERREIRA, 2013, p. 12).

O Ministério da Saúde (2006) oferece duas noções de acolhimento identificadas no campo da saúde. Uma delas idealiza o acolhimento como um espaço que se mostra como um ambiente repleto de conforto e a outra o identifica como triagem e encaminhamento de serviços.

Acredita-se que o profissional mais recomendado para analisar e qualificar o risco dos usuários recebidos nas unidades de emergência é o profissional de enfermagem. Para tanto, faz-se necessário fazer uso de um protocolo que oriente suas ações. Dentre as escalas e protocolos que existem para esta finalidade, tem-se:

- a escala norte-americana Emergency Severity Index (ESI),

- a escala australiana Australasian Triage Scale (ATS),
- o protocolo canadense Canadian Triage Acuity Scale (CTAS ©);
- o protocolo inglês Manchester Triage System - MTS ©, protocolo de Manchester (PARENTIA et al., 2014; CAVALCANTE et al., 2012).

Dos elencados anteriormente o mais conhecido e empregue é o protocolo de Manchester o qual é utilizado em inúmeros países e que determinado conjunto de especialistas brasileiros o avaliou em relação a sua viabilidade de ajustamento à realidade encontrada no Brasil. Este método estimula que o acolhimento se dê por meio da ação de um profissional de enfermagem, o qual deve ser habilitado e com protocolos instituídos internacionalmente (GIBAUT et al., 2013). No Brasil, o estado de Minas Gerais foi o desbravador no emprego do Sistema de Triagem de Manchester o qual passou a ser seguido como política pública desde 2008 (TORRES; BELISÁRIO; MELO, 2015).

O protocolo de Manchester Triage System - MTS© é um método de trabalho criado na Inglaterra, na década de 90. Foi disseminado primeiramente na cidade de Manchester em 1997 e então seguido como norma em hospitais do Reino Unido, sendo posteriormente adotado ou em fase de implantação na Irlanda, Holanda e Canadá (AZEREDO et al., 2015). O objetivo desse protocolo versa na classificação dos pacientes de acordo com as precedências de intervenção. O método adota os seguintes passos:

- Identificar a queixa inicial dos pacientes;
- Seguir o fluxograma de decisão;
- Estabelece o tempo de espera em função da gravidade (GUEDES et al., 2014).

O fluxograma ainda determina a classificação de observação em função de um sistema de cores, no qual:

- o vermelho (emergência) determina atendimento imediato;
- o laranja (muito urgente) prevê atendimento em dez minutos;
- o amarela (urgente), 60 minutos;
- o verde (pouco urgente), 120 minutos;
- o azul (não urgente), 240 minutos.
- A organização do atendimento por meio da classificação do risco permite uma assistência mais dinâmica e em tempo menor (GUEDES et al., 2014; PINTO; SALGADO; CHIANCA, 2012).

A implantação do acolhimento como um modelo de técnico-assistencial que identifique e analise os riscos é de grande importância e se aproxima do modelo utilizado em Betim-MG, em que os dados comparados de acessibilidade aos serviços comprovam um aumento extraordinário no atendimento geral da unidade após a implantação dessa política (FRANCO; BUENO; MERHY, 2009).

A classificação de risco nos serviços de urgência e emergência é uma complexa atividade que está sujeita tanto as desenvolturas e competências dos profissionais de enfermagem como inclusive a fatores exteriores e subjetivos, como o “ambiente de trabalho, relacionamento interpessoal e comunicação” (SILVA et al., 2014, p. 13). Estudos assinalam para a precisão de capacitação dos profissionais de enfermagem para realizar a classificação de risco, visto que se observou que quanto maior for a qualificação do profissional e maior o número de horas exercitadas na classificação de risco os resultados na priorização do atendimento passam a ser mais garantidas (SILVA et al., 2014).

É evidente que a demanda dos serviços vem se tornando cada vez maior e, de um modo geral, o número de profissionais não está em constante aumento. Foi possível constatar que esse problema também está presente na maioria das unidades de

saúde. Situação também percebida em vários serviços, onde há uma grande população para poucos profissionais (FRANCO; BUENO, 2009; MIRANDA; MIRANDA, 2013; UCHOA et al., 2008).

De acordo com uma verificação concretizada em Porto Alegre – Rio Grande do Sul, acerca do acesso e acolhimento, entendeu-se por acesso ao serviço de saúde o distanciamento da unidade de saúde e o local em que mora o indivíduo, período e meios empregados para o seu respectivo deslocamento, problemas a encarar para obter o atendimento como as filas, o local e o tempo de aguardo, terapêutica recebida pelos usuários, priorização de circunstâncias de risco, urgências e emergências, retornos obtidos para demandas individuais e coletivas e probabilidade de prévio agendamento (RAMOS; LIMA, 2013).

A dificuldade de aquisição do medicamento pelos usuários da instituição deste estudo confirma estudo realizado em duas unidades básicas de saúde no município de Porto Alegre Rio Grande do Sul, o qual identificou a migração dos usuários, entre diferentes unidades de saúde, em busca de medicamentos não disponíveis no local em que ocorreu o atendimento (LIMA et al., 2007).

Outro estudo identificou que a falta da medicação impossibilita a continuidade do atendimento, e a equipe sente-se descontente com essas condições de trabalho, revelando um sentimento de indignação quando se depara com o sofrimento da usuária, dificultando o acolhimento e vínculo (SCHIMITH; LIMA, 2014).

Nada obstante, alguns dos serviços se caracterizam pela superlotação, pelo tratamento impessoal e por atuarem somente na queixa principal do indivíduo (SOUZA et al., 2012).

Tal situação corresponde à encontrada no Nordeste do País, onde o acesso à consulta acontece por ordem de chegada, com critérios burocráticos, sem priorização de riscos (UCHOA et al., 2008), totalmente antagônico ao que o Ministério da Saúde propõe.

Essa fragilidade é conhecida pelo próprio Ministério da Saúde, que identifica a existência de “grandes lacunas nos modelos de atenção e gestão dos serviços no que se refere ao acesso e a forma como o usuário é acolhido no serviço de saúde pública” (BRASIL, 2010, p.11).

Por isso, é fundamental “repensarmos aspectos importantes da organização do processo de trabalho, gestão, planejamento e construção de novos saberes e práticas em saúde” (CECÍLIO, 2009, p. 117).

Na prática dessa ação, ganha ênfase o conceito de tecnologia que, não deve ser embarçado ou correlacionado de modo exclusivo a equipamentos e máquinas, mas sim, pertinente a “saberes construídos para produção de produtos singulares, organização de ações humanas nos processos produtivos e até sua dimensão inter-humana” (MERHY, 2007, p. 45).

Isso provém validar o que foi proposto pelo Ministério da Saúde ao afirmar que acolhimento não é um ambiente ou um local, mas uma atitude ética: não implica hora ou profissional característico para realizá-lo, sugere compartilhamento de conhecimentos, consternações e invenções, adotando para si a responsabilidade de compartilhar nesse processo de humanização (BRASIL, 2006).

No entanto, o acolhimento deve permitir a abertura para receber as demandas dos usuários, tendendo ao encontro entre o sujeito que necessita de cuidado e o trabalhador da área da saúde (PASCHE, 2010). Desse encontro se dará a produção das relações de escuta e responsabilidade com os projetos intervencionistas (FRANCO; BUENO; MERHY, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o decorrer dos anos, o acolhimento, conhecido como diretriz da Política Nacional de Humanização do Sistema Único de Saúde (SUS), ganhou força em sua metodologia e passou a ser conhecido

entre os profissionais e gestores da área da saúde. Contudo, muito ainda precisa ser debatido acerca da operacionalização de tal ferramenta para impetrar a ambicionada ampliação da promoção e qualificação dos serviços de saúde pública.

Por não ser um exercício fechado, o acolhimento e a Política Nacional de Humanização (PNH) carecem de discussões constantes por todos os elos da cadeia (colaboradores de saúde, usuários, gestores, familiares, pesquisadores, acadêmicos e pela comunidade de maneira geral). Essa discussão deve levar em consideração a importância de fortalecer as conexões e a semelhança de co-responsabilidade entre os atores envolvidos, lembrando que os procedimentos de produção de saúde começam na entrada do serviço.

O acolhimento não é uma ação independente e exclusiva de determinado profissional, mas como um processo coordenado e organizado, que abrange toda a estrutura do sistema de saúde e todos seus profissionais e que serve de ferramenta para a melhora do atendimento nos serviços, se concretizado.

Com este estudo, percebe-se que é preciso a inserção de abordagens teóricas e práticas sobre o acolhimento no dia-a-dia de estudantes e profissionais de saúde, para que apoiem a realização de uma assistência humanizada e integral.

Sabe-se que o tratamento se torna mais eficaz quando a pessoa é acolhida, ouvida e respeitada pelos profissionais de saúde. Em contrapartida, também se faz indispensável a humanização das condições de trabalho destes profissionais, que, mais respeitados pela instituição, prestam atendimento mais eficiente.

Conclui-se que o tratamento se torna mais eficaz quando a pessoa é acolhida, ouvida e respeitada pelos profissionais de saúde. Em contrapartida, também se faz necessária a humanização das condições de trabalho destes profissionais, que, mais respeitados pela instituição, prestam atendimento mais eficiente.

Posteriormente, é imprescindível o reconhecimento do acolhimento como ferramenta

benéfica para agilizar o atendimento dos usuários. Entretanto não é possível determinar e solucionar todas as problemáticas relacionadas ao entrada e qualificação do Sistema Único de Saúde apenas com a implementação do acolhimento. Não existe nenhuma tecnologia ou política que seja apropriada para eliminar os problemas acarretados de maneira independente. Para que haja efetividade e melhoria dos serviços de saúde faz-se necessário que seja articulada com as demais diretrizes e princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), como a integralidade, a universalidade, a equidade e o controle social, mais adiante da aquisição constante de financiamento em projetos e pesquisas de extensão na área da saúde.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO TRM; GUEDES HM; ALMEIDA RAR; CHIANCA TCM; MARTINS JCA. Efficacy of the Manchester Triage System: a systematic review. *Int J Nurs*. 2015, v. 23, n. 2, p. 47-52.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização**: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS. Brasília: Ministério da Saúde; 2014. Disponível em: http://dtr2004.saude.gov.br/susdeaz/instrumento/arquivo/04_Cartilha_HumanizaSUS.pdf Acesso em mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Humaniza SUS**: política nacional de humanização: documento para discussão. Brasília: Ministério da Saúde; 2013.

_____. Ministério da Saúde; Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Política Nacional de Normalização**. Atenção hospitalar. Brasília: MS; 2013.

_____. Ministério da Saúde. **Humanização**. 2011. http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf Acesso em mai. 2017.

_____. Ministério da Saúde. **Lei n. 8.080**. 2010. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, organização e o funcionamento dos serviços correspondentes dá outras providencias. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm) Acesso em mai. 2017.

_____. Ministério da Saúde. (2010a). **Acolhimento nas Práticas de Produção de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde

_____. **Sistema Único de Saúde**. 2006. Disponível em: URL: <http://www.consaude.com.br/sus/indice.htm> Acesso em: maio 2017.

_____. Ministério da Saúde. **Acolhimento nas práticas de produção de saúde**. 2 ed. Brasília: Ministério da Saúde; 2006.

CAMPOS GWS. Reforma política e sanitária: a sustentabilidade do SUS em questão? **Cien Saude Colet**. 2007, v. 12, n. 2, p. 301-307.

CAVALCANTE RB; RATES HF; SILVA LTC; MELLO RA; DAYRREL KMB. Acolhimento com classificação de risco: proposta de humanização nos serviços de urgência. **Rev Enferm Cent O Min**. 2012, v. 2, n. 3, p. 428-37.

CECÍLIO, L. C. O. **As necessidades de saúde como conceito estruturante na luta pela integralidade e equidade na atenção em saúde**. 2009. Rio de Janeiro, RJ: IMS/UERJ/Abrasco.

FRANCO TB; BUENO WS; MERHY EE. O acolhimento e os processos de trabalho em saúde: o caso de Betim, Minas Gerais, Brasil. **Cad Saúde Pública**. 2009, v. 15, n. 2, p. 345-53.

GIBAUT MAM, HORI LMR, FREITAS KS, MUSSI FC. Comfort of the patient's family in an Intensive Care Unit related to welcoming. **Rev Esc Enferm USP**. 2013, v. 47, n 5, p. 1117-24

GOMES M.C.P.A.; PINHEIRO, R. **Acolhimento e vínculo: práticas de integralidade na gestão do cuidado em saúde em grandes centros urbanos**. 2015, vol.9, n.17, PP.287-301. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a06.pdf> Acesso em: jun 2017.

GUEDES HM; ALMEIDA AGP; FERREIRA FO; VIEIRA JÚNIOR G; CHIANCA TCM. Risk classification: portrait of a population using a Brazilian emergency service. **Rev Enf**. 2014, v. 4, n. 1,p. 37-44.

LIMA N. T. **Saúde e democracia: história e perspectivas do SUS**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2015.

LIMA MADS; RAMOS DD; ROSA RB; NAUDERER TM; DAVIS R. Acesso e acolhimento em unidades de saúde na visão dos usuários. **Acta Paul Enferm**. 2007, v. 20, n. 1, p. 12-7.

MERHY, E. E. **Saúde: A Cartografia do Trabalho Vivo**. 2007. São Paulo, SP: Hucitec.

MIRANDA CF; MIRANDA ML. **Construindo uma relação de ajuda**. Belo Horizonte: Crescer; 2013.

OLIVEIRA GN; VANCINI-CAMPANHARO CR; OKUNO MFP; BATISTA REA. Nursing care based on risk assessment and classification: agreement between nurses and the institutional protocol. **Rev Latino Am Enfermagem**. 2013, v. 21, n. 2. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v21n2/pt_0104-1169-rlae-21-02-0500.pdf Acesso em mai. 2017.

PAIXÃO TCR; CAMPANHARO CRV; LOPES MCBT; OKUNO MFP; BATISTA REA. Nursing staff sizing in the emergency room of a university hospital. **Rev Esc Enferm USP**. 2015, v. 49, n. 3, p. 481-7.

PARENTIA N; REGGIANIB MLB; PRIMIANO I; PERCUDANID D; DOWDINGE D. A systematic review on the validity and reliability of an emergency department triage scale, the Manchester Triage System. **Int J Nurs Stud**. 2014, v. 51, n. 7, p. 1062-9.

PASCHE, D. F. **Humanizar a formação para humanizar o SUS**. 2010, p. 64-71. Brasília, DF.

PINTO JÚNIOR D; SALGADO PO; CHIANCA TCM. Predictive validity of the Manchester Triage System: evaluation of outcomes of patients admitted to an emergency department. **Rev Latino Am Enfermagem**. 2012, v. 18, n. 20, p. 6.

RAMOS DD; LIMA MADS. Acesso e acolhimento aos usuários em uma unidade de saúde de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad Saúde Pública**. 2013, v. 19, n. 1, p. 27-34.

ROSSI FR; LIMA MADS. Acolhimento: tecnologia leve nos processos gerenciais do enfermeiro. **Rev Bras Enferm** 2015, v. 58, n. 3, p. 305-10.

SCHIMITH MD; LIMA MADS. Acolhimento e vínculo em uma equipe do Programa Saúde da Família. **Cad Saúde Pública**. 2014, v. 20, n. 6, p. 1487-94.

SILVA MFN; OLIVEIRA GN; PERGOLA-MARCONATO AM; MARCONATO RS; BARGAS EB; ARAUJO IEM. Assessment and risk classification protocol for patients in emergency units. **Rev Latino Am Enfermagem**. 2014, v. 22, n. 2, p. 218-25.

SOUZA CC; MATA LRF; CARVALHO EC; CHIANCA TCM. Nursing diagnoses in patients classified as priority level I and II according to the Manchester protocol. **Rev Esc Enferm USP**. 2012, v. 20, n. 6, p. 1487-94.

SOUZA, S.P.S. **A inserção dos médicos no serviço público de saúde: um olhar focalizado no Programa de Saúde da Família**. 2011.

TANCREDI, F.B.; BARRIOS, S.R.L.; FERREIRA, J.H.C. **Planejamento em saúde**. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública/ Instituto para o desenvolvimento da saúde, 2013.

TORRES FSF; BELISÁRIO AS; MELO EM. A Rede de Urgência e Emergência da Macrorregião Norte de Minas Gerais: um estudo de caso. **Saúde Soc.** 2015, v. 24, n. 1, p. 361-73.

UCHOA AC; SOUZA ECF; VILAR RLA; ROCHA NSPD; ROCHA PM. Acesso e acolhimento na atenção básica: uma análise da percepção dos usuários e profissionais de saúde. **Cad. Saúde Pública.** 2008, v. 24, n. 1, p. 100-10.

DINAMISMO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA SERRA DA PERUA, ARARIPE-CE
DYNAMISM IN SCIENCE TEACHING IN SERRA DA PERUA, ARARIPE-CE

José Oreste de Oliveira¹
Cristiane de Andrade Buco²

RESUMO

O ensino fundamental compreende a fase educacional básica de introdução às diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo as ciências naturais. À medida que o tempo passa, cada vez mais se exige do professor uma reformulação metodológica acompanhando o progresso das tecnologias, nos quais os alunos têm acesso contínuo. Este trabalho teve como objetivo principal desenvolver a aprendizagem dos alunos utilizando-se de diferentes ferramentas educacionais que promovem um conhecimento solidificado e significativo. Para o desenvolvimento deste trabalho, na E.E.I.F Antônia Batista de Lima e Silva nas turmas de 6º ao 9ºano, usou-se jogos on-line disponíveis na internet e também jogos confeccionados com materiais concretos. Fez-se cruzadinhas e formulários on-line disponibilizados aos discentes em forma impressa e por meio das redes sociais. Produziu-se colagens e bingos, além de paródias musicais para dinamizar as aulas de ciências, disponibilizados em site. Percebe-se que o uso da tecnologia produz aulas dinâmicas e participativas, onde os alunos são aprendizes e produtores de conhecimento diversificado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Tecnologia, Aprendizagem, Dinamismo pedagógico, Ensino de Ciências

ABSTRACT

Elementary school comprises the basic educational of introduction to different areas of knowledge, such as natural sciences. As time goes by, the teacher is increasingly required to reformulate the methodological process following the progress of technologies, in which the student has continuous access. The main objective of this work was to develop the students' learning using different educational tools that promote solidified and meaningful knowledge. For the development of this work, at E.E.I.F Antonia Batista de Lima e Silva in the classes from 6th to 9th grade, online games available on the Internet and also games made with concrete materials were used. Crossed and online forms were made available to students in print and through social networks. Collages and bingos were produced, including musical parodies to boost science classes, available on the website. It is perceived that the use of technology produces dynamic and participatory classes, where students are apprentices and producers of diversified knowledge.

KEYWORDS: Education, Technology, Learning, Pedagogical Dynamism, Science Teaching

¹ Mestrando em Ciências da Educação pelo programa de Pós-Graduação da ACU - Absolute Christian University, especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Faculdade do Juazeiro do Norte-FJN. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri-URCA, com habilitação de bacharel e licenciatura. **E-mail: oresteoliveira@hotmail.com**

² Doutora em Arqueologia pela UTAD/PT – MAE/USP e Arte-educadora pela UNESP/SP. **E-mail: archeocris@icloud.com**

INTRODUÇÃO

No mundo atual as tecnologias estão presentes de diferentes formas e elas surgiram ao longo do desenvolvimento da humanidade. Segundo Kenshi (2008, p.15) “As tecnologias são antigas tanto quanto a espécie humana, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias”.

Segundo o Dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (1982), “a tecnologia é o estudo dos processos técnicos de um determinado ramo de produção industrial ou de mais ramos”. Portanto tecnologia abrange um conjunto de técnicas, utilizados para o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas, com vistas em automatizar algumas tarefas.

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação precisam ser utilizadas de forma que permitam a mediação e a interação do sujeito com o outro na sociedade. A mediação é um conceito fundamental na teoria da aprendizagem de L. S. Vygotsky uma vez que esta é a ação onde: “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (OLIVEIRA, 1993, p.24).

Suanno (2009, p.3) afirma que:

“Dar conta de promover a construção de conhecimento, possibilitando interação, mediação e níveis de ajuda ao sujeito que aprender é o grande desafio proposto aos professores e à informática educativa hoje, assim como para a aplicação de todas as NTIC nas práticas pedagógicas, uma vez que o desenvolvimento fica impossibilitado de ocorrer na falta de situações e oportunidades propícias ao aprendizado”.

Neste sentido a criatividade, inovação e diversificação das situações de construção de conhecimento são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, sendo este o desafio que deve perseguir o professor contemporâneo.

As ideias básicas de Jean Piaget e Paul Fraise (1969, p.14), sobre o desenvolvimento mental e sobre o processo de construção do conhecimento, contribuíram para compreendermos melhor este processo no indivíduo. Salientam que “o indivíduo está constantemente interagindo com o meio ambiente”.

O professor deve adaptar-se aos novos métodos de ensino, sociointeracionista, construtivistas, sendo apenas um mediador de intervenções que ajude o aluno estudar com autonomia, espontaneidade e consolidar os diversos conhecimentos interagindo com o meio.

Os desafios impostos pelos processos globais e pelas transformações sociais e culturais por eles geradas na sociedade contemporânea, exige que o docente se atualize e adapte-se as novas práticas pedagógicas condizentes com o novo perfil de aluno, atualizados no que se refere a utilização das mídias e tecnologias presentes em todos os âmbitos da vida.

Segundo Krasilchik (2012) quando as tecnologias são utilizadas de forma adequada, faz com que os alunos sejam mais atentos e se envolvam em pesquisas científicas, além de assimilar de forma rápida conceitos básicos, promovendo o desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas.

METODOLOGIA

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, não experimental e neste contexto que este trabalho utilizou as tecnologias para ensino de ciências nas turmas de Ensino fundamental da escola pública Municipal Antonia Batista de Lima e Silva, de 6º ao

9ºano para dinamizar o ensino de ciências, pois ainda hoje o modo de ensino se organiza de modo a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias desse campo de conhecimento com métodos pouco eficientes para interpretação, prática e aplicabilidade de situações de intervenção dos conteúdos com a realidade.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO: ENSINO DE CIÊNCIAS

Atualmente em sala de aula, encontramos diversas formas de ensinar ciências. De acordo com Krasilchik (2004), as ciências podem ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos educandos, ou uma das mais insignificantes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito. A autora chama a atenção dos professores de ciências para as questões: o que ensinar e como ensinar? O professor deve atentar para o significado da Ciência e da Tecnologia, evitando posturas alienantes.

Para Krasilchik (2000), na sua obra “Reformas e Realidade: o caso de ensino de ciências”, a evolução do ensino de ciências, no Brasil, é marcada pelas consequências de crises econômicas, sociais e políticas. Essas crises ou conflitos de ideias, no decorrer da história, determinaram e determinam padrões de crescimento de um país, e estes, uma redefinição dos conteúdos que envolvem o desenvolvimento da capacidade de seus educandos/cidadãos. Assim, cada período da história do ensino de Ciências foi marcado por uma metodologia própria para os objetivos daquela época.

O uso dos recursos tecnológicos, principalmente a internet no âmbito educacional, exige reflexões, principalmente, sobre o impacto das tecnologias da informação e comunicação na sociedade e sua influência no processo ensino-aprendizagem. Para

Almeida (2005), tecnologia e conhecimento integram-se para produzir novos conhecimentos que permitam compreender problemas atuais, desenvolver projetos alternativos e construir a cidadania. Assim, a construção do conhecimento no ambiente escolar é favorecida pelo uso das tecnologias, porque permitem à escola acesso as metodologias inovadoras, bem como a aproximação do mundo dos adolescentes e jovens com o mundo escolar que precisam estar entrelaçados.

Diante dessa perspectiva, percebe-se a necessidade de práticas pedagógicas que se proponham a ultrapassar a reprodução e a repetição do conhecimento. Os professores são desafiados a buscar metodologias de ensino cuja proposta esteja fundamentada numa aprendizagem pluralista que permita articulação entre pesquisa e discussão coletiva crítica, oportunizando aos educandos a convivência com a diversidade de opiniões e oferecendo-lhes a possibilidade de aprender.

O ensino de ciências acontece na maioria das vezes de forma monótona, com leituras extensas, explicação do professor sem prática, sem algo que chame atenção do aluno. Krasilchik (2004) destaca que a falta de integração intra disciplinar e multidisciplinar é fonte de grandes dificuldades no aprendizado desta disciplina. Quando o conteúdo é apresentado de forma compartimentalizada, impede a oportunidade de dar significado ao conjunto. Cabe ao professor mostrar as relações entre os vários conceitos permitindo a retomada do assunto sempre que necessária.

Portanto, acredita-se que o enfoque reducionista, que fecha a ciência em si mesmo, afastando-a dos objetivos mais amplos alocados para a educação, é um dos aspectos merecedores de reflexão e análise em termos gerais. São muitos aspectos negativos no ensino, como as especificidades do

ensino, a falta de ligação do conteúdo a aplicabilidade no dia a dia, professores conteudistas entre outros.

Assim, é necessário a atualização da didática adotada, como afirma Moreno (1997), não se pode atualizar o ensino sem modificar sua situação atual, e fazê-lo progredir pressupõe que os que se dedicam a ele devem usar imaginação e ser capazes de evitar os preconceitos que estiveram em vigor durante séculos. Contudo está evidenciado a grande limitação nas salas de aula, no perfil do docente, na prática pedagógica atual, necessitando de adaptação, no amadurecimento de um novo olhar pedagógico, com vistas no uso de tecnologias educacionais e outros recursos que possam suprir essa problemática.

Para concretizar o ensino de ciências, aliado as tecnologias e demais formas atrativas de ensino, é preciso amadurecer ideias e seguir pensamentos de diversos estudiosos sobre o assunto. Segundo Santos (1997), é preciso abandonar o ensino clássico, caracterizado pela organização curricular centrada no conteúdo específico das ciências, com uma concepção de ciência universal, que possui valor por si mesma e não pelas suas aplicações sociais e, adotarmos uma linha pedagógica cuja organização conceptual esteja centrada em temas sociais, pelo desenvolvimento de atitudes de julgamento e por uma concepção de ciência voltada para o interesse social, visando compreender as implicações sociais do conhecimento científico.

UTILIZAÇÃO DE MÍDIAS EM SALA DE AULA

Pensar nas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à educação é um desafio, uma vez que se persegue a efetivação da qualidade política das práticas pedagógicas que Demo (2002) pontua como indicadores relevantes: práticas inovadoras

baseadas na construção do conhecimento em prol da qualidade de vida de forma significativa à existência do indivíduo e da sociedade; potencializando práticas democráticas e emancipadoras, promovendo participação e consciência crítica perante o mundo e o saber; exercício da cidadania; atitude compromissada e responsabilidade compartilhada entre os sujeitos no processo de construção do conhecimento e da sociedade a qual se encontram inseridos; na busca da qualidade política das práticas pedagógicas os educadores precisam promover mudanças nos objetivos, nos currículos escolares promovendo assim melhoria das condições do aprender a aprender; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser e a conviver; saber pensar e da relação entre saber e transformar, promovendo no espaço escolar a motivação, a flexibilidade, a autonomia, a criatividade, a inovação, formando o sujeito enquanto um ser pesquisador, reflexivo, capaz de buscar superar suas limitações, desenvolvendo competências e habilidades, produzindo conhecimentos.

O problema da contextualização do ensino é outro aspecto a ser repensando no ensino. A aplicabilidade do conteúdo pelos docentes não acontece de forma satisfatória. Embora reconhecida a importância de ensinar conhecimentos biológicos dentro do contexto social, observa-se com frequência que a seleção, a sequência e a profundidade dos conteúdos curriculares estão organizadas de forma estanque, acrítica. Desta forma, mantém-se um ensino descontextualizado, dogmático e alheio às necessidades e aos anseios da comunidade escolar em sua formação para a cidadania de acordo com Silva (1997).

Além disso, deve-se levar em consideração que os conteúdos programáticos classicamente são

adotados de forma extensa, colocando os professores diante de situações conteudistas, com a missão de cumprir a programação curricular com uma abordagem técnica muitas vezes, que pouco se aprofunda nos temas desenvolvidos e muito menos atrai os alunos.

Portanto, a utilização de mídias, recursos tecnológicos no ensino médio hoje, é a forma mais satisfatória que se pode contemplar diversos tópicos estudados, no qual, para ser desenvolvido as competências e habilidades esperadas, é necessário sair das limitações do livro didático e passar a explorar diferentes tecnologias educacionais disponíveis nas escolas.

Sobre a tecnologia educacional, Barreto (2006, p.12) afirma que:

“foi definida a incorporação educacional das tecnologias. Portanto, nesse levantamento não foram incluídas as produções centradas nas relações entre educação e mídia, objeto de outro Estado do Conhecimento, nem as voltadas para objetivos que extrapolam o processo de ensino-aprendizagem, caso da utilização das tecnologias para aferição de atributos específicos”.

Assim, segundo a autora, não há dúvidas sobre os benefícios de inserção e impacto das NTICs – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, provocam no ensino e aprendizagem, basta articular a metodologia com os objetivos, dominar as tecnologias e explorá-las das mais variadas formas possíveis não só no ensino da ciência, mas de forma educacional geral.

Há de se investir em pesquisas e projetos interdisciplinares onde pedagogos, psicólogos, licenciados em geral e especialistas da área da ciência da computação debatem possibilidades educativas

para as NTIC e construam softwares educativos de qualidade pedagógica e política, atendendo aos anseios e postulados das ciências da educação.

Segundo Serra (2003) a medida que o tempo avança, surgem diferentes dispositivos que mudam a compreensão das pessoas e os seus embasamentos científicos, modificando sua forma de pensar e de interagir em sociedade.

Hoje, com todos os avanços, existe a necessidade de adequação, de abertura para o novo, a fim de tornar as aulas mais atraentes, participativas e eficientes. A ideia não é abandonar o quadro negro, mas usar as novas tecnologias em sala de aula conjuntamente. A finalidade é auxiliar professores que buscam atividades educacionais com tecnologia, no qual elas são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem atual e não mero instrumento. Sobre esta afirmativa Pretto (1996) admite, que as novas tecnologias podem representar uma nova forma de pensar e sentir ainda em construção, vislumbrando, assim, um papel importante para elas na elaboração do pensamento.

Souza (2003) pontua que as tecnologias adquirem um novo sentido quando usadas como ferramentas educacionais, pois deixam de ser apenas instrumentais e tornam-se linguagens. E complementa sinalizando que se deve pensar na forma como abordará as tecnologias no âmbito educacional e planejá-las baseada na realidade que os discentes se encontram. E pondera que a aceitação das tecnologias nem sempre será a mesma por todas as instituições, pois vai depender do significado de que cada uma atribui a estas ferramentas.

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata

ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes (MORAN, 2007).

A escola enquanto espaço social, de aprendizagem entre pessoas, deve se apropriar das tecnologias para tornar a aprendizagem prazerosa. Além do mais, elas permitem inúmeras formas de mostrar um conteúdo, privilegiando todos os sentidos, através da utilização de som, imagem e movimento. Dessa forma, propiciam recursos para os mais variados estilos de aprendizagem.

PRÁXIS METODOLÓGICA: ESTUDO DE CASO

Este trabalho foi desenvolvido na Escola pública municipal Antônia Batista de Lima Silva, localizada na Serra da Perua, Araripe-CE.

As turmas participantes correspondem as de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com discentes de faixa etária de 11 a 15 anos, correspondendo a 90 alunos no ano de 2019 e 2020.

Para o ensino de ciências, Oreste de Oliveira, um dos autores deste trabalho, atual professor na referida escola e nestas turmas, usou de diferentes tecnologias, desde audiovisuais, como jogos online e formulários *google* aos materiais concretos como jogos lúdicos, cruzadinhas, colagens e paródias, conforme estão listados no blog do referido autor, disponível pelo link a seguir. FONTE: (<https://sites.google.com/view/edutecciencia/in%C3%ADcio>).

Entre os jogos usou-se o “quem come o quê” para explicar cadeias e teias alimentares, bem como a versão on-line em sala de aula e em forma de aplicativo para android, o *Kahoot* para fazer *quiz* e jogos da ática

educacional para entender os diferentes sistemas do corpo, onde projetou-se todos estes jogos na lousa através do datashow e notebook (cf. link citado).

Em relação aos materiais concretos, fez-se bingos para trabalhar conceitos presentes nas disciplinas, utilizando cartelas construídas pelos alunos e materiais impressos (cf. link citado).

As cruzadinhas foram confeccionadas através do programa *kurupiracrossword* e disponibilizadas em forma impressa para os alunos (cf. link citado).

Usou-se também as colagens como forma de representar conceitos, como por exemplo, cadeias alimentares e classificação de seres vivos (cf. link citado).

Os formulários foram feitos pela plataforma *google* formulários e disponibilizou o link dos mesmos para os alunos resolverem em casa através de grupos nas redes sociais (cf. link citado).

As paródias foram feitas por este autor e disponibilizada em forma impressa para os alunos e depois gravou-se vídeos que foram postados no *youtube* para que os discentes tivessem acesso diário (cf. link citado).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que ao trabalhar com as tecnologias educacionais no ensino de ciências, os alunos se sentem mais empolgados e participam mais das aulas.

Era visível o entusiasmo dos mesmos nos jogos on-line e confeccionados, onde surgia uma disputa entre os discentes para quem conseguia mais pontos, o que acarretava maior assimilação dos conteúdos.

O uso dos formulários *Google* para resolução de questões utilizando o celular fazia com que, saísse da rotina, de copiar e responder tradicional, e incutia na mente dos estudantes que esta ferramenta pode ser usada de forma positiva e educacional.

As cruzadinhas permitem que se desenvolva o raciocínio lógico dos alunos e os instiguem a melhora da escrita e memorização de termos presentes nas ciências de forma mais rápida.

As colagens faziam com que se trabalhasse em grupos e gerasse uma melhor interação entre os estudantes, o que possibilitava uma partilha de conhecimento auxiliando no desenvolvimento dos valores humanos entre os mesmos.

Com as paródias os alunos conseguiam assimilar conceitos mais rápidos e fazia com que houvesse a criação de um bem-estar em sala, bem como laços de afetividade entre professor e aluno.

Por fim, nesse artigo tentamos demonstrar a importância do uso das tecnologias audiovisuais a favor de uma aprendizagem significativa, para além da assimilação dos conteúdos necessários, mas sim, uma aprendizagem interativa construtiva entre docente, discente e sociedade – uma *práxis* contemporânea em prol do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALMEIDA, M.E.B. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: Maria Cândida Moraes. **Educação a Distância: fundamentos e práticas**. São Paulo: NIED/UNICAMP, Livro 3, cap.4, 2005.

BARRETO, R. G, Coord. **Educação e tecnologia** (1996-2002). Brasília: MEC/INEP, 2006.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: USP, 2012.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v.14, n.1, p. 85-93, 2000.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 1ª ed. São Paulo, SP: EDUSP, 2004.

MORAN, J. M. As mídias na educação. In: **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

OLIVEIRA, M. K. **VYGOTSKY aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, J; FRAISSE, P. **Tratado de Psicologia Experimental: Aprendizagem e memória**. Trad. Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, v. 4, 1969.

PRETTO, N. **Uma escola sem / com futuro – educação e multimídia**. Campinas: Papyrus, 1996.

SILVA, C. M. T. da. Avaliação da Hiperídia para uso em educação: uma abordagem alternativa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 78, n. 188/189/190, jan/dez, 1997.

SUANNO, M. V. R. **Novas Tecnologias de Informação e Comunicação: reflexões a partir da Teoria Vygotskyana**. v. 16, p. 06-07, 2003.

BRINCANDO COM A MATEMÁTICA: A UTILIZAÇÃO DAS TIC'S NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**PLAYING WITH MATHEMATICS: THE USE OF ICT'S IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS**Alex Sandro De Oliveira ¹**RESUMO**

O presente artigo visa contribuir para acrescentar estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem especificamente da matéria de matemática voltada para os alunos que cursão o nono ano do ensino fundamental II. Tem como objetivo geral, diagnosticar a realidade de uma escola da rede privada na Cidade de Juazeiro do Norte-CE quanto a utilização de TIC para ensinar matemática nos anos finais do ensino fundamental II. O estudo apresenta uma reflexão a respeito do processo de ensino-aprendizagem e a formação continuada dos professores. Como metodologia proposta foi realizado uma revisão de literatura, assim como também elaboração e aplicação de um questionário com os professores de matemática da referida escola, com o intuito de compreender a realidade da escola e da rotina dos profissionais. Observou-se a partir desse estudo a importância da utilização de TIC's no ensino da matemática, onde apresenta maior facilidade para os educadores em sala de aula, partindo da premissa que através das formas lúdicas os alunos conseguem absorver melhor o conteúdo apresentado. Com resultado, apontam que a escola busca investir tanto em estrutura como infraestrutura para a utilização das TIC no ensino da matemática, assim como também investem na formação continua dos professores.

PALAVRAS-CHAVES: Educação matemática; Tecnologias da Informação e Comunicação; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to contribute to add studies on the teaching-learning process specifically on the mathematics subject aimed at students who are in the ninth grade of elementary school II. Its general objective is to diagnose the reality of a private school in the city of Juazeiro do Norte-CE regarding the use of ICT to teach mathematics in the final years of elementary school II. The study presents a reflection on the teaching-learning process and the continuing education of teachers. As a proposed methodology, a literature review was carried out, as well as the elaboration and application of a questionnaire with the mathematics teachers of that school, in order to understand the reality of the school and the professionals' routine. From this study, the importance of using ICTs in the teaching of mathematics was observed, where it is easier for educators in the classroom, based on the premise that through playful ways students can better absorb the content presented. As a result, they point out that the school seeks to invest both in structure and infrastructure for the use of ICT in the teaching of mathematics, as well as investing in the continuous training of teachers.

KEYWORDS: Mathematical education. Information and Communication Technologies. Teaching and learning.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Matemática pela URCA. Licenciado Pleno no Programa Especial de Formação Pedagógica pela UECE. Graduação em Topografia e Estradas pela URCA.
E-mail: alexsandrodeoliveira768@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho volta-se para uma investigação a respeito da utilização das TIC's no ensino da matéria de matemática em uma escola da rede privada na Cidade de Juazeiro do Norte-CE. Compreende-se que o Século XXI trouxe consigo o avanço das tecnologias e informações, a grande parte da sociedade hoje tem acesso a TV, rádio, computador, celular e internet, fator que se utilizado para a educação pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem da matemática, especialmente falando para os anos finais do ensino fundamental II.

Quando se trata do ensino da Matemática no Brasil, essa disciplina encontra-se com maior índice de reprovação, uma vez, que é considerada uma matéria desinteressante e que possui uma difícil compreensão e aprendizagem. Parte significativa dos estudantes não consegue entender os conteúdos apresentados, e nas vezes em que compreendem, sentem dificuldades em aplicar em seu cotidiano o conhecimento matemático adquirido em sala de aula (DOS ANJOS; MERCADO, 2016).

Tais constatações reforçam a necessidade e a urgência da implantação de metodologias de ensino variadas, de forma a dissociar a Matemática do perfil de complexa. Para tanto, os educadores devem apresentar essa área das ciências exatas como de significado prático e aplicável para a vida, bem como utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta pedagógica de apoio e fonte do saber matemático (DOS ANJOS; MERCADO, 2016; SARAIVA; VICTER; SIQUEIRA, 2017).

Desta forma é tarefa do professor, buscar alternativas e meios para alcançar o processo de evolução dos recursos tecnológicos, assim como também a aplicação das TIC's em sala de aula. Uma vez,

que esses recursos ajudara no desenvolvimento das atividade.

Esse artigo tem como pergunta norteadora: Qual a importância da utilização das TIC's no processo de ensino-aprendizagem?

O estudo tem como objetivo geral: Perceber e analisar acerca da inserção das TICs no ensino da Matemática ministrada no nono ano de um colégio da Rede Privada na Cidade de Juazeiro do Norte-Ce, visando colaborar com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos matemáticos da escola investigada. Como objetivos específicos, têm-se os seguintes: Apontar o motivo pelo qual os professores do nono ano do Colégio Sossego têm inserido as TICs no ensino dos conteúdos de matemática ministrados no nono ano do ensino fundamental; Como são utilizados os *software* nas aulas de matemática; Verificar o modo como os professores da instituição de ensino pesquisada têm aplicado as tecnologias para ministrar a disciplina de matemática.

Como procedimento metodológico a pesquisa, realizou visitas exploratórias no colégio de ensino fundamental I e II, entre os meses de Fevereiro a Março de 2020. Foram também realizadas entrevistas com os professores que ministram a disciplina de matemática para as turmas do nono anos.

OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO SÉCULO XXI

Durante séculos, o papel atribuído aos docentes enquanto educadores variou conforme as perspectivas sociais e políticas em vigor. O professor foi considerado como o maior representante do saber e a sua autoridade não podia ser contestada (AGOSTINHO, 2012).

Na atualidade, segundo os estudiosos na área educacional, deslumbra-se o oposto. O papel do

professor no processo de ensino-aprendizagem vem adquirindo novo significado. O educador deixa de ser o único detentor do conhecimento e se torna um articulador do saber, que passa a desenvolver o conhecimento junto aos seus alunos (ANDRADE, 2014).

Ser o porta voz permanente das inovações existentes é um papel que deve ser desempenhado pelo educador em todas as épocas. Como ensinar consiste em tornar conhecido o desconhecido, “agente

A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, os adapta à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados (DOURADO *et al.*, 2015, p. 360).

Os desafios que atualmente os professores, em especial os de matemática, enfrentam são cada vez mais amplos. Além de compreender as noções matemáticas mais importantes e de serem capazes de representar tal área do conhecimento como um grande empreendimento coerente e interligado, os professores também são demandados a saber trabalhar com as TICs (AGOSTINHO, 2012).

Diante das transformações do mundo moderno, a incorporação das TICs nos vários setores da sociedade requer uma nova postura do professor, no sentido de que busque novas metodologias e, assim, estimule uma aprendizagem satisfatória e significativa para aprimorar suas práticas educacionais, adequando-se às tecnologias e, desse modo, preparando-se para os desafios que encontrará na escola e na sala de aula (DOURADO *et al.*, 2015).

Segundo Sancho *apud* (ANDRADE, 2014):

das inovações por excelência, o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem” (DOURADO *et al.*, 2015, p. 359).

O professor também não mais é considerado um simples veículo de transmissão de conteúdos que atua entre o programa e o aluno, devendo atuar como mediador participativo (PINTO, 2004). Nesse sentido, Dourado *et al.*, (2015) afirma que:

A prática docente deve responder às questões reais dos estudantes, que chegam até ela com todas as suas experiências vitais, e deve utilizar-se dos mesmos recursos que contribuíram para transformar suas mentes fora dali. Desconhecer a interferência da tecnologia, dos diferentes instrumentos tecnológicos, na vida cotidiana dos estudantes é retroceder a um ensino baseado na ficção (SANCHO *apud* ANDRADE, 2014, p. 40).

Uma vez decidido utilizar as TICs em sala de aula, o professor “é confrontado com a necessidade de delinear novas estratégias, novos critérios de avaliação e deixar os alunos explorar os conhecimentos ao seu ritmo” (AGOSTINHO, 2012, p. 42).

Com fundamento nos escritos de Pouts-Lajus e Riché-Magnier, Agostinho (2012) afirma que o professor do Século XXI deve atuar como um criador de diversos contextos de aprendizagens que possibilitam otimizar o uso das tecnologias em torno da aprendizagem do aluno, desta forma, de acordo com a publicação *Informática Aplicada à Educação* (BRASIL, 2009):

O(a) professor(a) deverá estar capacitado(a) para fazer a integração da informática com sua proposta de ensino e da escola, devendo estar aberto a mudanças e disposto a assumir um novo papel: o de facilitador(a) e coordenador(a) do processo de ensino-aprendizagem.

O(a) professor(a) deve assessorar o aluno diante de uma situação-problema para que, juntos, possam encontrar a melhor solução,

podendo testar e utilizar diferentes recursos (BRASIL, 2009, p. 60).

Além dos aspectos citados, o professor tem de preocupar-se, também, com a sua própria formação, afim de sentir-se atualizado e, principalmente, sentir-se confiante diante dos alunos e das exigências atuais da escola e da sala de aula. Essa confiança se origina não só pelo domínio científico dos conteúdos de matemática, mas também pelo domínio que possui das tecnologias, quer a nível técnico, quer a nível pedagógico (AGOSTINHO, 2012).

Com a capacitação, o professor estará habilitado para inserir as tecnologias para planejar, produzir e ministrar com segurança aulas mais criativas e interativas, em que haja a integração das TICs com a proposta de ensino (BRASIL, 2009).

USO DAS TICs PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

A Matemática tem sido uma área do conhecimento bastante favorecida em relação às diversas TICs desenvolvidas na atualidade. As calculadoras, os objetos de aprendizagem, os computadores, os jogos e os *softwares* “podem auxiliar, construir gráficos, simular e agilizar cálculos, analisar informações que, por muitas vezes, envolvem manipulação de massa de dados”, o que acaba sendo um processo monótono, lento e cansativo quando realizado manualmente (SARAIVA; VICTER; SIQUEIRA, 2017, p. 4).

As TICs abrem para o aluno a possibilidade de vivenciar o saber matemático em ambientes de aprendizagem que valorizam o experimental e que não ignoram a realidade, o que para o jovem é muito relevante em sua futura capacitação profissional em qualquer área (SARAIVA; VICTER; SIQUEIRA, 2017).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram elaborados pelo MEC como recomendação de

roteiro mínimo para o educador seguir em sala de aula, para a disciplina de Matemática no Ensino Fundamental, as TICs podem ser usadas nas aulas de Matemática com inúmeras finalidades, dentre as quais:

[...] como fonte de informação, poderoso recurso para alimentar o processo de ensino e aprendizagem; • como auxiliar no processo de construção de conhecimento; • como meio para desenvolver autonomia pelo uso de softwares que possibilitem pensar, refletir e criar soluções; • como ferramenta para realizar determinadas atividades — uso de planilhas eletrônicas, processadores de texto, banco de dados etc. (BRASIL, 1998, p. 44).

Além disso, as tecnologias podem atuar como fortes aliadas do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, principalmente na medida em que permitem o desenvolvimento de um trabalho que se adapta a diferentes ritmos de aprendizagem e possibilita que o aluno aprenda com seus erros (BRASIL, 1998).

Os PCN também refletem acerca das contribuições do uso das TICs para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de Matemática a medida que:

[...] relativiza a importância do cálculo mecânico e da simples manipulação simbólica, uma vez que por meio de instrumentos esses cálculos podem ser realizados de modo mais rápido e eficiente; evidencia para os alunos a importância do papel da linguagem gráfica e de novas formas de representação, permitindo novas estratégias de abordagem de variados problemas; possibilita o desenvolvimento, nos alunos, de um crescente interesse pela realização de projetos e atividades de investigação e exploração como parte fundamental de sua aprendizagem; permite que os alunos construam uma visão mais completa da verdadeira natureza da atividade matemática e desenvolvam

atitudes positivas diante de seu estudo (BRASIL, 1998, p. 44).

A recomendação da utilização das TICs na educação matemática se justifica pelo fato de que o estudo das disciplinas de exatas em geral “necessitam que o teórico abstrato seja transformado, em sua grande parte, numa forma mais concreta, transparente do que se quer estudar ou do que se quer tirar dúvidas” (DOS SANTOS; MERCADO, 2015, p. 3).

E, ainda de acordo com o que consta nos PCN, é muito importante que os alunos façam uso das TICs como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar preparados e atualizados em relação às novas tecnologias e instrumentalizados para as demandas sociais e profissionais presentes e futuras (BRASIL, 1998).

O uso das tecnologias como ferramentas pedagógicas tem a capacidade de vincular o que se aprende em sala de aula com o mundo exterior (DOS ANJOS; MERCADO, 2016). Assim, pode-se dizer que as recomendações dos PCN vão no sentido de se utilizar as TICs na sala de aula, como instrumentos essenciais para melhor disseminar os conteúdos de matemática.

Desse modo, as tecnologias poderão atuar como uma fonte de motivação externa, em ambientes educacionais formais, onde as aprendizagens se manifestam mais difíceis de realizar, desenvolvendo nos estudantes a confiança, de forma a torná-los capacitados para usar, reconhecer e admirar o papel da Matemática no seu dia-a-dia, na resolução de problemas concretos (AGOSTINHO, 2012).

Na sala de aula, as TICs, além de atuarem como objeto de motivação e predisposição para a aprendizagem, possibilitam que mediante sua utilização por parte dos alunos no decurso das aulas de matemática, possam compreender conceitos matemáticos, desenvolver a capacidade de resolução de problemas, de

averiguação e exploração de novas situações problemáticas (AGOSTINHO, 2012).

Canavarro (1993) ressalta algumas possibilidades para a utilização das TICs no ensino de Matemática:

Como recurso de animação, com capacidade para melhorar os ambientes de aprendizagem
Como recurso facilitador, possibilitando a realização de tarefas tradicionalmente realizadas à mão
Como instrumento que permite a realização de tarefas que seriam difíceis de efetuar de outro modo, como representações gráficas
Como ferramenta viabilizadora de atividades de experimentação e exploração, dentro do espírito investigativo

*Quadro sobre a utilização das TIC's no ensino da matemática

Por fim, Borba e Villarreal (2005) defendem que as TICs podem reorganizar o pensamento matemático, na medida em que produzem uma matemática diferente da produzida por lápis e papel. Diferença essa que deve ser explorada pelas escolas e pelos professores de matemática, pois pode abrir novas possibilidades de ensino e de aprendizagem na sala de aula.

A UTILIZAÇÃO DE SOFTWARES NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Compreende-se que quando se trata de *softwares* o usuário deve estar atento ao tipo de *soft* que será utilizado e para qual finalidade. Isso não é diferente quando se trata de *soft* específicos para o ensino da matemática.

Contudo, antes de apresentar os tipos de *software*, é necessário fazer uma breve apresentação do que *soft* e que o mesmo pode ser enquadrado em mais de uma categoria.

Assim, o termo inglês *software*, corresponde ao suporte lógico ou a programa em português, é aplicável a toda coleção de instrumentos que servem para que o computador cumpra uma função ou realize uma tarefa (GALVIS, 1992). Ainda de acordo com o autor supracitado

há grupo de *softwares* são que podem ser vistos como sendo linguagens e sistemas de programação.

Entende-se que há diferentes nível de complexidade que envolvem essas novas tecnologias, que podem ser utilizadas para que os usuários dêem instruções à máquina sobre como considerar as operações relevantes.

Deve-se entender que, há um conjunto de instruções escrita em uma linguagem de programação se converte em (é traduzido) código, que é executável diretamente pela máquina e se armazena como tal, estamos perante um aplicativo. Desta forma, a forma de que utiliza esses programas deve ser vista como tendo diferentes graus de especificações ou generalidade. Ou seja, os programas de processador de texto, podem ser utilizados para qualquer finalidade de material textual, em função do que o utilizador deve fazer; dessa maneira entende-se que é um aplicativo de propósito geral.

Ainda é importante atenta-se para os softwares voltados especificamente para as funções educativas, ou seja, as aplicações que estão diretamente ligadas ao processo de ensino/aprendizagem.

Dentro desse universo informatizado, é necessário entender que um *software*, para ser classificado como sendo p educativo, deve possuir alguns “qualidades” ou seja, alguns paramentos: deve ter um ambiente interativo que proporcione ao aprendiz investigar, levantar hipóteses, testá-las e refinar suas ideias iniciais. Assim, o aluno/ usuário poderá construindo o seu próprio conhecimento.

De acordo com Valente (1999, p.93), a realização “do ciclo descrição-execução- reflexão de puração-descrição é de extrema importância na aquisição de novos conhecimentos por parte do aprendiz”.

É importante compreender os passos a serem trabalhados para a utilização dos softwares e TICs em sala de aula: Através da descrição do problema o professor utilizara de todas as estruturas de conhecimentos

disponíveis, ou seja, os conceitos já elaborados (envolvidos no problema sobre o computador e a linguagem de programação, estratégias de aplicação desses conceitos, etc.)

Desta forma, poderá explicar passa a passo a respeito da resolução do problema. Assim, pode que busca fornecer um *feedback* para os alunos. Ou seja, os resultados nesse ponto só serão apresentados, a partir do que foi solicitado para a máquina.

Neste caso, o aluno passa a pensar no que foi trabalho, buscando extrair do mesmo, informação a respeito, como por exemplo, da cor, forma, estrutura, possibilita também que o mesmo possa deduzir alguns conhecimentos a partir do que já foi visto, assim, como também compreender a sua ação sobre o objeto. Com essa estrutura, o aluno buscará não somente compreender o programa que está sendo trabalho, mas também, buscara reflexões sobre o resultado obtido.

Depuração dos conhecimentos: ocorre através da busca de novas informações. Ou seja, esse aspecto ocorrerá quando o aluno, passar a pesquisa mais informações, novos conceitos, novos programas a serem trabalhados, como forma de auxiliá-lo em suas atividades. Desta forma, entende-se que o ciclo recomeça descrição – execução – reflexão – depuração – descrição. E a busca por conhecimento não termina. O aluno juntamente com o professor quebra com o ciclo de “fingir que ensina e fingir que aprende”, considerando que os meios tecnológicos estão se renovando rapidamente e todos os dias tem novas informações e caminhos a serem trabalhados, dentro e fora da escola.

Assim, quando se considera esse ciclo de aprendizagem, os *softwares* poder ser utilizados como sendo um facilitador do processo de ensino, no qual permite ao aluno a raciocinar, pensar, buscar mais informações, descobrir o novo.

Contudo, há de se pensar: Como essas ferramentas (computador, programas de softwares, calculadoras, etc)

os alunos estarão mesmo aprendendo? A resposta aqui apesar de ser simples, aponta vários elementos. Sim, os alunos estraram aprendendo. Uma vez, que para se utilizarem de todos esses mecanismos os mesmos devem ter a noção dos programas, devem saber a matemática.

As máquinas e programas, estarão sendo usadas pelos os alunos, e caso os mesmo não tenham noção de cálculos, por exemplo, a resposta apresentada pelos os programas não estarão certas. Assim apresenta Valente (1999, p.95) o “processo de identificar e corrigir o erro constitui uma oportunidade única para o aluno aprender um determinado conceito envolvido na solução do problema ou sobre estratégias de resolução de problemas”.

Sabe-se que os *softwares* educativos, mais utilizados são os saber, “exercício e prática”, “tutorial”, “simulação e modelagem”, “programação”, “jogos”, “softwares-aplicativos” (editor de textos, editor/programa gráfico, planilha eletrônica, banco de dados, hipertexto, telecomunicações) e, mais recentemente, “multimídia/hipermídia”, autoria. (NIQUINI, 1996).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As transformações que acometem a sociedade têm, nos últimos anos, impactado o ambiente universitário e sua forma de organização, seja acadêmica, seja curricular, o que repercutirá sensivelmente nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos futuros docentes (CUNHA, 2018).

A formação de um profissional requer atualizações constantes, a fim de que possa acompanhar os avanços sociais na velocidade em que estes acontecem, especialmente no que diz respeito às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que representam, na atualidade, um desafio aos educadores (FERNANDES, 2012).

Sendo a escola um espaço de formação para a convivência social e de preparação para uma futura atuação profissional, os professores, e em particular os de matemática, precisam preparar-se para introduzir as TICs ao processo de ensino-aprendizagem de forma apropriada e produtiva, para que os alunos possam interagir e agir para a construção de conhecimentos em todos os âmbitos da vida (MARTINI; BUENO, 2014).

Assim, uma das peças chaves no processo de inclusão das TICs no contexto escolar é o professor (CUNHA, 2018). E, de acordo com Martini e Bueno (2014), essa tarefa será mais fácil se o professor de matemática tiver a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem envolvendo as TICs ainda na formação inicial.

O avanço tecnológico e científico exige uma maior profissionalização e atualização do professor, bem como o rompimento de velhos paradigmas da educação (SILVA *et al.*, 2015). Desse modo, o processo de capacitação, que envolve a formação inicial e continuada do professor acerca da inserção das tecnologias em sala de aula, é de fundamental importância para que possa pensar e participar do processo de inovação do ensino brasileiro (MARTINI; BUENO, 2014).

O conceito de formação abrange concepções eminentemente técnicas, e inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global (FERNANDES, 2012). Nesse sentido, Molina e Silva (2016) afirmam que:

Capacitar para o trabalho com novas tecnologias como a informática e telecomunicações não significa apenas preparar o indivíduo para um novo trabalho docente. Significa, de fato, prepará-lo para o ingresso em uma nova cultura, apoiada em tecnologia num processo de integração e comunicação (MOLINA; SILVA, 2016, p. 54).

De acordo com Cunha (2018), a formação é um processo contínuo e sempre inconcluso, que inicia-se

antes mesmo do ingresso na graduação e se estende por toda a vida, ganhando força especialmente nos processos partilhados de práticas reflexivas e investigativas.

Ampliando o entendimento de que a formação de professores é um processo de inconclusão, acrescenta-se a essa ideia o fato de que “as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida” (BRASIL, 2002, p. 9).

Questionadas se participam ou já participaram de algum curso voltado para o uso das tecnologias no ensino da matemática, duas professoras do Colégio Sossego relataram acerca do período da graduação e uma delas relatou a respeito da formação continuada:

Professora A: Bem...já, mas na época da graduação. Foi um minicurso que nós fomos fazer e aí a gente trabalhava com essa parte e com algumas disciplinas, também. Algumas disciplinas a gente trabalhou com GEOGEBRA, nós trabalhamos com régua e compasso, com matemática. Trabalhamos com esses aplicativos.

Professora B: Curso específico não, mas na minha graduação a gente teve disciplinas voltadas justamente pra isso. [...] Eu gostaria de falar sobre meu curso de graduação que foi no IFCE que, particularmente, eu gostei muito. Eu sou suspeita de falar do campus Juazeiro, porque lá eles tocaram muito nessa tecla de explorar não só a tecnologia, mas explorar toda e qualquer ferramenta que seja pedagogicamente interessante para o ensino. Então, jogos, história da matemática, material concreto, dinâmicas, as tecnologias da informação, eles exploram ao máximo porque muitas pessoas pensam que o curso de matemática é só para fazer contas, é só para ver o conteúdo em si, e esse curso do IFCE em Juazeiro está voltado também para essa parte do ensino, eles focam muito nisso.

Professora C: Estou atualmente participando de um curso on-line disponibilizado pela Secretaria de Educação

do Estado do Ceará (SEDUC), oferecido aos professores da rede pública estadual, na qual também faço parte. E já participei também de treinamentos em semanas pedagógicas no Colégio Sossego.

A formação inicial é uma etapa importante na docência. “É a partir dela que os futuros professores adquirem conhecimentos e capacidades para trabalharem na educação básica” (CUNHA, 2018, p. 26).

Para Fernandes (2012) e Carvalho e Guimarães (2016), a formação continuada pode fornecer conhecimentos, acrescentar melhorias no processo de formação inicial, além de possibilitar condições para o professor construir conhecimento sobre as TICs e entender por que e como integrar essas ferramentas na sua prática pedagógica.

Diante das informações prestadas pelas professoras do Colégio Sossego e da fala dos teóricos aqui apresentados, tem-se que o envolvimento com as TICs iniciou-se tanto durante o período da graduação como no envolvimento em cursos de formação continuada.

Os artefatos tecnológicos oferecem ao professor uma enorme variedade de aplicações, tanto no contexto escolar propriamente dito, em especial na sala de aula, quanto nas atividades a serem implementadas extra-classe, a exemplo da preparação das aulas.

Questionadas acerca dos momentos em que fazem uso dos artefatos tecnológicos, as professoras relataram que utilizam tais mecanismos para planejar e preparar as aulas. Quanto ao emprego das TICs na sala de aula, as entrevistadas ressaltaram que até fazem uso das TICs, porém, com algumas limitações:

Professora A: Sim, quando o assunto nos oferece essa possibilidade. Tem alguns assuntos que não cabe nenhum recurso. Então, quando tem esse conteúdo que dá pra gente utilizar, a gente sempre busca.

Professora B: Para ser bem sincera, eu gostaria de utilizar mais. Porque depende do conteúdo e da disponibilidade para preparar essas aulas, porque são aulas que exigem uma preparação maior do que a exposição oral que eu utilizo em sala de aula.

Professora C: Sim. Utilizo sempre na medida do possível, pois existe conteúdos que tem como trabalhar de forma mais dinâmica. Já tem conteúdos que não dão essa possibilidade.

No que diz respeito ao fato de o conteúdo possibilitar ou não o uso das tecnologias, aspecto ressaltado por todas as entrevistadas, os PCN destacam que cabe ao professor a decisão de como, quando e porque utilizar as tecnologias em suas aulas, conforme o seu entendimento acerca da viabilidade (BRASIL, 1998).

Para o planejamento, preparação e condução das matérias em sala de aula, as professoras afirmaram fazer uso do computador/notebook, da internet, de programas de computador, e-mail, calculadora, data-show, televisão, *softwares* educacionais de matemática e jogos educacionais digitais.

Indagadas acerca do modo de utilização das tecnologias, duas professoras da instituição pesquisada relataram que fazem uso de tais recursos como ferramenta para a realização de determinadas atividades:

Professora A: Utilizo o computador na elaboração das avaliações, de trabalhos, de materiais extras e o e-mail e a internet para o envio dos mesmos para o endereço do colégio.

Professora B: Bom, para planejar e preparar, eu utilizo slides dinâmicos. Às vezes alguns sites disponibilizam materiais, como posso dizer, materiais de animação que você pode mover uma figura e o aluno poder tirar conclusões melhores.

De acordo com Rezende e Borges (2017), os meios tecnológicos atuam auxiliando ao professor, pois

facilitam a execução das atividades extra-classe, na medida em que oferecem em um só ambiente várias opções para facilitar, dinamizar e enriquecer tais práticas e otimizar o tempo de sua execução.

Uma outra educadora entrevistada registrou fazer uso das tecnologias como recurso pedagógico de apoio na sala de aula:

Professora C: Utilizo normalmente para dar início a um conteúdo novo, para assim chamar atenção dos alunos e também para que eles notem a aplicabilidade da matemática no dia a dia.

A apresentação dos conteúdos da área de exatas por meio de artefatos tecnológicos é algo novo no ambiente escolar. Inserir tais recursos como ferramenta didática de apoio torna a apresentação do saber matemático diversificada e atraente (NASCIMENTO, 2018).

As tecnologias, quando utilizadas pelo educador como um recurso pedagógico, podem ser exploradas em sua plenitude como ferramentas multifacetadas que viabilizam o aprender e resolver problemas de forma inovadora. Isto porque as TICs possibilitam a apresentação dos conteúdos matemáticos de forma diversificada, privilegiando todos os sentidos dos educandos por meio da utilização de som, imagem e movimento (LOPES; CHAVES, 2018; CARVALHO; GUIMARÃES, 2016, NASCIMENTO, 2018).

A professora C relatou ainda que ao ministrar suas aulas no nono ano do colégio pesquisado, também faz uso dos instrumentos tecnológicos como nova metodologia de ensino para lecionar os conteúdos matemáticos.

Professora C: Exploro de forma a complementar os conteúdos de forma dinâmica, e busco trazer nesses recursos a descoberta da utilização dos mesmos no dia a dia.

A fala da Professora C harmoniza-se com o entendimento de Dos Anjos e Mercado (2016). Esses autores entendem que a integração de novas tecnologias na abordagem dos conteúdos contribui para a criação de novas estratégias de ensino e aprendizagem. O uso da calculadora e do computador agregam um facilitador nas ações em sala de aula, podem ser utilizados como alternativas metodológicas que vinculam o que se aprende em sala de aula com o mundo exterior.

A professora C complementou sua fala relatando uma de suas experiências com o uso das tecnologias. Nesse caso, um jogo digital educacional como uma alternativa metodológica diferenciada e dinâmica para abordar a temática semelhança de triângulos:

Professora C: Sobre o conteúdo de semelhança de triângulos, utilizei um jogo on-line que cria situações de medidas de alturas inacessíveis que os alunos puderam utilizar razão e proporção para resolver cálculos possíveis no dia a dia, como medir altura de árvores, paredes, monumentos, entre outros.

De acordo com Macêdo, Lima e Santos (2017), escolas e professores têm a necessidade de utilizar, ou até mesmo desenvolver, novas metodologias que conciliem o conhecimento em seus diversos níveis com a capacidade das crianças e dos jovens de aprenderem em diversos contextos.

Um outro aspecto que emergiu das falas de duas das professoras entrevistadas foi o fato de utilizarem as TICs como ferramenta auxiliar no processo de construção do conhecimento matemático.

Professora A: Bem, eu acredito que as tecnologias podem transformar o abstrato da matemática para o concreto. E isso é uma forma que ajuda bastante o aluno no entendimento daquele conteúdo. Então, o que a gente puder trazer para mais próximo

da realidade do aluno no seu cotidiano, melhor será.

Professora B: Eu busco associar o máximo possível a teoria que eu faço a introdução em sala de aula com a prática.

A relação entre as novas tecnologias e a educação matemática é extremamente favorável, tanto para os professores quanto para os estudantes, contribuindo para que ocorram processos de construção de conhecimentos mais expressivos, apropriados e contextualizados (MARTINI; BUENO, 2014).

Nas aulas tradicionais, desenvolvidas com uso da lousa convencional e com giz ou pincéis, não é possível construir ilustrações claras e dinâmicas, como aquelas que poderiam ser desenvolvidas com auxílio das TICs. “Utilizar esse tipo de tecnologia, faz melhorar as interpretações de formas Matemáticas, aprimorar a lógica, relacionar algumas teorias abstratas com práticas mais concretas”, complementa Cunha (2018, p. 149). Assim, os aparatos tecnológicos abrem para os alunos a possibilidade de visualizarem conceitos matemáticos de difícil compreensão (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Questionadas acerca da motivação para a aplicação das tecnologias, uma das entrevistadas relatou fazer uso de tais recursos como ferramenta que auxilia o trabalho de planejamento e preparação das aulas. Segundo a Professora A, a mola propulsora para utilizar as TICs reside na “praticidade. O trabalho se torna mais simples, mais rápido e consigo encontrar tudo que desejo em um único lugar”.

Custódio, Brod e Lopes (2016) afirma que as tecnologias possibilitam ao usuário criar, editar, combinar, manipular e registrar qualquer informação, em qualquer lugar, tempo e meio. Tal praticidade, conforme Molina e Silva (2016, p. 54), “estimula os professores e os liberta, de certa forma, de tarefas administrativas, para melhor utilizar seu tempo de sobra”.

Uma das professoras relatou que o uso das TICs em sala de aula justifica-se por possibilitarem a vivência do saber matemático em ambientes de aprendizagem que valorizam o experimental e que consideram à realidade:

Professora B: Bom, a percepção dos alunos é quase que de imediata. Então é diferente eu falar: “olha, gente, quando eu coloco um valor positivo, o gráfico vai ficar crescente” e é diferente quando eles percebem quando isso ocorre. Então, a percepção deles e a atenção por saírem da sala de aula e por estarem no laboratório é bem maior. Isso é gratificante.

Destaca-se ainda que as TICs abrem, para o aluno, a possibilidade de vivenciar o saber matemático em ambientes de aprendizagem que não ignoram a realidade, ou seja, o atual nível de envolvimento da sociedade com os recursos tecnológicos. Para o jovem, esse entrosamento com ambientes tecnológicos é muito relevante, pois já o capacita desde cedo para sua futura atuação profissional em qualquer área (SARAIVA; VICTER; SIQUEIRA, 2017).

Chinelato (2014, p. 22) afirma que “a matemática produzida por humanos com papel e lápis é qualitativamente diferente da produzida por humanos com computadores, a partir de simulações e experimentações”. Isto porque as ferramentas tecnológicas podem auxiliar no processo de representação e apresentação do raciocínio matemático e, conseqüentemente, dos conceitos e estratégias que o aluno utiliza (VALENTE, 2002).

A proposta do emprego das TICs em sala de aula não é o de substituir o quadro, o papel e o lápis, mas de atuar como um complemento, uma nova forma de promover a exploração dos conteúdos, com a possibilidade de torná-los mais visuais e dinâmicos (MONTEIRO, 2018; CHINELATO, 2014).

As Professoras C e B destacaram que essa forma diversificada de apresentação do saber matemático

desperta nos alunos o interesse, a curiosidade e o gosto em aprender, conhecer e realizar descobertas:

Professora C: Eu acho que a utilização das tecnologias no ensino de matemática e geometria é de grande importância e trazem bons resultados no desempenho escolar dos alunos, desperta o gosto pela matemática e os professores que tiverem a possibilidade de utilizar, dentro da necessidade, usem e vejam que realmente vai surtir bons efeitos. A maior motivação é ver no aluno a real compreensão do conteúdo e que ele goste e sinta prazer em estar tendo aquelas aulas.

Professora B: A atenção que eu consigo deles, porque o nosso desafio hoje é conseguir a atenção e a motivação do aluno, são coisas assim bem internas e que qualquer pessoa que esteja motivada e tem atenção por algo, acho que ela pode conseguir o que quiser. Então, quando eu consigo a atenção dos alunos e esse encantamento, nossa! Uau! Eu acho que é o que mais me motiva.

A aplicação das TICs no ensino propicia a criação de um ambiente de trabalho mais motivador, em que os alunos direcionam mais a sua atenção e ficam mais empenhados e rigorosos no desenvolvimento de suas tarefas, conseguindo-se também melhores resultados em termos de avaliação (CARVALHO; GUIMARÃES, 2016).

O emprego de tecnologias também pode tornar a aprendizagem prazerosa, visto que permitem inúmeras formas de mostrar um conteúdo, privilegiando todos os sentidos, mediante a utilização de som, imagem e movimento (LOPES; CHAVES, 2018).

CONCLUSÃO

As discussões entorno da utilização das TIC's como ferramentas no ensino da matemática para alunos do nono ano do ensino fundamental, vem ganhando nos últimos anos espaços.

O presente artigo tratou de compreender como os professores de matemática conseguem utilizar essas ferramentas como mecanismo facilitador de aprendizado.

A pesquisa mostra que a escola estudada, tem ao longo do tempo capacitado os profissionais da educação e se equipado para atender essas novas demandas dos alunos.

Conclui-se que os professores aplicam as tecnologias na práxis docente como ferramenta didática, como metodologia inovadora de ensino, bem como instrumento que auxilia na realização de atividades determinadas e no processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, C. M. C. **Práticas de integração das tecnologias no ensino da matemática: o caso dos professores do ensino secundário do Seixal**. 2012. 154 f. Dissertação. Área de Especialização em TIC e Educação (Distância). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7695>. Acesso em: 23 fev. 2019.
- ANDRADE, E. P. de. **O uso das novas tecnologias no ensino de física na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Honorina Santiago**. 2014. 35 f. Monografia. (Curso de Especialização em Educação). Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10011/1/PDF%20%20Everson%20Pereira%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.
- BORBA, M. C.; VILLARREAL, M. **Humans-with-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking: Information and Communication Technologies, Modeling, Visualization and Experimentation**. Nova York: Springer, 2005.
- BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 04 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **NASCIMENTO, J. K. F. do. Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=606-informatica-aplicada-a-educacao&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2018.
- CANAVARRO, A. P. **Concepções e práticas de professores de matemática: três estudos de caso**. 1993. Tese. Universidade de Lisboa. Lisboa: APM, 1993.
- CARVALHO, L. de J.; GUIMARÃES, C. R. P. **Tecnologia: um recurso facilitador do ensino de ciências e biologia**. Anais do 9º Encontro Internacional de Formação de Professores, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8152/2/TecnologiaRecursosEnseino.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- CHINELLATO, T. G. **O uso do computador em escolas públicas estaduais da cidade de Limeira/SP**. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91021/000759903.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 fev. 2019.
- CUNHA, M. F. da. **Tecnologias digitais em cursos de licenciaturas em Matemática de uma universidade pública paulista**. 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180540?show=full>. Acesso em: 07 mar. 2019.
- CUSTÓDIO, T. V.; BROD, F. A. T.; LOPES, J. L. Tecnologia digital como recurso didático para potencializar o processo de aprendizagem em desenho técnico na educação profissional. **Revista Thema**, v. 13, n. 2, p. 80-98, 2016. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/360/311>. Acesso em: 06 abr. 2019.

DOS ANJOS, V. M.; MERCADO, L. **Ensino de matemática com internet: a metodologia webquest no ensino de sólidos geométricos no 9º ano.** Virtual Educa. Puerto Rico, 2016. Disponível em: <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/4834/VE16.506.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2018.

DOURADO, I. de F. *et al.* Uso das TIC no Ensino de Ciências na Educação Básica: uma experiência didática. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 15, n. esp., p. 357-365, dez. 2015. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/viewFile/438/407>. Acesso em: 25 out. 2018.

FERNANDES, S. C. de A. **As Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino e aprendizagem de história: possibilidades no Ensino Fundamental e Médio.** 2012. 90 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Católica Dom Bosco). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8236-as-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-no-ensino-e-aprendizagem-de-historia-possibilidades-no-ensino-fundamental-e-medio.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

GALVIS, A. H. **Ingenieria de Software educativo. Santafé de Bogotá:** Ediciones Uniandes, 1992.

LIMA, V. S. A.; SOUTO, D. L. P.; KOCHHANN, M. E. R. Tecnologias Digitais no Ensino Superior: um zoom. **Revista Prática Docente (RPD)**, Confresa, v. 2, n. 2, p. 138-157, jul.-dez., 2017.

LOPES, A. C. C. B.; CHAVES, E. V. Animação como recurso didático no ensino da química: capacitando futuros professores. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico – EDUCITEC**, v. 4, n. 07, 2018. Disponível em: <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/teste/artic/view/256/133>. Acesso em: 02 nov. 2018.

MARTINI, C. M.; BUENO, J. L. P. O desafio das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa: Educ. Matem. Pesq.**, v. 16, n. 2, p. 385-406, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/emp/article/view/16952/pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

MOLINA, W. F.; SILVA, Juliano da. Formação de Professores para as novas tecnologias. **Revista da UNIFEBE**, v. 7, n. 7, p. 47-56, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaetro/nicadaunifebe/article/viewFile/518/283>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MONTEIRO, J. M. M. **Aprendizagem de tópicos de Geometria Analítica no Espaço com recurso ao GeoGebra: uma experiência com alunos do 10º ano.** 2018. 146 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino da Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) Universidade do Minho. 2018. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58348/1/Jos%C3%A9%20Manuel%20Macedo%20Monteiro.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

NASCIMENTO, X. S. O uso das Tecnologias Educacionais na aula de matemática em turma do 5º ano do Ensino Fundamental. **Caminhos da Educação Matemática em Revista (Online)**, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/caminhos_da_educacao_matematica/article/viewFile/161/153. Acesso em: 01 maio 2019.

NIQUINI, Débora Pinto. **Informática na educação – implicações didático-pedagógicas e construção de conhecimento.** Brasília: Universal, 1996.

OLIVEIRA, A. N. *et al.* **O uso das Tecnologias Digitais no apoio a construção do conhecimento matemático.** In: Anais do Workshop de Informática na Escola. 2016. p. 191. Disponível em: www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/download/6616/4527. Acesso em: 11 jul. 2019.

PINTO, A. M. As novas tecnologias e a educação. **Anped Sul**, v. 6, p. 1-7, 2004. Disponível em: http://files.novastecnologias9.webnode.com/200000001-1e2d91f276/AS_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_A_EDUCACAO.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

REZENDE, V.; BORGES, F. A. O tratamento do tema “Vírus da Dengue” nas aulas de Matemática com o uso do computador: uma experiência no 6º ano do Ensino Fundamental. **Ciência & Desenvolvimento.** Revista Eletrônica da FAINOR, v. 10, n. 1, 2017.

SARAIVA, J. C. C.; VICTER, E. das F.; SIQUEIRA, A. S. SISTAT: ferramenta computacional como proposta para o ensino da estatística descritiva. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 1, jan.-abr., p. 103-117, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/recm/artic/view/4524/2310>. Acesso em: 25 out. 2018.

SILVA, E. C. da *et al.* **Perspectivas de professores de matemática sobre o uso de computadores nas práticas de ensino.** In: Proceedings of the 12th International Conference on Technology in Mathematics Teaching-ICTMT12. Universidade do Algarve, 2015. p. 677-685. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5110>
9. Acesso em: 17 maio 2019.

VALENTE, José Armando (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/ Núcleo de Informática Aplicada à Educação-NIED, 1999.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. **A tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 15-37, 2002.

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: A ECONOMIA
GERADA PELOS FRUTOS DO CERRADO****ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SUSTAINABILITY: THE ECONOMY
GENERATED BY THE FRUITS OF THE CERRADO**Márcia Andréa Mota Paz Silva ¹**RESUMO**

Não se pode separar mais a humanidade da natureza. O homem colocou-se na posição de dono da terra, sem uma visão unificada de que é parte do cosmo, que integra elementos que compõem o todo, sem hierarquia. O mundo é um sistema composto por partes como um organismo combinado por células, e todas as porções são importantes e interdependentes. A realidade atual exige uma reflexão, a preocupação com o desenvolvimento sustentável representa a possibilidade de garantir mudanças no meio ambiente e criam identidades e valores comuns e ações solidárias que não comprometam os sistemas ecológicos e sociais que sustentam as comunidades, pensando nisso o presente artigo apresenta uma revisão com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre como o conhecimento em educação ambiental pode ser fundamental para a sustentabilidade do Cerrado, o incentivo para esse estudo veio em virtude da notória devastação da fauna, flora e o desequilíbrio ambiental que vem acontecendo no decorrer dos anos e pela necessidade de apontar a economia gerada pelos frutos desse bioma, buscando assim uma valorização do Cerrado, pois, o mesmo passou a ter visibilidade econômica, o que aumentou consideravelmente sua ocupação e degradação, e isto o coloca como um dos biomas brasileiros sob maior ameaça de destruição na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação ambiental; economia; frutos do cerrado

ABSTRACT

You can't separate humanity from nature anymore. Man has placed himself in the position of owner of the earth, without a unified vision that he is part of the cosmos, that integrates elements that make up the whole, without hierarchy. The world is a system composed of parts as an organism combined by cells, and all portions are important and interdependent. The current reality demands a reflection, concern for sustainable development represents the possibility of ensuring changes in the environment and creates common identities and values and solidarity actions that do not compromise the ecological and social systems that sustain communities, thinking about it this article presents a review with the objective of deepening the reflection on how the knowledge in environmental education can be fundamental for the sustainability of the Cerrado, the incentive for this study came due to the notorious devastation of the fauna, flora and the environmental imbalance that has been happening over the years and the need to point out the economy generated by the fruits of this biome, thus seeking a valorization of the Cerrado, because, the same came to have economic visibility, which considerably increased its occupation and degradation, and this places it as one of the Brazilian biomes under greater threat of destruction today.

KEYWORD: environmental education; economy; cerrado fruits

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. E-mail: marciamotapaz123@gmail.com

INTRODUÇÃO

Baseada na falta de harmonia, a relação entre homem e natureza vem gerando prejuízos tanto ao meio ambiente quanto ao ser humano, é de saber público que é preciso informar o homem sobre os problemas ambientais, para que assim haja uma formação de consciência, comportamentos e ações adequadas ao uso do meio ambiente e à sua proteção, com isso, sabemos que a educação ambiental se impõe como, instrumento de combate a crise em que o meio ambiente vive, objetivando segundo a UNESCO, despertar a consciência ecológica dos indivíduos para uma utilização mais racional dos recursos do Universo, concordamos que a educação ambiental traz a conscientização do mal uso e exploração predatória dos biomas.

Nesse estudo buscamos mostrar o uso dos frutos do Cerrado como meio econômico e como isso vem afetando o bioma Cerrado. Desde a Revolução Industrial e com o crescimento populacional, a cada dia é possível observar os sérios impactos ambientais em decorrência da mudança no modo de produção artesanal para a maquinofatura e a construção de grandes cidades. Para Gonçalves (2001), o ser humano é um animal que vive nos mais diferentes ecossistemas, não só se adaptando a eles, mas, sobretudo, a partir da revolução neolítica, moldando-os a ele, em virtude das suas necessidades histórico-culturais desenvolvidas.

Com cerca de aproximadamente 200 milhões de hectares, o Cerrado ocupa quase toda área do Brasil central, sendo uma das maiores e últimas reservas de terra do mundo capaz de suportar imediatamente a produção de grãos e a formação de pastagens; e desde meados da década de setenta, vem sendo explorada a uma alta taxa de abertura de novas áreas agrícolas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com características de cunho bibliográfico, sendo exploratória, não experimental, abarcando a temática onde foram utilizados como descritores as palavras:

O CERRADO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A população mundial vem crescendo de forma desordenada, de forma não planejada, e com grande impacto negativo quando relacionado ao meio ambiente pela má ocupação do solo, má utilização dos recursos naturais, contaminação de recursos hídricos, poluição atmosférica, destruição de rios, queimadas, devastação de florestas, caça predatória, entre outros.

De acordo com Reigota (1994), assim como definido na Carta de Belgrado que traz que a educação ambiental deve ser contínua e multidisciplinar, e teria que considerar o regionalismo e os interesses nacionais, para ele, a educação ambiental teria como objetivos: desenvolver nas pessoas a consciência do meio ambiente global e de seus problemas de modo que se sensibilizem diante dos mesmos; levar o conhecimento acerca do ambiente global e de seus problemas, de modo a desenvolver a responsabilidade e crítica; difundir valores sociais e comportamentais que contribuam para a proteção e qualidade do meio ambiente; levar as pessoas a pensarem sobre as soluções frente aos problemas ambientais, percebendo suas responsabilidades e necessidade de ação; capacitá-las para avaliarem medidas e programas referentes ao meio ambiente.

Reigota (2012) afirma que sendo a educação ambiental uma exigência contemporânea mundial, ela deve extrapolar a mera transmissão de conhecimento sobre a natureza passando a ser entendida como uma educação política antes de tudo. O autor denuncia que na atualidade a educação ambiental “está empenhada na realização de seu projeto utópico de estabelecer uma sociedade sustentável e mais justa.”.

Segundo o Artigo 1.º da Resolução n.º 001/86 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), entende-se por Impacto Ambiental “qualquer alteração das propriedades físicas, químicas, biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que afetem diretamente, ou indiretamente: a saúde, a segurança, e o bem-estar da população; as atividades sociais e econômicas; a biota; as condições estéticas e sanitárias ambientais; a qualidade dos recursos ambientais”. É dentro do contexto de falta de equilíbrio da relação do homem com o meio ambiente é que surge a necessidade de pensar sobre a educação ambiental.

Com mais de 40 tipos de paisagens, onde destacamos o campo limpo, campo sujo, o cerradão, a vereda, a mata calcária e a mata de galeria, o cerrado tem um grande potencial alimentar, madeireiro, combustível, agroindustrial, forrageiro, medicinal e ornamental. A maioria dos solos sob vegetação de cerrado tem sido diagnosticada como de baixa fertilidade natural, apresentando interferência direta na disponibilidade de nutrientes para as plantas se desenvolverem e atingirem altas produtividades. A baixa fertilidade dos solos pode ser corrigida, não constituindo um obstáculo para o cultivo da soja nas áreas agrícolas no bioma Cerrado (KLINK; MACHADO, 2005). O Ministério do meio ambiente (MMA) caracteriza o cerrado como sendo o maior da América do Sul. Situado nos estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Piauí, Rondônia, Paraná, São Paulo e Distrito Federal, ao todo são 2.036.448km², banhado por grandes bacias hidrográficas – Amazônia/Tocantins, São Francisco e Prata). O cerrado brasileiro apresenta grande diversidade de ‘habitats’, com um catálogo de 11.627 espécies de plantas nativas, com diversas etnias que sobrevivem dos recursos naturais desse bioma, assim fazendo parte do patrimônio histórico e cultural brasileiro, e ainda assim tem muitas de suas espécies estão em risco de extinção.

Ainda relacionando os dados do Ministério do Meio Ambiente, a partir de um mapeamento, ficou evidente que leis foram desrespeitadas e cerca de 50% do bioma foi desmatado, resultado de um processo de degradação de seus recursos, com flora e fauna dizimados pela forma adotada para a expansão de novas áreas de lavouras e pastagens, que sustentam o agronegócio, tudo isso aliado à caça e pesca predatória. É visto então a necessidade do desempenho do papel da educação ambiental para o controle dessa situação degradante em que o bioma vive.

A MAGNITUDE DO CERRADO

Auguste de Saint-Hilaire (1975) escreveu com exaltação sobre as paisagens que encontrou:

“Para ter uma ideia de quão fascinante é a paisagem no local, o leitor deve-se imaginar junto do mais adorável da natureza: um céu do mais puro azul, montanhas coroadas de rochas, uma cachoeira majestosa, água de clareza incomparável, o verde brilhante das folhas e, finalmente, as florestas virgens, exibindo todos os tipos de vegetação tropical”.

O cerrado cobria boa parte do Brasil, hoje degradado, o cerrado é mal protegido e perdeu boa parte de sua cobertura vegetal nativa, o desmatamento vem intensificando essa degradação, por meio desse desmatamento, o Brasil vem se tornando um dos produtores de soja do mundo, nesse contexto Almeida(1998) diz que o desmatamento indiscriminado nas áreas de nascentes somados ao uso abusivo de agrotóxicos em grandes e pequenas lavouras são fatores que contribuem para que toda vida do Cerrado se perca de forma acelerada e incontestável. O que pode causar eventos trágicos para o bem-estar humano, para a conservação da biodiversidade e para o desenvolvimento sustentável no Brasil, por ser responsável pela água doce de boa parte do Brasil e países próximos, com a formação de grandes bacias hidrográficas, cerca de 70% da água que flui, por isso é

de grande importância sua integridade. Conhecida como floresta invertida, por suas raízes profundas, tem suas árvores baixas e pouco visíveis, o que canaliza as águas de superfície de volta para reservatórios profundos do solo. Abrigando cerca de 12.000 espécies de plantas nativas, cerca de 250 espécies de mamíferos, 267 espécies de répteis, 209 espécies de anfíbios, e uma população rica e diversificada de cerca de 850 espécies de aves, distribuídos em uma ampla variedade de 'habitats', 1.300 espécies de peixes, sendo que cerca de 900 espécies do Cerrado estão ameaçadas de extinção, incluindo 266 espécies da fauna e 635 espécies de flora. Habitado por povos tradicionais que ao longo de muitas gerações desenvolveram usos sustentáveis e mutuamente benéficos da biodiversidade e dos recursos naturais da região, evidenciamos que o Cerrado é melhor preservado quando essa conservação vem das comunidades locais.

A ECONOMIA GERADA PELOS FRUTOS DO CERRADO

As frutas originárias do Cerrado estão disponíveis em boa parte do ano, com duas estações bem definidas, uma chuvosa e quente, e outra fria, onde a safra de frutas é maior na estação chuva que vai de outubro a abril. Através da variedade de frutos, famílias tiram seu sustento, com uma relevante função na vida cotidiana dos produtores rurais, falta apenas mais aproveitamento e incentivo por parte governamental. Frutos esses que podem ser comercializados tanto para culinária típica, ou consumo imediato. As frutas nativas do cerrado são muito utilizadas para a produção de doces, geleias, sucos e licores sendo, assim, potencial para famílias que se favorecem com o eco-turismo regional, prática em crescente ascensão em toda região Centro-Oeste. Pelas técnicas de extração e conservação dos pequenos fabricantes, o produto final desses frutos não abrangem um grande público, entretanto, os produtos nativos já são largamente utilizados na economia empresarial, por empresas multinacionais,

como é o caso da fava-danta (*dimorphandra mollis*), explorada pela Merck Indústrias Químicas S.A., e do óleo de buriti, explorado pela Natura. Junqueira et. al. (2012) afirmam que dentre as frutíferas do cerrado, as espécies mais procuradas atualmente, em ordem de importância são pequi (*Caryocar spp.*), mangaba (*Hancornia spp.*), araticum (*Annona crassiflora*), caju do cerrado (*Anacardium spp.*), maracujás nativos, baru (*Dipterix alata*), cagaita (*Eugeniadysenterica*). Mais recentemente, a macaúba voltou a ser procurada para extração de óleos e fabricação de sorvetes. Entretanto, apenas o abacaxi, maracujá-azedo (*Passiflora edulis* Simms "flavicarpa") e maracujá-doce (*Passiflora alata* Curtis) são atualmente cultivados em grande escala.

Para Posey (1986) afirma que algumas dezenas de espécies de diferentes famílias que produzem frutos comestíveis. Estes frutos são consumidos em diferentes formas pelas populações locais e constituem, ainda, uma importante fonte de alimentos para animais silvestres e também para o gado. Para Ribeiro (1999), o extrativismo é a principal forma de obtenção desses frutos, e é feita através de catadores, esses fazem parte de famílias de baixa renda e envolvem todos os componentes da família inclusive crianças. Além de consumo, existe o poder medicinal desses frutos, como laxantes, e até mesmo o efeito antidiarreico e cicatrizante das folhas do cajuí; e o poder antibronquítico da resina do Jatobá (MANCIN, 2002).

HENRIQUES (2003), fala sobre o uso do pó do fruto da lobeira contra diabetes e o de chá ou pomada da mamacadeira para o vitiligo (despigmentação da pele). A polpa de pequi contra bronquite e os frutos da pimenta-de-macaco contra a prisão de ventre e cólica renal.

O buriti, gueroba, coquinho azedo, macaúba tudo se aproveita das folhas para cobertura de tetos e como matéria-prima para extração de fibras para confecção de redes, chapéus, balaios, peneiras; o pecíolo, ou seja, no pé da folha (do buriti) em confecção de móveis, artesanato, brinquedos e pequenas

embarcações; o tronco depois de caído é utilizado como calhas em irrigação de pequenas áreas, e mais uma vez dos frutos extraem-se corantes para alimentos. O objetivo principal do desenvolvimento de novas tecnologias é a busca para um aproveitamento racional dos frutos do Cerrado visando assim propiciar um auxílio maior às comunidades que vivem desse extrativismo (VEIGA, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como um importante bioma do complexo vegetacional brasileiro, o Cerrado, abriga um grande número de espécies da fauna e flora e em todo o estudo ficou evidente que sua importância não tem sido reconhecida pela sociedade que vê no Cerrado um local para exploração, às vezes até desconsiderando a sua necessidade de preservação. O governo que tem como dever garantir a proteção do meio ambiente, não tem mostrado ações efetivas para a proteção do Cerrado. A maneira como vem sendo tratado é algo preocupante, uma vez que este bioma é responsável por grande parte de carbono do planeta. É essencial a articulação das disciplinas escolares na abordagem do problema tendo em vista a educação ambiental, com o intuito de formar cidadãos preocupados com a questão ambiental, tornar seres pensantes, capazes de problematizar o tema em questão, permite um olhar mais amplo voltado a preservação deste bioma, tanto pela sua riqueza econômica quanto ambiental, pois, ao conservarmos o meio ambiente, se garantirá a possibilidade de sobrevivência para as gerações futuras, pois, o homem ao destruir o meio ambiente estará destruindo a si mesmo. Deve se desenvolver a consciência de que é possível produzir sem degradar o meio ambiente.

O homem é o principal agente transformador do espaço, a agricultura e pecuária foram fatores primordiais para a degradação do Cerrado, mais que nunca o Cerrado passa por larga devastação de suas áreas, o que aponta para a necessidade de não somente

a reflexão sobre as questões ambientais, com a grande exploração de frutos do Cerrado, observamos o grande potencial que os mesmos apresentam no cenário agroindustrial brasileiro, seu processamento vislumbra agregar valor comercial e nutricional, além de conferir aroma, sabor e cor, características únicas e peculiares destes frutos, a extração de óleos essenciais e compostos bioativos destas matérias-primas, poderão fortalecer o uso dos frutos do Cerrado, onde com uma boa educação ambiental, conhecendo os limites impostos pela própria natureza, tudo isso poderá viabilizar a comercialização dos frutos, gerando assim uma economia a população local, através de ampliação industrial, minimizando o desperdício e promovendo a preservação do meio em que se vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVIDOS, Maria Fernanda Diniz; FERREIRA, Lucas Tadeu. Frutos dos Cerrados. **Biotecnologia Ciência e Desenvolvimento**, v. 3, n. 15, p. 36-41, 2000.
- Angella, F. C. O. (2014). **Avaliação da atividade antioxidante em extratos de frutas típicas do Cerrado brasileiro (Dissertação de mestrado)**. Universidade de São Paulo, São Carlos.
- BERNARDO Loureiro, Carlos.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo. Ed. Cortez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de ago. De 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE – CONAMA. 1986. **Resolução Conama 001**. Disponível em: <www.mma.conama.gov.br/co_nama> Acesso em 17/12/2020.
- FERREIRA, Nilsons Clementino. **A sustentabilidade do cerrado brasileiro no século XXI**. Disponível em

http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20%20Dezembro%202010/Files/A%20sustentabilidade%20do%20cerrado%20brasileiro%20no%20seculo%20xxi.pdf. Acesso: em 16 de setembro de 2013.

FREIRE, A. C. Educação ambiental e a sustentabilidade do cerrado. **Revista Eletrônica De Educação Da Faculdade Araguaia**, 4: 287-301, Araguaia, n. 4, p. 287-301, jul. 2013.

FREIRE Dias, Genebaldo. **Educação Ambiental: Princípios e práticas**. 8 edição. São Paulo. Ed. Gaia, 2003.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 8 ed. São Paulo:Contexto, 2001.

GONÇALVES, Karina Gondolo; DUARTE, Gisele Soares Dias; TSUKAMOTO FILHO, ANTÔNIO DE ARRUDA. Espécies frutíferas do cerrado e seu potencial para os safes. **FLOVET-Boletim do Grupo de Pesquisa da Flora, Vegetação e Etnobotânica**, v. 1, n. 7, 2015.

LAHSEN, M.; BUSTAMANTE, M. M. C; DALLA-NORA, E. L. **Desvalorizando e superexplorando o Cerrado brasileiro: por nossa conta e risco**. 2016. Disponível em: www.ccst.inpe.br/wp-content/uploads/2016/11/Safeguarding-Cerrado-INALML_PORTUGUES.docx&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br > Acesso em: 25/11/2019.

LEONARDI. **Economia no meio ambiente. Teoria, Políticas e Gestão de Espaços Regionais**. (Campinas, SP: UNICAMP, 1997), pp. 241-262.

Luzia, D. M. M. (2012). **Propriedades funcionais de óleos extraídos de sementes de frutos do Cerrado brasileiro** (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Morzelle, M. C., Bachiega, P., Souza, E. C., Vilas Boas, E. V. B., & Lamounier, M. L. (2015). **Caracterização química e física de frutos de curriola, gabioba e murici provenientes do Cerrado brasileiro**. Revista Brasileira de Fruticultura, 37(1), 96-103. <http://dx.doi.org/10.1590/0100-2945-036/14>.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo. Editora Brasiliense. 2000.

REIS, A. F.; SCHMIELE, M. **Características e potencialidades dos frutos do cerrado na indústria de alimentos**. Brazilian Journal Of Food Technology, Campinas, v. 22, p. 1-12, 2019.

Saint-Hilaire A 1975. **Viagem à Província de Goiás**. RR Junqueira (trad.). Edusp, Belo Horizonte – Itaipava – São Paulo

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PRÁTICA DOCENTE NO ÂMBITO
ESCOLAR CAMPONÊS EM CODÓ – MA**

**ENVIRONMENTAL EDUCATION: TEACHING PRACTICE IN PEASANT
SCHOOL AREA IN THE CODÓ – MA**

Márcia Andréa Mota Paz Silva ¹

RESUMO

É de saber público que a Educação Ambiental objetiva a formação de cidadãos críticos e que esta deve ser trabalhada de forma transversal e interdisciplinar com a intenção de analisar as concepções e práticas pedagógicas dos professores no que se refere à Educação Ambiental no ensino fundamental, sob os seus pontos de vista observando suas consciências quanto às questões socioambientais. Para tanto, participaram dessa pesquisa professores do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos da rede municipal camponesa de Codó no Estado do Maranhão. Muitos desses professores que participaram da pesquisa enfatizam o meio ambiente como sendo a natureza, o local onde se vive e donde se extraem recursos. Suas respostas baseiam-se em conceitos ou informações que comumente se apresentam desvinculadas de uma proposta de trabalho que contribua para a formação de cidadãos críticos, aptos a construir conhecimento por meio de mudança de valores e de uma postura ética diante das questões ambientais. A análise e interpretação dos resultados demonstram que a Educação Ambiental não é um tema de fácil domínio e naturalmente não se torna algo confortável quando têm que abordá-lo na educação, é fato que é necessária compreensão do que a mesma define, o que necessita de compromisso e reflexão sobre as práticas hoje exercidas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Ambiental. Ensino Fundamental. Educação Camponesa

ABSTRACT

It is public knowledge that Environmental Education aims the formation of critical citizens and that this should be worked in a transversal and interdisciplinary way with the intention of analyzing the pedagogical conceptions and practices of teachers with regard to Environmental Education in teaching fundamental, from their point of view observing your consciences on socio-environmental issues. For this, participated in this research elementary school teachers, from 6th to 9th years of the peasant municipal network of Codó in the State of Maranhão. Many of these professors who participated in the research emphasize the environment as being nature, the place where one lives and where resources are extracted. Their answers are based on concepts or information that commonly present themselves disconnected from a proposed work that contributes to the formation of critical citizens, able to build knowledge through changing values and an ethical stance towards environmental issues. The analysis and interpretation of the results demonstrate that Environmental Education is not a theme of easy mastery and naturally does not become something comfortable when they have to address it in education, it is a fact that it is necessary to understand what it defines, what needs commitment and reflection on the practices practiced today in the classroom.

KEYWORDS: Environmental Education. Elementary School. Peasant Education

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University. E-mail: marciamotapaz123@gmail.com

INTRODUÇÃO

O homem em toda sua evolução, no decorrer dos tempos, levou o fogo para as cavernas com intuito de produzir calor para a sobrevivência, assim adquirindo o hábito de cozinhar, veio o aprendizado da cultura, transformando os nômades em comunidades fixas, nascendo assim a família patriarcal, o que deu início a nossa civilização. Saltando para o fim da Segunda Guerra Mundial, chegamos ao período das descobertas nucleares, do estudo profundo do 'DNA'. As transformações do dia-a-dia puseram a qualidade de vida, e o meio ambiente como adversidade que o vivente deve encarar, com tudo isso a prática da cultura capitalista, vem deixando marcas profundas na Terra. Para Leff (2001) comenta que "a crise ambiental não só se manifesta na destruição do meio físico e biológico, mas também na degradação da qualidade de vida, tanto no âmbito rural como no urbano". Como ser impactante do meio ambiente, o homem, a sua atuação, porém, nem sempre provocou modificações desastrosas nos ambientes naturais.

Nesse meio, temos a educação no Brasil, não pode ser dita como excelente, especialmente a educação oferecida nas escolas das áreas rurais apresenta, problemas graves de origem, pois, foi planejada a partir da escola urbana. Para Fazenda (2009), os professores não devem realizar trocas de seus conteúdos específicos ou métodos apenas, mas também, trocas de visões de mundo, objetivando o enriquecimento mútuo. No meio rural, não deve ser diferente, apesar de que uma porcentagem dessas escolas possam se encontrar em situação precária, mas consideremos o lema de que quem faz a escola é o professor, nesse ponto de vista buscaremos aqui mostrar, esse professor e como o mesmo lida com a inserção da Educação Ambiental nesse âmbito.

A ESCOLA CAMPONESA

A educação rural é o resultado de um duro processo histórico, econômico, social e cultural comprometido com vários interesses que não os unicamente educacionais. Para Leite (1999), a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária.

Ressalta Calazans (1979) que o desenvolvimento da educação rural através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio-agrícolas do país.

Nos meados de 1920, em decorrência do movimento migratório, começa a despertar na sociedade brasileira o interesse para a educação rural, surgindo assim o Ruralismo Pedagógico, que permaneceu até a década de 30 e propunha que a escola rural fosse ligada às condições da área para que o homem permanecesse fixo ao campo.

Com a chegada do Estado Novo, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que pretendia expandir o ensino e preservar o folclore rural. Leite (1999), diz que o sentido de contenção que orientava as iniciativas do Ruralismo Pedagógico se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica.

A promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961, deixou a estruturação da escola fundamental na zona rural a cargo das municipalidades, a lei fixava as primeiras diretrizes e bases para a educação nacional. No governo Castelo Branco, através do Ministério do Planejamento, foi criado o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social para o período de 1967/76, no qual o processo educativo, tanto urbano quanto rural, aparece como instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e conseqüente elevação da sua qualidade de vida.

Ainda segundo Leite, Em uma tentativa de ampliação das neo-relações de produção/trabalho no campo, a modernização reavivou e valorizou a escola e os grupos comunitários, buscando condições satisfatórias de vida para a população rural, incentivando e fomentando a criação de pequenas cooperativas e/ou grupos produtivos. Com o fim do período militar foram desenvolvidos outros projetos de educação rural, no Nordeste, instalou-se o EDURURAL, com o intuito de viabilizar novos conceitos sobre educação no meio rural, ainda assim enfatizando a realidade campesina e também o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que ao trabalhar educacionalmente tanto os grupos urbanos como os agrupamentos rurais, tentou transmitir o projeto social e político do governo central, visando exclusivamente à questão econômica e política do regime, isto é, promover o aumento e aceleração da produção, porém, inibindo avanços sociais mais amplos para a classe trabalhadora.

Nos anos 90, o Ministério da Educação, finalmente abre-se à construção de uma política nacional de educação do campo, a partir das pressões dos movimentos sociais do campo.

Em 2002, a escola rural conquista as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No dia 04 de novembro de 2010, por meio do decreto n.º 7.352, que trata sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, foi definida a abrangência dos termos “populações do campo” e os limites da escola do campo (aquelas situadas em área rural, conforme definição pelo IBGE ou em área urbana desde que predominantemente destinadas a populações do campo). A educação para a população rural é tratada no presente sob a denominação de Educação do Campo e agrupa uma variada realidade que engloba as mais diversas práticas da vida campesina, tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores,

ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, locatários, meeiros, fazendeiros e empregados rurais. Em muitas das vezes considerada apenas local de alfabetização por suas várias limitações. Para Furtado (2004), as instituições escolares rurais apresentam características próprias em função da dispersão da população residente sendo que, em sua grande maioria, os estabelecimentos são de pequeno porte, ao se considerar o número de alunos atendidos. O modelo de escola rural que prevalece na nossa história é composto quase que exclusivamente de classes multisseriadas a cargo de professoras leigas ou com tempo de formação menor por conseguinte menor experiência que as professoras das escolas urbanas. Embora tal situação seja mais representativa nas regiões norte e nordeste ela ainda persiste em todo o país. Ela alerta para que muitos educadores que se dispõem a lecionar no interior estão em início de carreira e em sua maioria, já começam a trabalhar pensando na possibilidade de se transferir o mais rápido possível para uma escola na cidade buscando um estabelecimento onde possam trabalhar menos. Além disso, segundo ele, a escola rural não considera a realidade na qual está inserida. Brandão (1990) salienta que os conteúdos são os mesmos no campo e na cidade, bem como os períodos de férias e de aulas o que no seu entender é totalmente inadequado ao calendário agrícola de muitas regiões do Brasil.

De acordo com dados do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP), as escolas rurais atendem a 8.267.571 alunos, que representam 15% da matrícula nacional e tem predominância na oferta do ensino fundamental de 1.ª a 4.ª série o que corresponde a 59% dos alunos da área rural. Hoje existe sim uma maior preocupação com qualidade e o trabalho desenvolvido nas escolas rurais, é evidente que a qualidade das escolas brasileiras deve independer de sua localização geográfica, o local da escola é onde

estão os alunos, de modo que, se existem alunos no campo estes têm direito a frequentar escolas de qualidade.

OBJETIVO

Analisar as concepções e práticas pedagógicas dos professores no que se refere à Educação Ambiental.

METODOLOGIA

A opção por uma abordagem qualitativa é consequência das concepções que foram adotadas nessa pesquisa quanto à visão de sociedade, de ciência e de educação, assumida pelo pesquisador. Bogdan e Biklens (1994) definem a investigação qualitativa como uma investigação em que os dados recolhidos são designados qualitativos, isto é, ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. As questões a investigar são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural e privilegiam a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Segundo Alves (1991), na pesquisa qualitativa, a realidade é uma construção social na qual o investigador participa, e para que os fenômenos sejam compreendidos dentro de uma perspectiva subjetiva, e em uma perspectiva em que o conhecedor e conhecimento estão sempre em interação, e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação.

Foi utilizada uma metodologia qualitativa para a realização da pesquisa, optando por uma abordagem interpretativa, caracterizada pela compreensão da ação humana como inerente e significativa, sendo a ação uma compreensão para o pesquisador, ou seja, considerando que uma ação inclui certo conteúdo intencional diante do qual é necessário entender seus possíveis significados (Schwandt, 2006).

Participaram dessa pesquisa professores de Ciências naturais, com atuação nos anos compreendidos entre o 6.º e o 9.º do ensino fundamental, de diversas escolas que compõem a rede Municipal de Educação na área camponesa, desenvolvendo suas atividades nos dois períodos letivos, sendo que um único professor atua no período intermediário, o questionário contava com 6 questões de cunho fundamental para a obtenção de nossos resultados.

Os professores estão lotados em escolas da Zona Camponesa da cidade de Codó-MA. Do total de 10 professores participantes da pesquisa, com relação ao gênero, identificou-se que seis se declararam do gênero masculino, quatro do gênero feminino. Identificou-se também que 3 atuam no turno matutino, 4 no turno matutino e vespertino, e 3 somente vespertino. Relacionado aos anos letivos nos quais eles atuam, foi identificado que 2 deles atuam nas séries, 6.º e 7.º ano, 3 atuam de 8.º a 9.º ano e 5 atuam de 6.º a 9.º ano. Depois de confrontados com o referencial teórico. Os resultados foram discutidos, a partir do ponto de vista que foram informados, e assim foi percebido a tamanha contribuição desta pesquisa para a compreensão dos desafios para a prática docente da Educação Ambiental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Começamos com as concepções que os professores possuem a respeito do Meio Ambiente. Foi definido três opções: 1-O conjunto de seres bióticos e abióticos que se relacionam entre si formando e transformando o meio em que vivem. 2-Todos os componentes físicos, químicos e sociais que afetam os ecossistemas e todos os seres vivos. 3-Meio em que vivemos.

TABELA 1:

PROFESSORES									
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
3	2	3	3	3	1	3	3	2	1

FONTE: Questionário Aplicado/2019

Para Reigota (2007) o primeiro passo para a realização da Educação Ambiental deve ser a identificação das representações de Meio Ambiente das pessoas envolvidas no processo educativo. De acordo com as respostas, foi visto que 60% dos professores construíram ao longo do tempo uma boa representação social, e uma concepção de meio ambiente não tão distante da realidade. Assim, compreender as diferentes concepções sobre MA é importante para que se possam entender melhor tanto as inter-relações entre o homem e o ambiente como também suas expectativas, dúvidas e ações.

Quando indagados sobre se sua escola possuía projetos direcionados a Educação Ambiental, definimos S para Sim/ N para Não:

TABELA 2:

PROFESSORES									
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

FONTE: Questionário Aplicado/2019

Pudemos observar que 100% das escolas estão comprometidas com a Educação Ambiental, é um bom prospecto já que a Educação Ambiental deverá garantir que alunos vejam a conservação do meio ambiente, e uso dos recursos naturais como responsabilidade de cada um, buscando a sensibilidade, responsabilidade e a formação para a cidadania. Jacobi (2003) argumenta que no ambiente escolar, será possível a interpretação das informações, podendo criar situações de interação entre sala de aula e meio ambiente. Assim, a escola pode transformar-se no espaço em que o aluno terá condições de analisar natureza em um contexto entrelaçado de práticas sociais, parte componente de uma realidade mais complexa e multifacetada.

Quando indagados sobre o que a Educação Ambiental compreende:

TABELA 3:

ÁREA	PROFESSORES
Área social	1
Área econômica	0
Área política	0
Área ideológica	0
Área cultural	1
Área ecológica	0
Todas as anteriores	8
Nenhuma das anteriores	0
TOTAL	10

FONTE: Questionário Aplicado/2019

Dos professores, 80% deles em suas respostas, analisamos que eles como cidadãos tem uma concepção da necessidade e importância que a Educação ambiental tem como uma ferramenta estratégica na preservação e conservação do meio ambiente como também na luta de seus direitos, entendendo assim que a educação ambiental abrange todas as áreas. Carvalho (2001) diz que o modo como se realiza a educação e suas diferentes compreensões da relação sociedade-natureza, inerentes ao paradigma ecológico, não nos permitem uma única educação ambiental, mas uma miríade complexa construída por sujeitos ecológicos distintos, com visões paradigmáticas de natureza e sociedade, numa rede de interesses e interpretações em permanente conflito e diálogo.

Foi solicitado que os professores respondessem S para Sim/ N para Não, sobre o fato de ser uma escola do campo impõe maiores desafios ao ensino da Educação Ambiental.

TABELA 4:

PROFESSORES									
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
N	S	S	S	N	N	N	N	N	N

FONTE: Questionário Aplicado/2019

De nossos sujeitos pesquisados, 30% deles julgam que ser do campo impõe ainda mais desafios, sendo minoria frente aos 70% que pensam o contrário, é importante que se pense na superação dessa diferença entre rural/urbano para levar a educação no campo para outro patamar, considerando a identidade cultural dos grupos que ali produzem suas vidas. Caldart (2005) ressalta que a educação do campo tem como particularidade, o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes de tudo ela é educação, formação de seres humanos.

O espaço escolar consiste em um ambiente apropriado para discutir sobre Educação Ambiental?

TABELA 5:

PROFESSORES									
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

FONTE: Questionário Aplicado/2019

Obtivemos uma resposta unânime, onde 100% dos professores entrevistados afirmaram que a escola é sim um ambiente apropriado para discutir sobre a Educação Ambiental, de acordo com Veiga; Amorim; Blanco (2005) é na temática ambiental que a escola poderia apresentar um

impacto significativo na sociedade, mediante a criação de canais de comunicação com a população que possibilitem a discussão e reflexão sobre o papel dos cidadãos quanto ao meio ambiente.

Na sequência, questionamos sobre sua forma de abordagem da educação ambiental, como opções for foi dado: A-Com conteúdo, B-Trabalhos e/ou pesquisas, C-Reportagens e/ou documentário.

TABELA 6:

PROFESSORES									
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
A	A	A	C	A	C	A	B	B	A

FONTE: Questionário Aplicado/2019

Ficou claro que 60% dos professores quando questionados, responderam que a didática pedagógica da inserção da educação ambiental acontece por meio dos conteúdos programáticos previstos no conteúdo programático da disciplina, enquanto 20% afirmaram que se dá através de trabalhos e outros 20% através de reportagens, nessa perspectiva é visto a necessidade da interdisciplinaridade, romper barreiras disciplinares, apontar uma visão global sobre o assunto, para possibilitar uma aprendizagem mais abrangente. Segundo Siqueira (2003) a interdisciplinaridade jamais ignora as 'condições efetivas, sociais e históricas, sob as quais existem e funcionam a ciência e o homem de ciência contemporânea' (Castoriadis). Sendo assim, afirmo que um trabalho interdisciplinar crítico (não ingênuo), diz respeito às inúmeras interações e interferências, portanto, é sinônimo de complexidade. Como sinônimo de complexidade, a interdisciplinaridade não se ensina [...].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando observamos as práticas docentes, percebeu-se que o envolvimento na educação ambiental é algo apenas casual, a escola que deve ser vista como agente desenvolvedor da questão ambiental. Foi perceptível que há sim, a vontade e o engajamento apesar de que às vezes possa faltar materiais e estrutura para o real desenvolvimento dos conteúdos e projetos que podem ser assimilados, embora não postos em prática. O fato de não possuírem uma formação direcionada as questões ambientais, dificulta a inserção da Educação Ambiental no dia-a-dia desse professor. Eles percebem a necessidade dessa prática. Às escolas fica o desafio de compreenderem que os seus professores necessitam de formação pois, apesar de serem profissionais capazes, são incompletos. Aceitar o desafio significa assumirem a parcela de

responsabilidade nessa formação, criando espaços de aprendizagem e, até mesmo, arcando financeiramente com parte dessa capacitação. Dessa forma, a capacitação terá que sair dos discursos pois não se forma com eles. E deixar as páginas das promessas dos projetos pedagógicos para se tornar realidade. Objeto desse estudo de observar práticas metodológicas voltadas para a EA, foi alcançado e pretende-se a partir desse estudo conseguir contribuir para que seja vista a necessidade de um maior interesse das partes para a necessidade de que a Educação Ambiental, seja melhor desenvolvida, na prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. A. **Pesquisa em extensão rural: um manual de metodologia**. Brasília: MEC/ABEAS, 1989.
- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 20 set. 2019.
- CALAZANS, M. J. C. **Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil**. Rio de Janeiro: IESAE, 1979.
- CALDART, R.S. **Momento atual da Educação do Campo**. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. Ministério do Desenvolvimento Agrário NEAD/MDA), 2005. Disponível em: <http://www.nead.org.br/index.php?acao=artigo&id=27&titulo=artigo+do=M%C3%AAs>> Acesso em 12 de março de 2020.
- CARVALHO, I.C.M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Rio Grande do Sul. EDUFRGS, 2001.
- DE SOUSA, G. C. **A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE DA AÇÃO EDUCATIVA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE**
- JOÃO PESSOA**. Universidade Federal da Paraíba. [S.l.]. 2014.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, **Interdisciplinaridade: Historia, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2009.
- FURTADO, E. D. P. **O estado da arte da educação rural no Brasil**. Fortaleza:FAO/UNESCO,2004.
- LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LEFF, E. **Saber Ambiental. Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**.Petrópolis :PNUMA, Ed. Vozes, 2001.
- REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SCHWANDT, T. A. **Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217
- SIQUEIRA, Holgóni Soares Gonçalves. **Interdisciplinaridade, sinônimo de complexidade**. Publicado no Jornal A Razão, Santa Maria, 02 out. 2003. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/interdiscip4.html>>. Acesso em: 30 de março 2020.
- VEIGA, Alinne; AMORIM, Érica; BLANCO, Mauricio. **Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, p. 1-24, 2005.

**AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO DE CASO EM NOVA OLINDA-CE, BRASIL****DIFFICULTIES OF READING AND WRITING IN FUNDAMENTAL EDUCATION:
A CASE STUDY IN NOVA OLINDA-CE, BRAZIL**

José Oreste de Oliveira¹
Maria Pereira de Santana²
Cristiane de Andrade Buco³

RESUMO

Ao abordar o tema “dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita” pode-se tecer uma série de reflexões sobre o assunto, o qual tem gerado muita discussão entre os docentes, que ainda se mostram despreparados para lidar com as crianças com problemas de aprendizagem. Este trabalho busca refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais mais precisamente em uma sala do 3º ano da escola “Ana Ferreira do Nascimento” em Nova Olinda, CE. Para realização desta pesquisa, utilizou-se dois instrumentos metodológicos fundamentais: um questionário aplicado ao professor da turma e a observação direta em sala de aula com a “dinâmica do repolho” com perguntas indiretas trabalhando leitura e escrita dos discentes. Os resultados revelaram que apesar dos grandes desafios que a escola enfrenta e das dificuldades de aprendizagem encontrada pelos alunos, os mesmos conseguem aprender a ler e a escrever mediante as diferentes metodologias utilizadas pelos docentes da instituição citada.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; escrita; aprendizagem; ensino fundamental; ortografia.

ABSTRACT

By addressing the theme "learning difficulties of reading and writing" a series of reflections can be made on the subject, which has generated much discussion among teachers, who are still unprepared to deal with children with learning problems. This paper seeks to reflect on the learning difficulties of students in the initial years more precisely in a 3rd year classroom of the school "Ana Ferreira do Nascimento" in Nova Olinda, CE. To carry out this research, two fundamental methodological instruments were used: a questionnaire applied to the class teacher and direct observation in the classroom with the "cabbage dynamics" with indirect questions working reading and writing of the students. The results revealed that despite the great challenges that the school faces and the learning difficulties encountered by the students, they can learn to read and write through the different methodologies used by the teachers of the institution mentioned.

KEYWORDS: reading; writing; learning; elementary school; spelling.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pelo programa de Pós-Graduação da ACU - Absolute Christian University, especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Faculdade do Juazeiro do Norte-FJN. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri-URCA, com habilitação de bacharel e licenciatura. **E-mail: oresteoliveira@hotmail.com**

² Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri-URCA e Graduada em Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/URCA. **Email: marilakps@outlook.com**

³ Doutora em Arqueologia pela UTAD/PT – MAE/USP e Arte-educadora pela UNESP/SP. **E-mail: archeocris@icloud.com**

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita no âmbito da educação básica é um tema que gera preocupações para os professores, principalmente os alfabetizadores dos anos iniciais da rede pública, que se preocupam com o processo educacional. Essas causas podem estar relacionadas aos fatores exteriores ao indivíduo ou inerentes a eles.

Estes são problemas presente no cotidiano das escolas e enfrentados pelos professores que atuam no início do processo de ensino aprendizagem, sendo esse tema, um assunto que ainda gera bastante discussão e dificuldades em conceituá-lo.

Atualmente, existem programas, projetos e formações continuadas entendidas como um processo permanente de saberes para facilitar e aperfeiçoar a prática pedagógicas dos professores, que luta contra as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos dos anos iniciais.

Segundo Júlio Furtado (2015 p.35) “a formação continuada é uma atividade, realizada ao longo da vida profissional dos docentes, com objetivo de assegurar uma ação efetiva que promova aprendizagem significativas”.

Para conhecer as competências e habilidades adquiridas pelos alunos, a escola passa por um processo de avaliação, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaee), que tem como objetivo avaliar os conhecimentos relacionados a leitura e a escrita dos educandos do ensino Fundamental e Médio.

Dessa forma vale ressaltar que a leitura e a escrita são dois processos contínuos, inseparáveis, em que um fortalece a construção do outro. Considerando que, esses dois processos são primordiais para o crescimento e o desenvolvimento dos educandos no início do ensino aprendizagem.

No entanto, as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita das crianças no início do processo educacional, podem ser superadas no decorrer da vida, com ajuda de profissionais capacitados e de psicopedagogo que entenda e se interesse pelo assunto.

Diante dessa problemática, se indaga o que mais tem sido feito para sanar estas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita? Trabalhar leitura de textos curtos, leitura de palavras com jogos educativos, ditados de palavras são estratégias que ajuda a amenizar os problemas de dificuldade de aprendizagem dos educandos.

Portanto, o interesse pelo estudo desse tema surgiu a partir da experiência obtida em sala de aula de um dos autores deste artigo. Durante quinze anos de vivência trabalhando como professora do ensino fundamental I, com alunos do 1º ao 3º ano, constatou-se as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita de alguns discentes, o que despertou o interesse pela escolha desse tema de pesquisa.

Este estudo específico foi realizado com base em alguns teóricos que discorre a respeito das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita dos alunos no início do processo de ensino aprendizagem, o que justifica as preocupações por parte dos professores que leciona nesta área.

A inquietação por parte de alguns professores é que a maioria dos alunos do fundamental, em especial o terceiro ano, precisam de um olhar específico para sanar dificuldades, situação que conseqüentemente contribui para o insucesso e a evasão escolar.

Observa-se nas escolas públicas um grande número de alunos com problemas diversos que afeta negativamente na aprendizagem, principalmente na leitura e na escrita, pois cabe as escolas desenvolver projetos com atividades diferenciadas que estimulem as

crianças a aprender a ler e escrever de forma dinâmica e prazerosa.

Na tentativa de encontrar soluções para resolver os problemas relacionados a leitura e a escrita, os professores e gestores se reúnem em busca de recursos que possam ajudar a amenizar os problemas desse fracasso escolar.

Os teóricos utilizados para embasar nossas reflexões são: Soares (2010) que forneceu subsídios sobre leitura e letramento; Ferreiro & Teberosky (1999) que apresenta o ponto de vista sobre a Psicogênese da língua escrita e Freire (2008), que mostra a importância da leitura no processo da aprendizagem.

Objetiva-se com este trabalho refletir especificamente as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola “Ana Ferreira do Nascimento”, conhecendo as principais concepções sobre a leitura e escrita de diferentes autores da literatura atual e possíveis discussões sobre o assunto abordado, além de desenvolver a prática de leitura e escrita através de diversos gêneros textuais.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO: AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dificuldade de aprendizagem é um problema genérico que afeta a capacidade de um grupo heterogêneo de fazer uso da escuta, fala, leitura, escrita, e também no raciocínio matemático. Que pode surgir de fatores tanto orgânicos como emocionais, o importante é que seja diagnosticado para melhor auxiliar no desenvolvimento do processo educativo (FONSECA, 1995).

Para Fonseca (2004) as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita tem sido observado de

forma diferente nas séries iniciais. Levando em conta o contexto histórico e cultural e a realidade dos indivíduos.

Bossa (2004) afirma que ao longo da história da educação, a temática sobre dificuldades de leitura e escrita tem sido objeto de pesquisa e estudo de muitos pesquisadores. Basicamente dos professores das redes pública nos últimos tempos nas séries iniciais. Para ele “esse problema está enraizado na forma de organização da educação” (BOSSA, 2004, p.48).

Scoz (2010) salienta que o processo de alfabetização é amplo e complexo, e implica não só a capacidade intelectual, mas também diferentes fatores de ordem social, emocional, físico e psicológico da criança e requer dos educadores interação com todas as áreas para desenvolver suas habilidades.

Os estudiosos Candido (2013) e Fonseca (2011) afirmam que entre o transtorno físico, a dislexia é uma das dificuldades de aprendizagem que mais afeta a leitura e a compreensão e escrita das crianças no decorrer do processo de ensino aprendizagem, para eles a dislexia dificulta o reconhecimento correto de palavras e na capacidade de decodifica-los.

No entanto um dos principais problemas da educação básica no país, a dificuldade de leitura e escrita é motivo constante de preocupação entre educadores. Dados da avaliação nacional da alfabetização (ANA) mostram que mais da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública tem níveis de leitura considerado insuficientes. (BRASIL, 2017)

Scoz (2010) afirma que são diversos os fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, e que não se limita somente as causas física ou psicológicas, e nem a questões sociais. Para o mesmo é preciso compreender essas dificuldades a partir de uma perspectiva multidimensional, que englobe fatores orgânicos cognitivos, afetivos e pedagógicos.

Diante das dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais Reis (2017) afirma que, os pais precisam entender que a escola não é uma instituição qualquer, um lugar diferente, esquisito e sim um ambiente acolhedor que necessita do apoio da presença da família para poder oferecer uma educação de qualidade.

Dessa forma Soares (2010) salienta que alfabetizar é mais que letrar. É facilitar a compreensão da leitura e da escrita pelo qual os alunos adquirem o domínio de suas próprias habilidades dentro da realidade em que vivem, onde as crianças não precisam só conhecer o alfabeto para formar palavras e nem juntar palavras para formar frases, mas é necessário identificar a variedade de texto e o que tem em comum entre eles.

Segundo Soares (2010) o letramento é o ato de ensinar e aprender as práticas de leitura e escrita, no qual, o sujeito mesmo alfabetizado, mais que não tem o hábito de desenvolver a leitura e escrita dentro da sociedade, não pode ser inserido no mundo dos letrados, pois se faz necessário vivenciar momento que favoreça o envolvimento na leitura e escrita dos mesmos.

Ferreiro (2000) afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra e todas estão apoiadas de certa forma em conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”, pois é no processo de alfabetização que a leitura e a escrita da criança deve ser tratada corretamente, e quando não feito isso, a escola encontrará dificuldades seríssimas para lidar com a leitura, afinal de conta a leitura na sua função mais básica nada mais é do que a realização dos objetivos de quem escreve.

Nesse sentido Rojo (1998) afirma que qualquer indivíduo que viva em sociedade, independente de ser criança, entende que a escrita é a realidade do mundo em que vive. Para melhor compreender como funciona a escrita esse sujeito começa a questionar a respeito do seu

uso. Da sua estrutura interna e organização externa, enfim procura conhecer melhor.

De acordo com Rojo (1998) assim acontece com a criança quando quer aprender, a mesma procura se envolver no mundo da leitura e da escrita tentando rabiscar, folhear livros, até entender como se faz para chegar no mundo da leitura e da escrita dentro do seu contexto. A aprendizagem será sempre um ato individual. Cada pessoa aprende por si, de acordo com as suas características pessoais, ou como se costuma dizer cada um aprende segundo seu desenvolvimento físico e mental.

Para Soares (2007) saber ler e escrever significa ter o domínio de leitura e escrita, ser capaz de ler e escrever qualquer gênero textual. Letrado é aquele que faz uso socialmente tanto da leitura como da escrita.

Nesse sentido Freire (2008) reforça com a importância da prática que, o sujeito aprende a ler lendo e a escrever, escrevendo, pois é praticando e passando por experiências concretas que o indivíduo se sente motivado a fazer uso da leitura e da escrita, especialmente quando a mesma é acompanhada pelo professor ou pela família.

Dessa forma Piaget (1974) afirma que o conhecimento se dá através da interação e da convivência do indivíduo com o meio, partindo desta interação o sujeito constroem seus conceitos, e desenvolve seus próprios conhecimentos. Piaget afirma que a construção do conhecimento da criança acontece devido a mesma está inserida com o meio, tendo contato com objetos, com as coisas, os animais, as pessoas e até mesmo com seu próprio corpo, tudo que faz parte da natureza. Dessa forma as crianças quando nascem, já traz consigo um processo interno que facilita sua compreensão mas depende do desenvolvimento e da experiência com o meio e das condições que este lhe oferece.

Desse modo, Piaget (1974) salienta que existe um sujeito ativo desde o nascimento, com estrutura orgânica que impulsiona a ação, mas cujo desenvolvimento depende radicalmente dessa mesma ação. Nesse caso Ferreiro (2004) afirma que “o real existe fora do sujeito, no entanto é preciso reconstruí-lo para conquistá-lo.”

Essa é a razão da teoria de Piaget ser chamada de “construtivismo”, porque o conhecimento se constrói essencialmente na interação do sujeito com o objeto. Dessa forma ao perceber as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos, o professor deve estar atento para trabalhar atividades diversificadas com essas crianças de forma que possibilite seu desenvolvimento junto aos outros (HOFFMANN, 2012, p. 35).

PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

Coelho (2000) salienta que a leitura tem um papel muito importante na formação e na personalidade da criança, portanto desde cedo cabe ao professor procurar meios de incentivá-lo, fazendo uso de pequenas e diversas obras literárias, capaz de atrair a atenção e o interesse do educando com o objetivo de formar bons leitores. A mesma autora afirma ainda que, na fase inicial da criança, a leitura pode ser estimulada de diversas formas, através de contos literários, coloridos que aguce a imaginação, despertando o gosto pela leitura enriquecendo o vocabulário das mesmas. Para o autor “os contos infantis têm grande influência no comportamento das crianças”.

No entanto essas práticas de leitura só ocorrerão mediante as necessidades de cada indivíduo, pois é papel do professor proporcionar leitura desafiadora que provoque no aluno curiosidade, interesse, e motivação visto que o objetivo não é apenas ensinar a ler e escrever

mas sim possibilitar que nossos alunos sejam capazes de fazer uso social da leitura e escrita, contribuindo com a formação de cidadão crítico e reflexivo dentro da sociedade (BRASIL, 2008).

Moacir (2009) afirma ainda que a leitura interpretativa requer do aluno o conhecimento e a compreensão da leitura informativa. Contudo é necessário conhecer e compreender a capacidade de analisar, as informações contidas no texto.

Segundo Geraldi (2001) a leitura não é uma atividade mecânica de simples decodificação de signos, ela não pode ser passiva. Daí a necessidade de perceber as relações entre texto e contexto, de traduzir os significados das palavras e desvendar o que se oculta por trás delas.

Para Kleiman (2005) as crianças que tiveram uma relação amorosa mais dedicada com os livros de história, na creche, nas escolas ou até mesmo no lar, terão mais possibilidades e sentido de interagir com as atividades, mesmo que seja de forma decodificada. Conhecem várias funções da palavra escrita e estão à procura da chave que lhes permita entrar no mundo da leitura e da escrita.

Sabe-se que ler é atribuir um significado ao texto, e escrever é produzir um texto com significado e função própria. Ler é interpretar. Mas na prática pretendemos ensinar a ler através de exercícios que não são leituras e escrever através de texto que não tem significado algum para os educandos (BRASIL, 2008).

De acordo com Soares (2004) a criança que não compreende a leitura não é considerada letrada e nem alfabetizada. Dessa forma é preciso, estarmos atentos se as crianças sabem realmente ler ou se apenas decodifica. Portanto, para compreender melhor o processo de conhecimento da leitura e escrita da criança se faz necessário um estudo mais aprofundado do assunto.

É necessário, que a escola saiba seguir a sequência natural na qual o ser humano manifeste seu

pleno domínio da língua: falar, ler, escrever. O que se constata, na maioria das vezes, são crianças caladas, enchendo o caderno de símbolos desconhecidos. A escrita é encarada de uma forma equivocada. Ela deve ser vista como técnica gráfica que representa a língua oral, dando-lhe uma forma material; uma maneira de acumular e transmitir conhecimentos (ISELDA, 1987 p.55).

Mortatti (2004) diz que o sujeito não pode ser considerado letrado porque passou por uma alfabetização e uma escolarização, isso são apenas fatores necessários para que o sujeito possa se tornar um letrado. A mesma diz ainda que a disponibilidade de materiais, impresso e escrito, são necessários, mas não suficiente para garantir o sucesso no letramento.

Pensadores como Paulo Freire Na obra de Streck e colaboradores (2010) intitulada de Dicionário Freire aponta para o reconhecimento de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura da palavra escrita implica na ampliação da possibilidade de leitura do mundo. Assim, concluímos que o desenvolvimento de bons leitores limita as possibilidades de leitura do mundo, da compreensão da realidade social e da intervenção do sujeito buscando a transformação da sociedade.

Para Smith (1999) uma das grandes questões dos educadores consiste em como iniciar as crianças na aprendizagem da leitura, as quais ainda não consegue ler nada ou quase nada. O primeiro passo é tornar a aprendizagem da leitura algo fácil, ou seja, “tornar a leitura significativa, atraente, útil e uma experiência frequente para as crianças.”

Para a criança que convive frequentemente num ambiente rico em experiência de leitura se torna mais fácil e mais prazeroso a superação do ato de não saber ler. Pois é a partir dessa perspectiva que a pesquisadora Emília Ferreiro (1984) vem contribuindo

significativamente na área do construtivismo com os estudos sobre a psicogênese da leitura e da escrita.

No entanto, Ferreiro (1984) inverte o foco da alfabetização, pois o que dirige sua pesquisa é procurar saber como a criança aprende a ler e a escrever, qual é gênese e a evolução desse processo. Nesse caso o professor precisa ter conhecimento do processo de alfabetização a língua escrita: o que é escrever, para quem escrever, como escrever em que consiste a escrita da linguagem oral.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Segundo Fontes (2001), na obra intitulada, a construção do Pensamento e da Linguagem, L. S. Vigotski afirma que é no processo de ensino aprendizagem que a criança precisa conhecer a escrita como objeto de função social. Função essa que leva os mesmos a se comunicar, expressar suas ideias e sentimentos, e ao mesmo tempo lhe permitem aprender a ler e escrever adequadamente, conforme requer o uso da escrita nas diversas situações.

Costa (2008) argumenta que, atualmente é no processo de ensino aprendizagem que o professor precisa buscar novas estratégia que instigue a leitura e a escrita dos alunos. Alerta que são poucos os professores leitores e proficientes. Mas segundo ela “a inexistência da atividade de leitura não se restringe aos docentes”.

Nesse sentido Costa (2008) afirma ainda que: para aprender a ler e escrever a criança necessita ter maturidade e envolvimento afetivo com o processo de leitura e escrita, ter oportunidade de interagir com este processo, enfim, ter liberdade de construir o conceito do que é ler e escrever, através de diversas e constante experiência com a leitura e a escrita, construindo assim alunos letrados e não apenas decodificadores.

Para tantos o letramento é a autonomia do conhecimento de ler e escrever, isto quer dizer, reunir e decifrar, o que implica no uso da língua escrita que traz impactos sociais, culturais, políticos, econômicos e cognitivos, ou seja o letramento é o fruto da ação de explicar ou saber ler e escrever, assim como a decorrência do uso dessas habilidades em práticas sociais (BRASIL, 2008).

Em seu livro psicogênese da língua escrita, as autoras Ferreiro e Teberosky (1999, p.21) diz que: Conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polemica em torno de dois tipos fundamentais: método sintético, que parte de elementos menores que a palavra, e método analítico, que parte da palavra ou de unidades maiores.

Conforme Souza, (2004) é necessário que o professor procure método mais adequado a sua turma para que possa realizar seu trabalho da melhor forma, o qual seja prazeroso, motivador, e que desperte na criança o gosto pela leitura e pela escrita. Agindo dessa forma, o professor pode se sentir à vontade para escolher ou selecioná-los ou as técnicas que facilite ainda mais o processo de construção da aprendizagem da leitura e da língua escrita.

Teberosky (2002) afirma que “a criança antes mesmo de entrar na escola, já dispõem de um saber sobre a escrita”. Que só precisa ser estimulado e valorizada pelo professor, a fim de que esse conhecimento existente não seja ignorado. Nesse caso, o educando precisa ser conhecedor e mediador desse saber para que essa via de aprendizado não se perca.

Dalmante (2009) acrescenta que: é papel dos professores, e da escola juntamente com as famílias

buscarem métodos e maneira de estimular, ainda mais, a capacidade de o sujeito fazer uma leitura prazerosa de fácil compreensão. Onde o mesmo possa se sentir fortalecido e motivado no seu desempenho tanto de leitura como de escrita.

Para Hoffmann (2012) o desenvolvimento da criança depende muito da convivência familiar, da maneira como ela é tratada no seu ambiente escolar. Pois o espaço de interação social dá as mesmas oportunidades de interagir, questionar e de participar da vida cotidiana no meio em que residem. Sendo assim todos que fazem parte desse processo podem contribuir de forma positiva para seu desenvolvimento educacional.

A criança cujo meio social é rico em experiência de leitura e escrita, o processo de ensino aprendizagem se torna mais acessível, pois o meio provoca a curiosidade, o interesse, e motiva a criança a aprender a ler e escrever de forma prazerosa (HOFFMANN, 2012).

A mesma autora acima discorre que essa situação desafiadora provocada pelo meio desperta no aprendiz a necessidade de mudanças de comportamento, ampliação de conhecimento e conseqüentemente um maior desenvolvimento no processo de construção e assimilação da criança (HOFFMANN, 2012).

Almeida (2010) diz que o fazer diferenciado na alfabetização, na perspectiva do letramento, exige do professor alfabetizador, conhecimentos específicos acerca da natureza da aquisição da leitura e da escrita, afim de que possa compreender a dinâmica do processo de aprender pelo aluno com vista a sistematização do código escrito.

A aprendizagem escolar também é considerada um processo natural, que resulta de uma complexa atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções a memória, a motricidade e os conhecimentos prévio, estão envolvidos onde a criança deva sentir o prazer em aprender (BRASIL, 2016).

Dentre os autores citados acima Hoffmann (2012), Freire (2008), Soares (2004) e Piaget (1974), a criança se sente mais segura no processo de ensino aprendizagem, sendo estimulada pelo meio, a construir o conhecimento da leitura e da escrita através de interação, e de estímulo, sendo assim a mesma terá possibilidades de crescimento na aprendizagem no decorrer do processo educacional.

PRÁXIS METODOLÓGICA: ESTUDO DE CASO

Este trabalho foi desenvolvido em uma turma de Ensino Fundamental I de 3º anos, denominada 3ºA (turno vespertino, ano 2019) composta por 30 alunos cada, com faixa etária de 08 a 09 anos na Escola Pública municipal “Ana Ferreira do Nascimento”.

Usou-se como instrumento de coleta de dados, observações sistemáticas, ou seja, o acompanhamento em sala de aula do trabalho do professor fazendo anotações para esclarecimento de dúvidas, conforme Marconi e LAKATOS (1999).

Empregou-se também questionários para coleta de dados que segundo Laville e Dionne (1999, p.21), “o uso dos mesmos permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhe um entrevistador”.

No momento de observação foi sugerido a professora um questionário elaborado por Maria Pereira de Santana com perguntas de acordo com as dificuldades encontradas pelas crianças no contexto de sala de aula, onde a mesma pudesse responder de acordo com os seus conhecimentos e suas experiências adquirida no meio, para nortear a aplicação de um meio prático com intuito de contribuir com o ensino aprendizagem.

Em contrapartida, em conversa com a professora no planejamento foi proposto realizar uma atividade

dinâmica com questionário que pudesse ser aplicado nas crianças com perguntas abertas sobre as dificuldades de leitura escrita, e também fazer uma comparação com os resultados obtidos entre ambas as partes.

Por conseguinte, organizou-se a dinâmica do repolho, onde foi escrito várias perguntas, uma em cada folha e depois enrolada uma, a uma. Antes se realizou uma roda de conversa com a turma para explicar passo a passo como seria a atividade.

Com a turma em círculo e ao som de uma música o repolho ia passando e à medida que a música parasse quem estivesse com o repolho tirava uma folha lia a pergunta de cunho pessoal sobre leitura e escrita, e respondia oralmente.

Por último para constatar as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita encontrada pelos alunos, foram trabalhados texto voltados para a leitura e escrita dos alunos de forma espontânea onde foi explorado a compreensão do mesmo através de questionário oral. As perguntas eram feitas de acordo com a leitura do texto estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso do processo de desenvolvimento desta pesquisa, foi possível fazer uma reflexão sobre os diversos aspectos envolvidos nas condições das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita de uma turma do 3º ano da escola Ana Ferreira do Nascimento. Vale ressaltar que embora as dificuldades sejam múltiplas e diversificadas, e estejam ligadas a muitos fatores internos e ambientais da criança, a forma como a escola e a família lidam com essas condições tem um papel decisivo na condução e evolução do processo de aprendizagem dos mesmos.

Entende-se que o aluno com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, não deve ser

considerado como deficiente, trata-se apenas de uma criança que aprende de forma diferente. Compreende-se que as realidades das escolas em relação aos alunos com dificuldades ainda deixam a desejar, pois não são adequadas às necessidades. Acredita-se que já houve um grande avanço nesta área, mas ainda há muito o que se fazer para melhorar as condições de aprendizagem no sentido da leitura e escrita.

Portanto a escolha deste tema, foi de suma importância para uma melhor compreensão de como trabalhar as dificuldades de aprendizagens em leitura e escrita das crianças dos anos iniciais. Percebemos que o objetivo foi alcançado com êxito, pois através desta pesquisa concluímos que apesar dos fatores negativos que contribuem para o fracasso escolar, os discentes conseguem desenvolver a prática de leitura e escrita dentro de suas potencialidades.

Considerando que o tema “dificuldades de aprendizagem” é um tema que gera bastante preocupações para os profissionais no início do processo educacional, acreditamos que este trabalho contribuiu de forma positiva e significativa para o crescimento e o desenvolvimento na prática pedagógica dos docentes que atuam no início do processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, V. **Fundamentos e metodologia do ensino de Língua portuguesa**. Curitiba: Editora Fael, 2010.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuição a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Medicas, 2004. Disponível em: < <https://dspace.bc.uebp.edu.br/jspui/pdf> > Acesso em: 17 jun.2019.
- BRASIL . Ministério da educação. **PARFOR – Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica** 2017. Disponível em <<https://www.uel.br/Programa/PARFOR>>. Acesso em: 04 jul. 2019
- BRASIL. Ministério da educação. **Pro letramento**. Brasília. SEB (Secretaria de Educação Básica), 2008. Disponível em:<<portal.mec.gov.br>> doc.man pdf/>. Acesso em: 09 dez. 2019
- BRASIL. Ministério da educação. **Pro letramento**. Brasília. SEB (Secretaria de Educação Básica), 2008. Disponível em:<<portal.mec.gov.br>> doc.man pdf/>. Acesso em: 09 dez. 2019
- CÂNDIDO, E. C. **Psicopedagogia para dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental**. Especialização em psicopedagogia. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2013. Disponível em:<[hutu://www.avm.edu.br/docpdf/monografia_publicada/t208833.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografia_publicada/t208833.pdf)>Acesso em: 01 jun. 2019.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 7. ed. São Paulo:Moderna, 2000.
- COSTA, M. M. da. **Literatura, leitura e aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil/A. 2008.Disponível em:<<https://www.nuclrodoconhecimento.com.br>>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- DALMANTE, D. D. **A leitura em sala de aula**. Almanaque do programa escrevendo o futuro. Ano III, nº7. 2009. Disponível em < <https://www.nucleodoconhecimento.com.br...>-n1> 2013/marcia.pdf> Acesso em: 23 mai. 2019.
- Disponível em < https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2016/08/laville-dionne-2008_cic3-aancias-humanas-e-sociedade.pdf>Acesso em 25 mai.2019
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed,1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FONSECA, R. M.; MARTINS, R. **O desenvolvimento da competência linguística na dislexia**. Especialização em psicopedagogia institucional. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:< <http://www.avm.edu.br/doc.pdf/monografiapublicada.G200735> > Acesso em 10 set. 2019.
- FONSECA, V. **Dificuldades de Aprendizagem**, abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar- 4 ed. Lisboa: Acora Editores. 2004.
- FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTES, Martins. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo, 1998. disponível em: http://www.academia.edu/download/45786761/A_construcao_do_pensamento_e_da_linguagem_-_L._S._Vigotski.pdf Acesso em: 25 mai.2019

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/...pdf> Acesso em: 03 nov. 2019.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W (org.) **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 2001, p. 88-103. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br> Acesso em: 26 set. 2019.

HOFFMANN J. **Avaliação e Educação Infantil:** Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ISELDA, S. T. **Alfabetização um Desafio Novo para um tempo.** Petrópolis: Vozes, 1987.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas; 2005.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento.** As práticas de leitura: Alfabetização e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S / A 1974.

REIS, Risolene Pereira. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. Mundo Jovem, v. 373, p. 6, 2007.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectiva linguística.** Campinas, SP: Mercado de letras. 1998.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar.** O problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, RJ, vazes, 2010.

SMITH. F. **Leitura significativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2007.

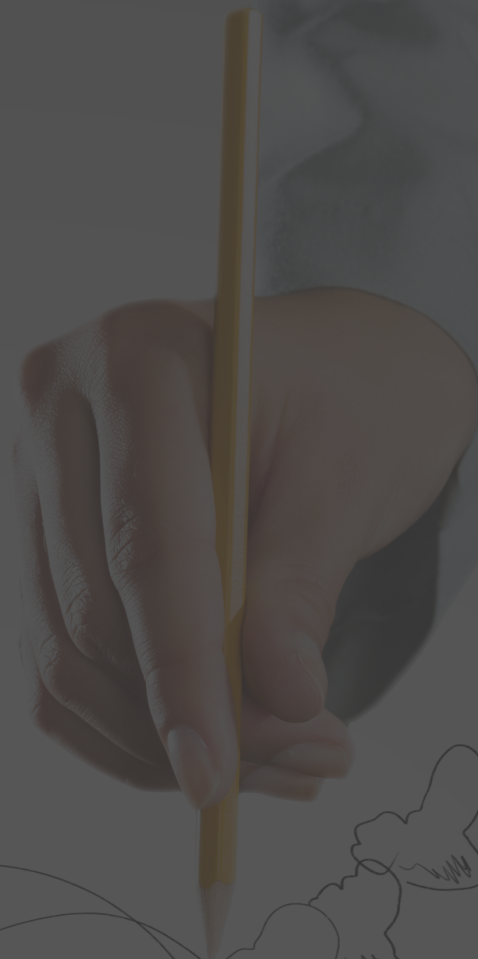
SOARES, M. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n. 29. 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> Acesso em: 22 jun. 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicampo.br/publicacoes/artigos/Letramento>. Acesso em : 25 mai.2019

STRECK D.R, REDIN, E, Z. **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** 9.ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2002. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 07 nov. 2019.

ISSN 2595-8704



excellence
REVISTA CIENTÍFICA

Revista Científica Excellence | Periódico Multidisciplinar - Trimestral.

Departamento Acadêmico Excellence Group
Instituto Weberth Martins dos Santos
CNPJ: 31.655.465/0001-04

Endereço de correspondência:

Rodovia do Sol, Km 25, Ponta da Fruta, Vila Velha – Espírito Santo – BR. Cep.: 29129-015

E-mail: revista@excellenceeduc.com | **Site:** www.excellenceeduc.com