

excellence

REVISTA CIENTÍFICA

www.excellenceeduc.com

A educação não é um
caminho em linha reta.
Mas a única prática
de liberdade e
clareza humana.

REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE - V. 1, N. 01, JUN. 2019

EDIÇÃO JUN | 2019



EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Editor Chefe

Cristiano de Assis Silva

Vice Editor

Dirlan de Oliveira Machado Bravo

Presidente

Weberth Martins Dos Santos

Vice Presidente

Cristiano De Assis Silva

Coordenador de Extensão

Ângela Maria dos S. Florentino

Secretária de Assuntos Educacionais

Kristielly P. Assis Ribeiro da Silva

Revisão de Texto

Noslaine da Conceição Sant' Anna

Jornalista Responsável

Cleilton Bastos Ferreira

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

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.

Salatiel Elias de Oliveira

Secretário Municipal de Educação de Apiacá – E.S.

COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

- Prof. Pós-Dr^a Carmem Lisiane Escouto de Souza
- Prof. Dra. Alexsandra dos Santos Oliveira
- Prof. Dr^a. Maria Tereza Coimbra de Carvalho
- Prof. Dr. Carlos Luis Pereira
- Prof. Dr. Rinaldo Pevidor Pereira
- Prof. Dr. Leonardo Bastos Avila
- Prof. Dra. Patrícia Casagrande Dias de Almeida
- Prof. Dra. Edna Mara Ferreira
- Prof. Doutoranda Ângela Maria dos Santos Florentino
- Prof. Doutoranda Mariana Nascimento
- Prof. Doutoranda Cristiana Ana Lima
- Prof. Doutoranda Claudia Regina Stelzer
- Prof. Doutoranda Zilanda Pereira de Souza
- Prof. Doutorando Cristiano de Assis Silva
- Prof. Doutoranda Dirlan de Oliveira Machado Bravo
- Prof. Doutorando Michell Pedruzzi Mendes de Araújo
- Prof. Doutoranda Thalyta Botelho Monteiro
- Prof. Doutoranda Franciane Figueiredo da Silva
- Prof. Doutorando Salatiel Elias de Oliveira
- Prof. Mestre Débora Buril 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 Noslaine da Conceição Sant' Anna
- Prof. Especialista Wladimir de Assis Ribeiro da Silva
- Prof. Especialista Adelina Rosa Severino Ferreira

Revista Científica Excellence | Periódico Multidisciplinar - Trimestral.

Departamento Acadêmico 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



Revista Científica Excellence
Departamento Acadêmico Instituto Weberth Martins dos Santos

V. 1, N. 01, JUN. 2019 | Vila Velha, Espírito Santo.

Versão Online

Resumo em português e inglês.

ISSN(eletrônico): 2595-8704

1. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Educação.

CDU 371

DIREITOS DE PERMISSÃO E UTILIZAÇÃO

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

Os artigos estão disponíveis em:
<www.excellenceeduc.com>

APRESENTAÇÃO

A **Revista Científica Excellence** é um periódico multidisciplinar trimestral, concebido pelo Instituto Excellence Serviços Educacionais, destinado à divulgação de produção científica e acadêmica referentes às Ciências da Educação, Direito, Administração, Tecnologia, Saúde e outros.

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 Dinâmica e seus parceiros, que primam por difundir conhecimentos produzidos com maestria de seus inúmeros discentes e docentes.

A **Excellence Serviços Educacionais** 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 e etc.

PREFÁCIO

Análise, reflexão, crítica, síntese e aprofundamento de ideias implicam na elaboração de trabalho científico. Com esse olhar a **REVISTA CIENTÍFICA EXCELLENCE** e esforços coletivos de pesquisadores que atuam em diversas áreas da ciência da Educação, Direito, Administração, Tecnologia, Saúde e outros.

As ciências colabora com o desnudamento de diferentes realidades que nos circulam e tem como objetivo de estudo o que diz respeito às culturas humanas, sua história, realizações, modo de vida, comportamentos individuais, sociais, proporcionando a compreensão dos diferentes grupos, contextualizando hábitos e costumes na estrutura 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 e a formação docente; a afetividade como fator essencial no processo ensino aprendido; análise das relações entre aprendizagem, educação e escola contemporânea; reflexões a cerca das aulas de educação física e a importância da psicomotricidade no desenvolvimento da aprendizagem e da autoestima da criança e as dificuldades da inclusão na escola. Um

deles argumenta sobre a construção do fazer de pesquisas factíveis no campo das ciências sociais. Outro, traz aprofundamento sobre a modernidade líquida e a crítica da fé. Por último, a área da saúde também foi contemplada com uma discussão crítica sobre a ergonomia, o benefícios do planejamento e por fim, a preciosa intervenção sobre as causas do abandono do tratamento de tuberculose no Brasil.

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.



Doutorando Cristiano de Assis Silva
Editor- Chefe

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
A TRANSMISSÃO VERTICAL DO HIV <i>Adilson Segades Leite e Edson José da Cruz</i>	9-16
EXPOSIÇÃO OCUPACIONAL ENVOLVENDO EQUIPE DE ENFERMAGEM VERSUS AGENTES ANTINEOPLÁSICOS <i>Claudia Regina Stelzer Moraes</i>	17-27
PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA VIVÊNCIA COMO PRÁTICA E DIDÁTICA EM UMA NOVA PERSPECTIVA <i>Cristiano de Assis Silva e Luiz Fábio da Silva Dourado</i>	28-34
A ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS RELEVÂNCIAS PARA RUPTURAS DE PARADIGMAS <i>Cristiana Ana Lima e Cristiano de Assis Silva</i>	35-42
RAZÃO E PROPORÇÃO: UMA SEQUÊNCIA DE CONHECIMENTO <i>Déubia Souza Nascimento Martins e Klécia Souza Nascimento</i>	43-51
A ORIENTAÇÃO SEXUAL E SUA IMPORTÂNCIA COMO PROMOÇÃO DE SAÚDE NA ESCOLA <i>Dolores Lima Milhomem e Jaqueline Pereira Lima</i>	52-60
O FARMACÊUTICO FRENTE ÀS ORIENTAÇÕES À PACIENTES PORTADORAS DE ENDOMETRIOSE <i>Dolores Lima Milhomem e Jaqueline Pereira Lima</i>	61-68
O AUMENTO DA PREVALÊNCIA DE SÍFILIS CONGÊNITA NO BRASIL <i>Adilson Segades Leite e Edson José da Cruz</i>	69-78
FORMAÇÃO CONTINUADA NA PARAÍBA, UM RECORTE AMOSTRAL EM PATOS NA PARAÍBA <i>Elane Hérica Lucena Gomes de Moraes e Zoetânia Torres Otaviano Ferreira</i>	79-88
A FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE PATOS-PB <i>Elane Hérica Lucena Gomes de Moraes e Veruzia Medeiros de Oliveira</i>	89-98
O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES <i>Enoque Estevão Gomes e Veruzia Medeiros de Oliveira</i>	99-108
APONTAMENTOS SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM TORNO DA PRÁTICA DOCENTE <i>Francisca Erica Faustino da Costa Santos e Francisca Gomes Medeiros Moreira</i>	109-116
A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO ATRAVÉS DA PLURALIDADE DE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS <i>Francisca Erica Faustino da Costa Santos e Francisca Gomes Medeiros Moreira</i>	117-125
TEORIAS E MÉTODOS DE PESQUISA E POSSIBILIDADES E LIMITES QUANTO À VIABILIDADE DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA <i>Francisca Erica Faustino da Costa Santos e Francisca Gomes Medeiros Moreira</i>	126-133

CURRÍCULO EDUCACIONAL E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM <i>Horiana Lucena Campos e Grasielha Ferraz de Brito Leite</i>	134-143
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DÉFICIT PSICOMOTOR: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NARRATIVA <i>Grasielha Ferraz de Brito Leite e Nivalda Severo da Silva</i>	144-151
CURRÍCULO E PODER NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO <i>Horiana Lucena Campos e Diana Lucena de Sousa</i>	152-160
EXCLUSÃO INCLUDENTE E INCLUSÃO EXCLUDENTE <i>Jaqueline Pereira Lima e Samira Tosatti Yamim</i>	161-166
A RELEVÂNCIA DO PROCESSO EDUCATIVO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN <i>Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva e Cristiane de Assis Ribeiro da Silva</i>	167-176
A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL <i>Débora Serafim Brasil, Elizangela Lopes da Silva Alves, Patrícia Nunes do Nascimento e Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	177-189
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: EM SÉRIES INICIAIS. OBSTÁCULOS E DESAFIOS DE ALFABETIZAR E LETRAR EM ESCOLA PÚBLICA? <i>Nilza Claudina Dionizio e Cristiano de Assis Silva</i>	190-204
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO AEE NA MUNICIPAL DA CIDADE DE PATOS-PB <i>Nivalda Severo da Silva e Veruzia Medeiros de oliveira</i>	205-218
AS TECNOLOGIAS EM CONTEXTO ESCOLAR: A DINÂMICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO <i>Rodolpho Santos Lugato e Ana Paula Evangelista Gonçalves Borges</i>	219-227
DA HISTÓRIA A LOCALIDADE E DA LOCALIDADE AO DIREITO A EDUCAÇÃO <i>Cristiano de Assis Silva e Rodolpho Santos Lugato</i>	228-235
PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DA HANSENÍASE NO MUNICÍPIO DE CAMPINÁPOLIS-MT, NO PERÍODO DE 2006 A 2015 <i>Suélen Cequinel Rosa e Rodolpho Santos Lugato</i>	236-242
CINEMA DE ANIMAÇÃO EM CONTEXTO CAMPESINO: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS <i>Thalyta Botelho Monteiro e Cristiano de Assis Silva</i>	243-251
A ATRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO DIANTE DA CONSTRUÇÃO E PRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA <i>Veruzia Medeiros de Oliveira e Elane Hérica Lucena Gomes de Moraes</i>	252-263
OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR NA ATUALIDADE <i>Veruzia Medeiros de Oliveira e Enoque Estevão Gomes</i>	264-276

A TRANSMISSÃO VERTICAL DO HIV

THE VERTICAL TRANSMISSION OF HIV

Adilson Segades Leite ¹
Edson José da Cruz ²

RESUMO

A transmissão vertical é a infecção por HIV passada de mãe para filho durante a gravidez (intra-uterina), parto (parto ou parto) ou aleitamento materno. Uma vez que a AIDS foi descoberta, os indivíduos mais afetados eram homens e homossexuais; com a propagação do vírus, houve feminização em conjunto, aumentando consideravelmente o número de mulheres portadoras do vírus do HIV. Como resultado, as crianças também começaram a ser diagnosticadas como portadoras do vírus, principalmente através da transmissão vertical ou materno-infantil. De acordo com o Ministério da Saúde, o primeiro caso de transmissão vertical do vírus do HIV foi diagnosticado em 1985 e os dados do boletim epidemiológico de 1980 a 2006 mostraram que esta via de infecção representava 78,1% do número total de crianças com vírus HIV menores que 13 anos. A maior taxa de transmissão vertical ocorre durante o parto ou no momento da entrega, totalizando cerca de 65%, enquanto os 35% restantes ocorrem intrauterinos, especialmente nos últimos meses de gestação e para amamentação, considerado um risco adicional e o risco de transmissão da amamentação atinge 30% quando a mãe está infectada com o vírus durante o período de amamentação.

PALAVRAS-CHAVE: IST;AIDS; infecção; mãe; doença.

ABSTRACT

Vertical transmission is HIV infection passed from mother to child during pregnancy (intrauterine), delivery (labor or delivery) or breastfeeding. Once AIDS was discovered, the most affected individuals were men and homosexuals; with the spread of the virus, there was feminization together, considerably increasing the number of women carrying the HIV virus. As a result, children also began to be diagnosed as carriers of the virus, mainly through vertical or maternal-infant transmission. According to the Ministry of Health, the first case of vertical transmission of the HIV virus was diagnosed in 1985 and data from the epidemiological bulletin from 1980 to 2006 showed that this infection pathway accounted for 78.1% of the total number of children HIV virus younger than 13 years. The highest rate of vertical transmission occurs during labor or at the time of delivery, totaling about 65%, while the remaining 35% occur intrauterus, especially in the last months of gestation and for breastfeeding considered an additional risk, and the risk of breastfeeding transmission reaches 30% when the mother is infected with the virus during the breast-feeding period.

KEYWORDS: IST;AIDS; infection; mother; disease.

¹ Graduação em enfermagem e obstetria pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004) e graduação em administração pela faculdade espirito-santense de administração (1996). Pós-graduado em Saúde da Família pela Universidade Cândido Mendes (2009). Atualmente é enfermeiro-àrea da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: adilsons122@gmail.com

² Graduação em Enfermagem pela Universidade Vila Velha (2005). Pós-graduado em Enfermagem Cardiovascular, em saúde Pública, em Enfermagem do trabalho e urgência e emergência. Funcionário da Empresa Brasileira de serviços Hospitalares – EBSEH. E-mail: ejc1000@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

De acordo com o Ministério da Saúde, o primeiro caso de transmissão vertical do vírus do HIV foi diagnosticado em 1985 e os dados do boletim epidemiológico de 1980 a 2006 mostraram que esta via de infecção representava 78,1% de todas as crianças de vírus HIV menores de 13 anos. A maior taxa de transmissão vertical ocorre durante o parto ou no momento da entrega, totalizando cerca de 65%, enquanto os 35% restantes ocorrem intrauterinos, especialmente nos últimos meses de gestação e para amamentação, considerado um risco adicional e o risco de transmissão da amamentação atinge 30% quando a mãe está infectada com o vírus durante o período de amamentação. A fim de reduzir o número de infecções por HIV por transmissão vertical, vários estudos foram realizados e a eficácia do uso de antirretrovirais na gestante e no recém-nascido como meio de profilaxia para o não desenvolvimento de seroconversão de HIV positivo mãe. (MATIDA, L H, da SILVA, M H, TAYRA, A, SUCCI, R C, GIANNA, M C, GONÇALVES, 1985).

No entanto, antes do tratamento ou profilaxia, é necessário diagnosticar o paciente ainda na fase de gestação. Assim, as recomendações do Ministério da Saúde (2007) afirmam que todas as mulheres grávidas devem ser encorajadas a realizar o teste de HIV na primeira visita pré-natal e, se possível, no início do terceiro trimestre da gravidez e o uso de testes se necessário.

HIV é a sigla em inglês do vírus da imunodeficiência humana. Causador da aids, ataca o sistema imunológico, responsável por defender o organismo de doenças. As células mais atingidas são os linfócitos T CD4+. E é alterando o DNA dessa célula que o HIV faz cópias de si mesmo. Depois de se multiplicar, rompe os linfócitos em busca de outros para continuar a infecção. Ter o HIV não é a mesma coisa que ter AIDS. Há muitos soropositivos que vivem anos sem apresentar sintomas e sem desenvolver a

doença. Mas podem transmitir o vírus a outras pessoas pelas relações sexuais desprotegidas, pelo compartilhamento de seringas contaminadas ou de mãe para filho durante a gravidez e a amamentação, quando não tomam as devidas medidas de prevenção. Por isso, é sempre importante fazer o teste e se proteger em todas as situações. Essa é uma doença que assusta a maioria das pessoas. Embora existam atualmente - segundo relatório da UNAIDS - cerca de 36,7 milhões de pessoas no mundo convivendo todos os dias com ela, a Aids é uma doença ainda cercada por uma série de mitos e preconceitos. (MATIDA, L H, da SILVA, M H, TAYRA, A, SUCCI, R C, GIANNA, M C, GONÇALVES, 1985).

Apesar de o seu tratamento ter evoluído bastante, e o Brasil ser uma referência na forma de tratar os pacientes com HIV, ainda há um longo caminho a ser percorrido, principalmente por que se estima que em território brasileiro, 01 a cada 05 pessoas infectadas não sabem que estão com o vírus. Por isso é importante se atentar aos sinais e, é claro, prevenir-se das formas de contágio. Em primeiro lugar, é importante lembrar: HIV e AIDS não é a mesma coisa. O HIV é o nome que se dá ao vírus causador da doença a AIDS, que pode ou não vir a se manifestar. O HIV é um vírus que invade as células de defesa do organismo, os linfócitos. A partir do momento que fazem essa invasão, passam a se reproduzir, se apropriando do DNA das células. Dessa forma, o sistema imunológico passa a atacar os linfócitos, pois não os reconhece, por causa da ação do HIV. Com isso, a pessoa infectada passa a ficar vulnerável a qualquer doença, tendo em vista que o organismo está com a imunidade completamente prejudicada. (MATIDA, L H, da SILVA, M H, TAYRA, A, SUCCI, R C, GIANNA, M C, GONÇALVES, 1985)

JUSTIFICATIVA

Aumento de números de caso na população por transmissão vertical do HIV

OBJETIVO

Demonstrar bibliograficamente tipo de transmissão vertical do HIV

METODOLOGIA

A metodologia dedica-se a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes ao assunto abordado (DEMO, 2000).

Para Demo (2000) a pesquisa teórica “não implica uma imediata intervenção na realidade, embora não deixe de ser importante por esse fator, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção”. Ainda segundo o autor o conhecimento teórico adequado “acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa”. Este trabalho foi construído sobre uma metodologia descritiva proveniente de uma pesquisa bibliográfica com abordagem teórica quantitativa cuja questão condutora desta pesquisa foi à asma aguda grave em recém-nascidos e as possíveis intervenções de enfermagem.

Os métodos quantitativos têm o caráter comum de supor uma população de objetos de observação comparáveis entre si. Esses objetos podem ser indivíduos, mas podem ser também grupos ou instituições e mesmo sociedade (CERVO & BERVIAN, 1993).

Trata-se de trabalho acadêmico de cunho bibliográfico realizado ainda neste estudo uma revisão integrativa da literatura, ou seja, aquela em que as pesquisas publicadas são sintetizadas e geram conclusões sobre o tema em estudo, cuja elaboração compreende as etapas de seleção das hipóteses ou

questões, definição dos critérios para seleção da amostra, definição das características da pesquisa original, análise de dados, interpretação dos resultados e apresentação da referência. Onde serão pesquisados e analisados artigos científicos entre o ano de 2000 á 2016, utilizando os seguintes sites de pesquisa Scielo... e identificadores pelos seguintes descritores: transmissão HIV, transmissão vertical de HIV. Este artigo consistir no desenvolvido e com o intuito de discutir o processo de transmissão vertical da HIV.

MARCO TEORICO

INFORMAÇÃO SOBRE A PATOLOGIA

Os retrovírus infectam predominantemente animais vertebrados. Outros tipos de vírus também são conhecidos, incluindo os da imunodeficiência adquirida em outras espécies de vertebrados, nomeadamente o vírus da imunodeficiência felina e o vírus Simian. (MARQUES H H S et al.)

Existem dois tipos de vírus da imunodeficiência humana que são: HIV-1 e HIV-2 se reproduzem em humanos. O HIV-1 é o vírus mais prevalente, enquanto o HIV-2 é transmitido com menos facilidade e o tempo entre infecção e doença é mais longo. (MARQUES H H S et al.)

O vírus a fim de se multiplicar deve estar em contato com o sistema sanguíneo. Ele infecta e se multiplica dentro dos linfócitos T4, também conhecidos como células CD4, que são células do sistema imunológico. Em contato com o interior da célula, o HIV transforma seu código genético do RNA em DNA, o que é possível através da transcriptase reversa enzimática que permite a replicação e posterior destruição dessas células. Para completar o ciclo de reprodução, o vírus usa duas outras enzimas, protease e integrase. (MARQUES H H S et al.)

As células CD4 são um elemento chave do sistema imunológico porque informam outras células sobre a necessidade de combater vírus. O HIV destrói

células CD4 e menos células o sistema imunológico torna-se deficiente. O vírus cria dez milhões de novos vírus todos os dias, destruindo um número semelhante de células CD4. (MARQUES H H S et al.)

DESENVOLVIMENTO DA PATOLOGIA NO ORGANISMO

Algumas pessoas têm sintomas semelhantes a gripe como febre, sudação, dor de cabeça, dores de estômago, músculos e articulações, fadiga, dificuldade em engolir, gânglios linfáticos inchados e prurido suave. Eles perdem peso e ocasionalmente podem perder a mobilidade de seus braços e pernas, mas eles se recuperam após um curto período de tempo. A fase aguda da infecção pelo HIV dura de uma a três semanas. Todos recuperam-se desta fase. (SCANLON T., ROSA H.)

Após a fase aguda, as pessoas vivendo com HIV não experimentam sintomas, embora o vírus esteja se multiplicando no corpo, o que pode durar anos. É durante esse período que atualmente existem 70 a 80% das pessoas infectadas em todo o mundo. (SCANLON T., ROSA H.)

Na fase sintomática da infecção, o paciente começa a ter sintomas e sinais de doença, indicativo da existência de uma depressão do sistema imunológico. O paciente pode relatar cansaço incomum, perda de peso, suores noturnos, falta de apetite, diarreia, perda de cabelo, pele seca e escamosa, entre outros sintomas. (SCANLON T., ROSA H.)

A próxima fase da evolução da doença é chamada de AIDS e é caracterizada por uma imunodeficiência severa que condiciona o aparecimento de manifestações oportunistas, como infecções e tumores. (SCANLON T., ROSA H.)

AValiação CLÍNICA E LABORATORIAL

O esquema de ARV utilizado na gravidez e também recomendado pelo Ministério da Saúde (2007) constitui-se de: AZT e também Lamivudina (3TC) associados com Nelfinavir (NFV) ou Nevirapina (NVP), sendo que em poucas situações é necessário o uso conjunto da quimioprofilaxia para as infecções oportunistas, conforme a avaliação médica. Sendo que se constitui como sustentação do prognóstico dela e também do conceito, como a verificação dos sinais e também sintomas adversos junto à gestante e também encaminhamento das situações ao médico, em atenção a um pequeno número de casos pela proporção e também número de efeitos adversos poderá ser precisa a adiamento dos ARV. Orientar a gestante a fim de que suspenda os ARV apenas mediante a instrução médica, porque pequeno número de ARV – devido à meia-vida – deve ser suspenso antes que os outros. Segundo Maturana et al. (2007), a senhora deve ser informada sobre a relevância de se iniciar o uso do AZT vocal em seguida a 14^o semana de gravidez e também sobre a provável premência de se instituir o consumo de TARV combinada, o que será estabelecido mediante avaliação criteriosa clínica e também laboratorial; sendo a idade gestacional um oferecido de suma relevância para a TARV se inicie na temporada adequada. Segundo as Recomendações para Profilaxia da transmissão Vertical e também Terapia Antirretroviral em Gestantes (2007) a profilaxia da transmissão vertical é feita com o uso do AZT na gestante (profilaxia): 600 mg de AZT VO diários divididos em três doses de 200 mg ou 2 doses de 300 mg. Uso do AZT na parturiente: Frasco borbulha de AZT 200 mg/20 ml, sendo 10 mg/ml, devendo aceitar via endovenosa a medicação de o início do trabalho de parto até o clameamento do cordão umbilical. Nos casos de cesariana eletiva a recomendação é que a medicação seja iniciada três horas antes que do ato cirúrgico. A governo do AZT intravenoso deve ser evento em entrada calibroso e também restrito com 2 mg/kg na primeira hora de gestão, seguido de escarpa

contínua de 1 mg/kg/hora até o clampeamento do cordão umbilical. A medicação deve ser diluída em SG5% e também o gotejamento deve escoltar a tábua inferior: O AZT em sua forma injetável (frasco borbulha de 200 mg/20 ml, sendo 10 mg/ml) tem segurança depois a diluição de oito horas em temperatura envolvente e também 24 horas sob arrefecimento. (GOLDANI M. Z., GIUGLIANI E. R. J., SCANLON T., ROSA H., CASTILHOS, K., FELDENS L, TOMKINS A. , 2007).

Por ser medicação infundida e também controlada, como citado na tábua supra, se instrui o uso da petardo de despenhadeiro. Nos casos na qual não esteja acessível o AZT em apresentação endovenosa é possível de optar pela gestão VO em solução, sendo administrados 300 mg VO no início do trabalho de parto e também 300 mg VO a todo três horas até o clampeamento do cordão. Sendo a apresentação da solução se AZT VO de 200 ml (10 mg/ml), a totalidade neste caso a ser dirigido é 30 ml, que equivale a 300 mg: AZT no recentemente - nascido: dirigir AZT solução VO iniciando de preferência até duas horas em seguida o parto na ração de 2 mg/kg e também a qualquer seis horas durante as próximas seis semanas, totalizando 42 dias. O indicado é que o recém-nascido receba o AZT. O mais breve possível, provavelmente em seguida ao parto, nos casos na qual a mãe não recebeu o AZT, preferencialmente nas 2 (duas) primeiras horas após o nascimento, devendo ser mantida durante as primeiras 6 semanas de vida (42 dias). (GOLDANI M. Z., GIUGLIANI E. R. J., SCANLON T., ROSA H., CASTILHOS, K., FELDENS L, TOMKINS A., 2007).

DOSAGEM POR VO

Nos casos em que a criança não é capaz de receber a dosagem de VO, ela pode ser administrada por via intravenosa seguindo a mesma orientação miligrama / kg. (Blanche S, Tardieu M.). Em lactentes prematuros, a dosagem recomendada é de 1,5 mg /

kg IV ou 2 mg / kg OR a cada 12 horas nas primeiras duas semanas e 2 mg / kg a cada oito horas por quatro semanas; Em crianças com menos de 30 semanas, espera-se quatro semanas para modificar o regime. (Blanche S, Tardieu M.). Todos os casos de gestantes HIV positivas diagnosticadas e crianças expostas, de acordo com o protocolo estabelecido pelo Ministério da Saúde, devem ser notificados à Vigilância. (Blanche S, Tardieu M.). Epidemiológica, preenchendo a ficha informativa “Mulheres grávidas positivas para o HIV e crianças expostas” e as crianças são consideradas aquelas nascidas de mães HIV positivas ou que foram amamentadas por mulheres HIV positivas. (Blanche S, Tardieu M.). A escolha do método de entrega para a gestante seropositiva é avaliada pelo médico que acompanha o paciente e a recomendação do Ministério da Saúde (2007) é que, a partir da 34ª semana gestacional, a carga viral seja avaliada, com resultado abaixo de 1.000 cópias / ml pode ser escolhido para entrega vaginal, mesmo nos casos em que a carga viral é superior a 1.000 cópias / ml ou desconhece-se a via de eleição é cesárea eletiva; para evitar a ruptura das membranas e a dilatação superior a 3 a 4 cm, a cesariana deve ser preferencialmente realizada entre 38 e 39 semanas (MATURANA et al., 2007). Os medicamentos ARV que o paciente está usando não devem ser descontinuados, independentemente do jejum prescrito para o procedimento, e em pacientes que tomam ARV Stavudine (d4T) deve ser descontinuado 12 horas antes do início da administração do AZT.

As mulheres grávidas que têm uma cesariana eletiva agendada e que podem entrar no trabalho antes da data devem ser avisadas com antecedência sobre qual serviço procurar, e a equipe de maternidade deve poder receber essa mulher grávida. (Blanche S, Tardieu M.) A mãe HIV positiva, bem como a criança, deve ser encaminhada para o alojamento em conjunto, não requerem isolamento. No parto vaginal do paciente HIV positivo, a episiotomia

deve ser evitada, dependendo da possibilidade; O saco quebrado (por mais de quatro horas) e o trabalho prolongado aumentam o risco de transmissão vertical (2% a cada hora). (Recomendações para profilaxia da transmissão vertical e terapia antirretroviral em mulheres grávidas, MS / 2007). (Blanche S, Tardieu M., 2007)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os testes constantemente serão precedidos de aconselhamento pré-teste e também pós-teste, assim como consentimento da gestante. Para as gestantes que chegam à maternidade sem testes anti-HIV ou sem o resultado da sorologia é recomendada a realização do teste rápido para diagnóstico. (Blanche S, Tardieu M.)

Segundo Araújo, Farias & Rodrigues (2006), o diagnóstico antecipado do HIV deve ser obtido principalmente pelas Unidades Básicas de Saúde da Família em virtude dessas serem responsáveis por prometer uma boa cobertura pré-natal e também pela aproximação geográfico da população em relação à unidade.

Sendo que o séquito pré-natal adequado de uma gestante portadora do HIV é iniciado pelo aconselhamento pós-teste e também a base emocional no enfrentamento do resultado para consigo e também a família.

Szwarcwald (2003) verificou em pesquisa que a adesão das gestantes à realização do teste anti-HIV ainda é pequena, sendo considerada baixa a realização da testagem na temporada pré-natal, sugerindo que existem limitações para a realização do aconselhamento e também testagem na atenção básica.

Desta forma, é essencial notar que há gestantes HIV positivas que fazem uso de Antirretrovirais (ARV) por seu estado imunológico/médico (TARV - Tratamento) e também outras que ingerem os ARV como meio de profilaxia da

transmissão vertical sendo que nesta segunda requisito a paciente é avaliada depois o término da prenhez (um par de semanas) para retirada dos ARV por profissional especializado. Na Teoria Antirretroviral (TARV) utilizada como profilaxia a idade gestacional recomendada para a paciente inicie o tratamento é a arrebentar da 14ª semana de prenhez; já na TARV o tratamento independe da idade gestacional, como o acometimento da paciente prejudica também a senhora e também o embrião, devendo ser enredo conforme avaliação médica. (Blanche S, Tardieu M.)

O zidovudina (AZT) é medicação de escolha para o uso na gestante, devendo continuamente que provável participar da TARV na gestante infectada; anterior do início da TARV é imprescindível a realização da enumeração de CD4+ e também quantificação viral. (Blanche S, Tardieu M.)

Minkoff & Augenbraun (1997) asseguram que os efeitos adversos tanto para a senhora como para o embrião do uso do AZT na temporada gestacional não estão absolutamente explicáveis. Segundo o Ministério da Saúde (2007), mesmo diante do usual número de utilização dos ARV durante a prenhez não existem estudos que demonstrem as consequências dessas drogas para o embrião.

A profilaxia com ARV é possível que acontecer por meio da Monoterapia com AZT ou pelo uso da TARV; quaisquer delas devem ser iniciadas a gretar da 14ª semana de gravidez, sendo que o AZT em sua forma intravenosa deve ser dirigido durante o trabalho de parto e também no parto, sendo manteúdo até o clampeamento do cordão umbilical. (Blanche S, Tardieu M.)

Mesmo nos casos na qual a terapia com ARV não foi iniciada a gestante deve aceitar o AZT intravenoso conforme descrito anteriormente. Todas e cada uma das gestantes que são medicadas com AZT devem ser avaliadas ante exames periódicos como forma de detectar possíveis alterações hepáticas e também anemia usuária ao regime curativo, como a

escrutinação de CD4 para instaurar a profilaxia das infecções oportunistas (CDC, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a epidemia no Brasil apresenta uma vulnerabilidade social, com maior incidência nas classes sociais mais pobres, no interior, nas mulheres e jovens, culminando em uma maior dificuldade de acesso aos direitos básicos por essas pessoas.

Em relação às crianças, devido ao fato de nascerem de mulheres com menor status socioeconômico e menos acesso a ações preventivas, a vulnerabilidade das crianças aumenta, especialmente no que diz respeito à transmissão vertical do HIV e à orfandade.

Os direitos das crianças e adolescentes foram defendidos na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Comentário Geral N° 3 da ONU sobre HIV / AIDS e os direitos da criança, sobre os Direitos da Criança, 2003).

Além disso, a luta no campo dos direitos humanos e relacionados à AIDS também se baseia nas ações articuladas da sociedade civil, dos projetos do Ministério da Saúde, estratégias de advocacia, entre outros. Um grande desafio é a realização dos direitos das crianças e adolescentes para a vida, proteção, cuidados, convivência familiar e comunitária (para órfãos ou não, financiamento e manutenção de lares para crianças e adolescentes, mas garantem o direito de a criança continuar no seu próprio ambiente), acesso à saúde (acesso garantido ao tratamento e assistência médica), educação, cultura, respeito, liberdade e dignidade.

É importante articular o direito à saúde com outros direitos e implementar políticas destinadas a criar um ambiente de apoio e garantia de direitos humanos para essas crianças vivendo ou vivendo com HIV / AIDS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MAGISTRADOS, PROMOTORES DE JUSTIÇA E DEFENSORES PÚBLICOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE – ABMP.

BLANCHE S., TARDIEU M., DULIEGE A.M., et al. Longitudinal study of 94 symptomatic infants with perinatally acquired human immunodeficiency virus infection. *Am J Dis Child* 1990;144:1210-5.

CDC. Classification system for human immunodeficiency virus (HIV) infection in children under 13 years of age. *MMWR* 1987;36:225-30,235

CDC. Unexplained immunodeficiency and opportunistic infection in infants

Código Penal, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L7209.htm#art1>

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução CFM nº 1.665, de 07 de maio de 2003.

CRAVEN, R.B., MAUPIN, G.O., BEARD, M.L., QUAN, T.J., BARNES, A.M. Reported cases of human plague infections in the United States, 1970-1991. *J Med Entomol* 1993

Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal, alterado pela Lei nº 7.209, de 11 de julho de 1984, Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940

Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

FORDE, S., Antenatal voluntary counseling and testing for HIV in Barbados: success and barriers to implementation. *Rev Panam Salud Publica*. 15, 242-8, 2004. 26 GALANO, E.

From "The Chronic Fatigue Syndrome: A Comprehensive Approach to its Definition and Study". Keiji Fukuda, M.D., M.P.H., Stephen E. Straus, M.D., Ian Hickie, M.D., F.R.A.N.Z.C.P., Michael C. Sharpe, M.R.C.P., M.R.C. Psych., James G. Dobbins, Ph.D., Anthony L. Komaroff, M.D., F.A.C.P. and the International Chronic Fatigue Syndrome Study Group. *Annals of Internal Medicine*, Vol. 121, December 15, 1994, pp. 953-959.

GOLDANI M. Z., GIUGLIANI E. R. J., SCANLON T., ROSA H., CASTILHOS, K., FELDENS L, TOMKINS A. Voluntary HIV counseling and testing during prenatal care in Brazil. *Rev Saúde Pública*, 37 552-8, 2003. Instrução Normativa MS/GM nº 1.626, de 10-07-2007

Lei 10406 de 10 de janeiro de 2002. Código Civil. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/11/2002/10406.htm#>

LUNA, E. J. A. A emergência das doenças emergentes e as doenças infecciosas emergentes e reemergentes no Brasil. *Rev Bras Epidemiol* 2002;

MANN, C. G., OLIVEIRA, S.B. & OLIVEIRA, C.S.S. Guia para Profissionais de Saúde Mental/ Sexualidade & DST/AIDS: discutindo o subjetivo de forma objetiva – Rio de Janeiro: Instituto Franco Basaglia / IFB – 2002.

Marco legal: saúde, um direito de adolescentes / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem – Brasília: Ministério da Saúde, 2005. 60 p.: il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

MARQUES, H. H. S. et al. A revelação do diagnóstico na perspectiva dos adolescentes vivendo com HIV/Aids e seus pais e cuidadores. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 22(3), 619- 629, 2006.

MARQUES, H. S., SILVA, N. G., GUTIERREZ, P. L., LACERDA, R., AYRES, J. R., DELLA NEGRA, M., FRANÇA Jr, .I, GALANO, E., PAIVA, V., SEGURADO, A., SILVA, H. A revelação do diagnóstico na perspectiva dos adolescentes vivendo com HIV/Aids e seus pais e cuidadores. *Cad. Saúde Pública*, 22(3), 619-629, 2006.

MATIDA, L. H., da SILVA, M. H., TAYRA, A., SUCCI, R. C., GIANNA, M. C., GONÇALVES, A., DE CARVALHO, H. B., HEARST, N. Prevention of mother-to-child transmission of HIV in São Paulo State, Brazil: an update. *Aids*, 19 Suppl 4, p.37-41, 2005.

MATIDA, L. H., MARCOPITO, L. F., SUCCI, R. C. M., MARQUES, H. H. S., DELLA NEGRA, M., GRANGEIRO, A., et al. Improving survival among Brazilian children with perinatalacquired Aids. *Braz J Infect Dis*; 8, 419-23, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Manual de Diretrizes dos Centros de Testagem e Aconselhamento. Brasília, 1999.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: www.aids.gov.br. Acesso em 27/08/2017

O processo de revelação diagnóstica em crianças e jovens que vivem com o HIV/Aids, São Paulo: Unifesp, 2008. Dissertação (Mestrado).

Projeto Abuso Sexual, Exploração Sexual na Perspectiva do Turismo, Prevalência de HIV/Aids e

Gravidez na Adolescência no Contexto dos Direitos da Infância e da Adolescência. Mimeo. São Paulo: 2007.

RASZKA, W.V., MEYER, G. A., WAECKER, N.J., et al. Variability of serial absolute and percent CD4+ lymphocyte counts in healthy children born to HIV-1-infected parents. *Lancet* 1994;13:70-2.

Relatórios das oficinas Direito ao Desenvolvimento Sexual de Crianças e Adolescentes (1as. 2ª. e 3a. etapas). Mimeo, São Paulo: 2008. BRASIL. Constituição Federal, 1988.

EXPOSIÇÃO OCUPACIONAL ENVOLVENDO EQUIPE DE ENFERMAGEM VERSUS AGENTES ANTINEOPLÁSTICOS

OCCUPATIONAL EXPOSURE INVOLVING NURSING TEAM VERSUS ANTINEOPLASTIC AGENTS

Claudia Regina Stelzer Moraes ¹

RESUMO

Objetivo: Identificar na literatura científica sobre os principais riscos para os profissionais de enfermagem expostos à antineoplásicos no ambiente de trabalho. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, seguida por revisão integrativa. A pesquisa bibliográfica foi realizada através de um levantamento por meio de consulta à base de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), à coleção e *Scientific Electronic Library* (SCIELO) e Google Acadêmico. **Resultados:** A literatura evidencia que são vários os riscos ocupacionais que os enfermeiros se expõem ao manipular agentes quimioterápicos antineoplásicos, contudo, não são muitos os estudos realizados com qualidade metodológica que abordam sobre os riscos ocupacionais dos enfermeiros ao se exporem à agentes antineoplásicos. A maioria dos estudos destacam sobre a importância da NR-32, a necessidade de implementação de programas, sistemas preventivos, cuidados com a saúde do trabalhador, objetivando reduzir e prevenir acidentes. O uso de equipamentos de proteção individual e coletivo é uma das maneiras do profissional de enfermagem, se prevenir e reduzir os riscos inerentes dos agentes químicos antineoplásicos. **Conclusão:** O estudo permitiu evidenciar sobre a necessidade de capacitação dos profissionais de enfermagem no manuseio de agentes antineoplásicos, tornando-se imprescindível a promoção desse conhecimento através de amplas discussões e inserções sobre o tema durante a formação, bem como a inclusão em cursos mais avançados capazes de proporcionar e aumentar o conhecimento técnico e científico que auxiliem esses profissionais ao lidar com esses agentes quimioterápicos em um hospital.

PALAVRAS-CHAVE: Exposição ocupacional; Fármacos antineoplásicos; Enfermagem; Medidas de segurança.

ABSTRACT

Objective: To identify in the scientific literature on the main risks for nursing professionals exposed to antineoplastic in the work environment. **Methodology:** It is a bibliographical research, followed by integrative revision. The bibliographic research was carried out through a survey of the database of Latin American and Caribbean Literature in Health Sciences (LILACS), the collection and Scientific Electronic Library (SCIELO) and Google scholar. **Results:** The literature shows that there are several occupational risks that nurses expose themselves to manipulating antineoplastic chemotherapeutic agents, however, there are not many studies carried out with methodological quality that address the occupational risks in nurses by exposing themselves to antineoplastic agents. Most studies highlight the importance of NR-32, the need to implement programs, preventive systems, worker health care, aiming to reduce and prevent accidents. The use of individual and collective protection equipment is one of the ways of the nursing professional, to prevent and reduce the inherent risks of antineoplastic chemical agents. **Conclusion:** The study allowed to demonstrate on the need for training of nursing professionals in the handling of antineoplastic agents, making it indispensable to promote this knowledge through extensive discussions and inserts on the subject during training, as well as the inclusion in more advanced courses able to provide and increase the technical and scientific knowledge that assist these professionals in dealing with these chemotherapeutic agents in a hospital.

KEYWORDS: Occupational exposure; Antineoplastic drugs; Nursing; Safety measures.

Doutoranda em Saúde Coletiva, Esp em Oncologia pela Fac. Estácio de Sá, Mestre em Ciências da Saúde pela UNICSUL, Esp. em Educação em Saúde pela FIOCRUZ, Esp. Administração Hospitalar pela CEDAS, Esp. Gestão Administrativa pela FAESA, Bacharel em Enfermagem e Obstetria pela UFES. Email: claudiastelzerm@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os acidentes de trabalho representam um sério problema de saúde pública, e se caracterizam como uma interação direta, repentina e involuntária entre a pessoa e o agente agressor em um curto espaço de tempo (ALMEIDA; PAGLIUCA; LEITE, 2005). O acidente de trabalho está relacionado aos riscos ocupacionais, ou seja, está relacionado aos elementos presentes nos ambientes de trabalho que podem causar danos ao trabalhador, ocasionando doenças ocupacionais adquiridas em longo prazo (RUIZ; BARBOZA; SOLER, 2004).

Dentre os profissionais atuantes em hospitais, a vulnerabilidade dos profissionais de enfermagem a riscos decorrentes da profissão é elevada; justificase essa tendência pelo fato dessa atividade constituir o grupo maior de trabalhadores individualizados que prestam assistência 24 horas por dia em ações de saúde, se expõem a simultâneos e diferentes tipos de carga de trabalho, estão em contato direto com enfermos, entre outros fatores de risco (BARROS et al., 2017; LIMA et al., 2011).

Das exposições de elevado risco existentes no ambiente hospitalar, a exposição do tipo ocupacional a agentes químicos, representam um elevado risco à saúde de profissionais que manipulam, preparam ou administram esses medicamentos em laboratórios, clínicas e hospitais (SILVA et al., 2013; SULZBACHER; FONTANA, 2013; MARTINS; ROSA, 2004;

XELEAGATI; ROBAZZI, 2003). Nessa perspectiva, os enfermeiros são os mais expostos aos diversos fatores/agentes de riscos ocupacionais, incluindo as substâncias químicas que podem ser inaladas, digeridas ou entrar em contato com a pele, ocasionando danos à saúde desse profissional (SENNA et al., 2013; XELEGATI et al., 2006).

Entende-se por agentes químicos como “substâncias capazes de produzir todos os tipos de lesão celular, e os efeitos da exposição aos mesmos

podem manifestar-se imediata ou tardiamente” (BULHÕES, 1994, p.21). Um quimioterápico é um composto químico utilizado para o tratamento de doenças causadas por agentes biológicos, ao ser administrado ao câncer, a quimioterapia é denominada terapia antineoplásica ou antitumoral (BOLZAN et al., 2011; MONTEIRO et al., 1999). O câncer é uma patologia não contagiosa, que pode ser definida como um grupo de mais de cem doenças que se caracterizam pelo crescimento celular descontrolado que perderam a identidade celular (MARQUES; LOPES, 2015).

Entre as modalidades de tratamento do câncer, a quimioterapia é a que possui maior incidência de cura e a que mais aumenta a sobrevivência dos pacientes portadores dessa doença; e é um processo altamente especializado, complexo, e que envolve riscos. Nesse sentido, a qualidade assistencial de enfermagem prestada ao paciente com câncer é uma ação de relevância para o sucesso do tratamento e cuidado (GABRIEL et al., 2017; LIMA et al., 2011).

A quimioterapia antineoplásica avançou de modo significativo a partir de 1946, com a publicação de estudos clínicos realizados com gás de mostarda nitrogenada para o tratamento para os portadores de linfoma de Hodgkin e leucemia crônica. Esses estudos foram realizados por farmacologistas clínicos pertencentes ao Pentágono (SOUZA et al., 2016; BOLZAN et al., 2011; SILVA; REIS, 2010; MONTEIRO et al., 1999).

A descoberta da quimioterapia antineoplásica foi possível em 1943, quando foi observada previamente a mielodipressão intensa em soldados expostos ao gás mostarda após a explosão de um depósito desse gás em Bari, na Itália. A partir desse acontecimento foram realizadas várias pesquisas em ritmo acelerado, na perspectiva de ampliar o potencial da ação antitumoral e diminuir a toxicidade dessas drogas (SILVA; REIS, 2010).

Os antineoplásicos são potencialmente mutagênicos, carcinogênicos, teratogênicos,

fetotóxicos e esterilizantes, os antineoplásicos (SOUZA et al., 2016) envolvem o emprego de drogas citotóxicas, isoladas ou em combinação, que atuam sobre as células tumorais, agindo também sobre o ciclo celular das células normais com proliferação rápida, provocando efeitos colaterais tóxicos e indesejáveis, para os indivíduos que necessitam se submeter ao tratamento quanto para aqueles que manipulam e preparam as drogas (BOLZAN et al., 2011). Esses agentes são tóxicos a qualquer tecido de rápida proliferação, e tem como característica, a alta atividade mitótica e ciclos celulares curtos, quer sejam normais ou cancerosos (GABRIEL et al., 2017; OLIVEIRA et al., 2013; SILVA; REIS, 2010).

À luz de todas as considerações acerca dos antineoplásicos e o riscos inerentes ao manuseio dessa substância por profissionais da enfermagem, torna-se relevante a descrição do tema, diante da importância do trabalho realizado por esses profissionais, sendo imprescindível alertar e informar sobre os riscos ocupacionais os quais se expõem. Assim, o presente estudo evidencia sobre os riscos ocupacionais que os profissionais de enfermagem se expõem ao manipular e administrar os fármacos antineoplásicos em pacientes portadores de câncer.

JUSTIFICATIVA

Aumento de acidentes por antineoplásicos em profissionais da equipe da área de enfermagem.

OBJETIVO

Identificar na literatura científica sobre os principais riscos para os profissionais de enfermagem expostos à antineoplásicos no ambiente de trabalho.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica,

seguido por revisão integrativa da literatura. A revisão integrativa é um tipo de pesquisa que proporciona uma síntese de conhecimento a partir da sistematização e análise dos resultados, através da qual tornou-se possível investigar sobre os riscos para os profissionais de enfermagem expostos à agentes antineoplásicos no ambiente de trabalho. Esse tipo de pesquisa permitiu realizar um estudo mais específico sobre o que se pretende evidenciar, utilizando descritores como critérios de inclusão e exclusão de artigos.

A pesquisa bibliográfica foi realizada através de um levantamento por meio de consulta à base de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), à coleção e *Scientific Electronic Library* (SCIELO) e Google Acadêmico. A busca foi realizada no período entre julho a agosto de 2018, na qual foram utilizados os seguintes descritores: “exposição ocupacional”, “fármacos antineoplásicos”, “enfermagem”, “medidas de segurança”.

Para compor a amostra utilizou-se como critérios de inclusão: artigos publicados em português; disponíveis na íntegra; abordagem do tema de estudo; e indexados nos bancos de dados supracitados. O critério de exclusão compôs: repetição no banco de dados e na coleção do Scielo e Google Acadêmico, teses, dissertações e artigos que não abordavam o tema envolvendo profissionais de enfermagem.

Para análise e síntese dos artigos, foi utilizado uma tabela (Tabela 1) que contemplou os aspectos relevantes para a pesquisa, como: título do artigo, autor, metodologia, ano de publicação, objetivo e resultados

RESULTADOS

O levantamento bibliográfico realizado encontrou o total de 13 (treze) artigos sobre a temática abordada, sendo esses apresentados na Tabela 1:

TÍTULO	ANO	AUTOR	METODOLOGIA	OBJETIVO	RESULTADOS
Enfermagem: uma profissão de risco: visão integrativa sobre riscos ocupacionais na enfermagem	2017	BARROS et al.	Estudo bibliográfico com uma revisão integrativa.	Identificar o que versam os estudos indexados em base de dados especializados a fim de identificar os fatores de risco mais citados, levantando as considerações relevantes sobre os resultados de pesquisa, pontuando as Menções de citação sobre legislação e normas reguladoras principais de pesquisa.	Os fatores de risco mais criticados nas publicações foram: o biológico e o químico; com menções sucintas acerca da legislação brasileira acerca da temática.
Biossegurança em oncologia e o profissional farmacêutico: análise de Prescrição e manipulação de medicamentos antineoplásicos	2016	SOUZA et al.	Estudo transversal, descritivo, com abordagem quantitativa, em 15 serviços de quimioterapia cadastrados no Cadastro Nacional de Estabelecimento de Saúde no estado da Bahia.	Avaliar o conhecimento dos profissionais farmacêuticos quanto aos riscos inerentes no processo de manipulação de medicamentos antineoplásicos e a conduta desses profissionais e dos serviços de saúde frente à análise de prescrição médica e adoção de normas de biossegurança.	A maioria da população do estudo não teve acesso ao conhecimento sobre biossegurança em Oncologia na graduação, apesar de ter cursado a grade curricular generalista, evidenciando o despreparo do farmacêutico para atuação nesse âmbito
Antineoplásicos e os riscos ocupacionais para os enfermeiros: uma revisão integrativa	2015	BRANDÃO et al.	Estudo de revisão integrativa da literatura.	Identificar e descrever os danos em curto, médio e longo prazo, causados ao organismo dos enfermeiros e demais profissionais da saúde, que são expostos à antineoplásicos no ambiente de trabalho.	O dano mais frequente ocorreu ao ácido desoxirribonucleico e predominou em médio e longo prazo, com o tempo de exposição sendo decisivo ao aumento dos prejuízos. Em curto e longo prazo predominaram danos relacionados à gestação e ao desenvolvimento do feto, com aumento das anomalias congênitas e aborto.
Segurança do Trabalhador na	2013	SENNÁ et al	Estudo bibliográfico.	Verificar as contribuições e os	É indispensável à atuação do

Manipulação de Antineoplásicos.				desafios da segurança do trabalhador de enfermagem na manipulação de antineoplásicos identificados na literatura científica.	enfermeiro em ações de educação permanente com os profissionais de enfermagem, a fim de evidenciar possíveis danos que interfiram em sua saúde.
Riscos ocupacionais da exposição da equipe de enfermagem a quimioterápicos: revisão integrativa de literatura	2011	MAIA; BRITO	Estudo bibliográfico	Analisar a produção sobre os riscos inerentes à exposição de trabalhadores quimioterápicos antineoplásicos, Identificando os problemas específicos tratados.	Embora a literatura descreva medidas de proteção que são indiscutivelmente necessárias em certas atividades ligadas ao manuseio de quimioterápicos antineoplásicos, a abordagem deve ser mais ampla, abrangendo principalmente, a política institucional e os saberes dos próprios trabalhadores.
Equipe de enfermagem: conhecimentos acerca do manuseio de drogas antineoplásicas.	2011	LIMA et al.	Estudo descritivo e exploratório	Identificar o conhecimento dos profissionais de enfermagem sobre as técnicas de manuseio de antineoplásicos.	Os acidentes acontecem tanto pelo desconhecimento quanto pela inobservância da legislação que orienta o exercício profissional da enfermagem.
Serviço de terapia antineoplásica: segurança dos trabalhadores e risco químico	2011	BOLZAN et al.	Estudo bibliográfico e documental.	Realizar um levantamento das ações necessárias para uma prática segura nos Serviços de Terapia Antineoplásica, na perspectiva de proteção da saúde do trabalhador em relação ao risco ocupacional químico presente no ambiente de trabalho ao manuseio de quimioterapia antineoplásica.	A sustentação teórica acerca da temática fornece subsídios às ações e práticas seguras ao apontar condições legais de trabalho e instrumentalizar os trabalhadores dos serviços de terapia antineoplásica para o exercício laboral consciente e livre de riscos.
Avaliação do conhecimento	2010	SILVA; REIS	Estudo quantitativo	Avaliar o conhecimento da	Observou-se que os profissionais de

da equipe de enfermagem sobre riscos ocupacionais na administração de quimioterápicos.			com delineamento transversal.	equipe de enfermagem sobre os riscos ocupacionais durante a administração de quimioterápicos.	enfermagem entrevistados possuem conhecimento apenas parciais sobre os riscos a que estão expostos durante a administração e descarte de quimioterápicos.
Riscos ocupacionais Químicos identificados por enfermeiros que trabalham em ambiente hospitalar	2006	XELEGATI et al.	Pesquisa de caráter quantitativo, realizados entre os enfermeiros trabalhadores de uma Unidade de Atendimento de Emergência de um Hospital Universitário de Ribeirão Preto.	Identificar, entre os enfermeiros trabalhadores de uma Unidade de Atendimento de Emergência de um Hospital Universitário de Ribeirão Preto, quais substâncias/compostos químicos a que estão expostos no seu cotidiano de trabalho, quais as que descrevem causar problemas à saúde e quais alterações condizem com aqueles que podem ser causadas por produtos químicos.	Um instrumento de coleta de dados auto administrado foi respondido por 53 enfermeiros que mencionaram estar expostos principalmente aos antibióticos e benzina (100%), iodo (98,1%) e látex-talco (88,7%); as principais substâncias causadoras de problemas de saúde citadas foram antineoplásicos (86,7%), glutaraldeído (79,2%) e óxido de etileno (75,5%); as alterações à saúde que descreveram foram: lacrimejamento, reações alérgicas, náuseas e vômitos, não mencionando outros problemas de saúde que podem ser ocasionados pelos produtos citados. Esses trabalhadores necessitam adquirir maior conhecimento quanto aos riscos ocupacionais químicos, que poderiam ter recebido na graduação/ou nos cursos de educação continuada.

Considerações toxicológicas da exposição ocupacional aos fármacos antineoplásicos.	2004	MARTINS; ROSA.	Estudo bibliográfico	Abordar alguns aspectos toxicológicos dos fármacos antineoplásicos e os principais métodos de Prevenção e Controle dos riscos advindos da exposição ocupacional a esses xenobióticos.	Alguns desses fármacos são classificados como carcinógeno ou provavelmente carcinógenos para humanos. Para tais agentes, é difícil atingir uma dose de não efeito observado, pois a patologia provocada por eles é considerada multifatorial. Todavia, a avaliação da exposição, através da monitorização ambiental e biológica, vigilância à saúde, programas de informação e treinamento de pessoal e utilização de equipamento de proteção individual coletiva são algumas medidas recomendadas para controlar a exposição e proteger a saúde dos indivíduos que têm contato com os quimioterápicos antineoplásicos no ambiente de trabalho.
Riscos químicos a que estão submetidos os trabalhadores de enfermagem: uma revisão da literatura.	2003	XELEGATI; ROBAZZI	Levantamento bibliográfico.	Identificar, através de artigos encontrados em bases de dados da área de saúde, as principais substâncias químicas às quais os trabalhadores de enfermagem estão expostos e os possíveis efeitos ocasionados em sua saúde.	Foram encontrados 37 artigos, apenas 4 publicados em periódicos científicos que relatavam a detecção dos riscos químicos na Manipulação de drogas citostáticas, na exposição a gases anestésicos, vapores de formaldeído/glutaraldeído e a gases esterilizantes, entre outros.
Manuseio e preparo de	1999	MONTEIRO et al.	Pesquisa bibliográfica	O estudo aborda a biossegurança no	Os recursos legais existentes no Brasil

quimioterápicos: uma colagem ao processo reflexivo da conduta de enfermagem.				manuseio dos quimioterápicos, especificamente os antineoplásicos pela equipe de enfermagem	sobre o manuseio de quimioterápicos são recentes e não tem ainda o conhecimento por parte de quem prepara, administra ou descarta, o que não assegura, o direito necessário a melhoria das condições de trabalho.
--	--	--	--	--	---

Tabela 1 – Resultado da pesquisa bibliográfica integrativa.
Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

DISCUSSÃO

A partir da revisão realizada, foi possível identificar que o ambiente hospitalar concentra a maior quantidade de profissionais da área de saúde, e é onde se encontram vários agentes e fatores de risco, por ser um ambiente considerado insalubre de trabalho (BARROS et al., 2017; SENNA et al., 2013; SULZBACHER; FONTANA, 2013).

Entre os profissionais de saúde, os enfermeiros são aqueles que mais se expõem à riscos ocupacionais, como acidentes, doenças ocupacionais e biológicas, sendo a manipulação de quimioterápicos antineoplásicos considerado o risco mais preocupante para eles (SENNA et al., 2013; LIMA et al., 2011; XELEGATI et al., 2006; XELEGATI; ROBAZZI, 2003).

Destacam Barros et al. (2017) que o manuseio de materiais perfurocortantes como o maior causador de acidentes de riscos biológicos, e como causa a falta de atenção e técnica para lidar com esses materiais de modo correto (BARROS et al., 2017).

A exposição ocupacional por agentes quimioterápicos antineoplásicos é considerada elevada, na concepção de Senna et al. (2013), essa

tendência pode ser evidenciada pelo estudo realizado no período de 2001 a 2008 em um hospital universitário, onde foi registrado 38 (trinta e oito) acidentes de trabalho, e desse total, 34 (trinta e quatro) eram profissionais de saúde.

Evidenciam os autores, que os antineoplásicos são fármacos perigosos potencialmente para saúde dos profissionais que os manuseiam (SOUZA et al., 2016; OLIVEIRA et al., 2013; LIMA et al., 2011); e os enfermeiros que manipulam esses fármacos devem utilizar equipamentos de proteção coletiva e individual, com o objetivo de protegê-los de absorção indevida dessas substâncias, reduzindo o risco de acidentes de trabalho (SOUZA et al., 2016; SENNA et al., 2013; OLIVEIRA et al., 2013).

Os estudos evidenciam que os enfermeiros possuem conhecimento acerca do risco ao manusear um agente químico, mas falta identificar o risco e atenção ao lidar com esses agentes. Para reduzir essa condição, é essencial que o profissional conheça a substância química e realize os procedimentos obrigatórios anunciados pela Norma Regulamentadora (NR) n.32 (BARROS et al., 2016; OLIVEIRA et al., 2013). Os riscos causados pela manipulação desses agentes decorrem da toxicidade inerente ao medicamento e pela exposição dos profissionais (OLIVEIRA et al., 2013).

Explicam Silva e Reis (2010) e Martins e Rosa (2004) que os agentes antineoplásicos são tóxicos a qualquer tecido de elevada proliferação, que tem como característica, a alta atividade mitótica e ciclos celulares curtos, normais ou cancerosos. Maia e Brito (2011) citam um estudo realizado em 1979, considerado pioneiro, que abordou sobre as evidências dos riscos relacionados à manipulação de agentes antineoplásicos, onde foi identificado aumento da atividade mutagênica detectada na análise da urina de enfermeiras que manipulavam esses agentes.

Em 1992, um estudo detectou um aumento na incidência de troca de cromáticas-irmãs nos linfócitos de enfermeiras que manipulavam quimioterapia (MAIA; BRITO, 2011); por sua vez, Brandão et al. (2015) cita um relato com evidências científicas que comprovaram sobre os prejuízos causados à saúde do trabalhador ao manusear agentes antineoplásicos sem proteção. Para esclarecer esse comentário, o autor descreveu sobre um estudo realizado na Croácia, com 100 mulheres, onde 50 delas tinham contato com agentes antineoplásicos; dessas, 7 do grupo sofreram aborto espontâneo pelo menos uma vez. Com isso, pôde-se observar a interferência da exposição com antineoplásicos na formação do feto.

Um outro estudo, realizado no Canadá, avaliou um coorte de recém-nascidos de enfermeiras que se expuseram à agentes antineoplásicos durante a gestação. O estudo evidenciou que os bebês apresentaram riscos elevados de anomalias nos olhos, levando-se em consideração a exposição cumulativa por dez anos dessas enfermeiras, os filhos apresentaram elevadas taxas de acometimento de lábio leporino e fenda palatina (BRANDÃO et al., 2015).

Senna et al. (2013) destacam que os agentes antineoplásicos possuem efeitos mutagênicos, carcinogênicos e teratogênicos que podem oferecer

sérios riscos para o profissional que o manuseia, caso as medidas de segurança não sejam adotadas corretamente; e, asseguram Brandão et al. (2015), os enfermeiros fazem parte da classe de profissionais que sofrem mais danos ocupacionais, e essa tendência pode ser explicada devida à menor rigidez de segurança e proteção adotado/implementado pelos mesmos no momento que manuseiam os antineoplásicos (BRANDÃO et al., 2015).

Mesmo que seja reconhecido o risco a que os enfermeiros se expõem, são muitos os trabalhadores da equipe de enfermagem que manipulam agentes químicos antineoplásicos e não adotam as normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA), possibilitando uma exposição maior do profissional à fatores condicionantes ao risco ocupacional, o que resulta em negligência e descaso com a própria segurança e saúde, destacando-se que os efeitos adversos ao contato direto com quimioterápicos podem causar (SENNA et al., 2013; MAIA; BRITO, 2011).

Diante dos riscos oferecidos pelas práticas assistenciais em serviços oncológicos, explicam Oliveira et al. (2013) e Bolzan et al. (2011) que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA)², criou a Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº. 220/04, que aprova o regulamento técnico de funcionamento dos Serviços de Terapia Antineoplásica (STA), com o propósito de fixar seus mínimos requisitos. Nesse pretexto, considera-se também, as diretrizes da Lei Federal nº. 8.080/90 que trata das condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde do trabalhador.

A RDC nº 220/04 cita que é de competência do enfermeiro, segundo resolução do COFEN, administrar quimioterápico antineoplásico, conforme farmacocinética da droga e protocolo terapêutico; sendo facultativo a esse profissional o preparo

dessas drogas (OLIVEIRA et al., 2013).

E, com o objetivo de promover e proteger a saúde dos trabalhadores da saúde, foi criada a Portaria nº. 37/02, que institui a NR-32, que é a norma que estabelece diretrizes para implementação de medidas de proteção de saúde dos trabalhadores nos ambientes de trabalho (OLIVEIRA et al., 2013; MAIA; BRITO, 2011). Essa norma serve de fonte para repensar sobre a saúde do profissional de enfermagem e propor alternativas de mudanças para os comprometimentos das normas de segurança existentes (SENNÁ et al., 2013; SILVA; REIS, 2010).

As consequências dos acidentes de trabalho em curto e médio prazo justificam o registro obrigatório juntamente com os serviços competentes da unidade hospitalar. Diante desse cenário, com o objetivo de garantir a segurança dos profissionais de saúde em geral, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através das NRs, que estabelecem critérios de cunho obrigatório de observância à normas basilares que envolvem a medicina e a segurança do trabalho, com o propósito de reduzir as condições inapropriadas de trabalho (BARROS et al., 2017). A NR-32, do MTE, cita que os hospitais que dispõem de terapia antineoplásica devem fornecer dispositivos de segurança para reduzir a exposição do profissional a esses agentes químicos (SOUZA et al., 2016; SENNA et al., 2013).

Entre as medidas protetivas da saúde do trabalhador que manipulam agentes antineoplásicos incluem: uso de equipamento de proteção individual – óculos, luvas de látex e avental, máscaras de proteção – e os equipamentos de proteção coletiva – capela de fluxo laminar (SENNÁ et al., 2013; OLIVEIRA et al., 2013). No preparo da quimioterapia antineoplásica, é importante que o profissional utilize o kit derramamento, e esteja preparado para agir no momento que ocorrer algum acidente com agente quimioterápico, para isso é imprescindível que o

enfermeiro seja capacitado e preparado para manuseio desse kit (SOUZA et al., 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conscientização e conhecimento por parte dos profissionais de enfermagem de como utilizar as técnicas assépticas, bem como, as condutas e procedimentos a serem realizados no intuito de reduzir o risco de contaminação ao manipular agentes antineoplásicos é imprescindível.

A literatura evidencia que são vários os riscos ocupacionais que os enfermeiros se expõem ao manipular agentes quimioterápicos antineoplásicos, contudo, não são muitos os estudos realizados com qualidade metodológica que abordem sobre os riscos ocupacionais dos enfermeiros ao se exporem à agentes antineoplásicos.

É notório que o enfermeiro é um profissional que atua diretamente com o cuidado e assistência em saúde, e que acabam se submetendo à vários fatores de risco que podem causar danos e comprometer a sua saúde física e sua capacidade laboral.

Os estudos pesquisados em sua maioria, destacam sobre a importância da NR-32, e a necessidade de implementação de programas, sistemas preventivos e cuidados com a saúde do trabalhador, objetivando reduzir e prevenir acidentes.

Uso de equipamentos de proteção individual e coletivo é uma das maneiras do profissional de enfermagem se proteger e se prevenir dos riscos inerentes dos agentes químicos antineoplásicos.

O estudo permitiu evidenciar sobre a necessidade de capacitação dos profissionais de enfermagem no manuseio de agentes antineoplásicos, tornando-se imprescindível a promoção desse conhecimento através de amplas discussões e inserções sobre o tema durante a formação, bem como a inclusão em

cursos mais avançados capazes de proporcionar e aumentar o conhecimento técnico e científico que auxiliem esses profissionais ao lidar com esses agentes quimioterápicos em um hospital. Acredita-se que a formação e capacitação de profissionais, está diretamente relacionada à melhoria dos processos de trabalho e a prevenção de acidentes, contribuindo positivamente para a redução de danos causados pelos agentes químicos antineoplásicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C.B.; PAGLIUCA, L.M.F.; LEITE, A.L.A.S. Acidentes de trabalho envolvendo os olhos: avaliação de riscos ocupacionais com trabalhadores de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v.13, n.5, p.708-16, set./out., 2005.
- BARROS, Q.T. et al. Enfermagem: uma profissão de risco: visão integrativa sobre riscos ocupacionais na enfermagem. **Revista Gestão & Saúde**, Curitiba, v.17, Supl.1, p.40-54, nov., 2017.
- BRANDÃO, C.S. et al. Antineoplásicos e os riscos ocupacionais para os enfermeiros: uma revisão integrativa. **Enfermería Global**, São Paulo, n.40, p.311-25, oct., 2015.
- BULHOES, I. **Riscos do trabalho de enfermagem**. 2.ed. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1994.
- GABRIEL, G.H. et al. Agentes antineoplásicos para o tratamento do osteossarcoma. Enciclopédia Biosfera, **Centro Científico Conhecer**, Goiânia, v.14, n.26, p.13-24, 2017.
- LIMA, I.S. et al. Equipe de enfermagem: conhecimentos acerca do manuseio de drogas antineoplásicas. **Revista de Enfermagem**, UERJ, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p.40-5, j an./mar., 2011.
- MAIA, P.G.; BRITO, J.C. Riscos relacionados à exposição de trabalhadores a quimioterápicos antineoplásicos: uma análise crítica da produção científica brasileira. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva – O Trabalho em Saúde**, São Paulo, v.5, n.1, p.251-65, 2011.
- MARQUES, J.P.; LOPES, G.C. Alcaloides como agentes antitumorais: considerações químicas e biológicas. **Revista Uningá**, Belo Horizonte, v.2, n.1, p.56-61, out./dez., 2015.
- MARTINS, I.; ROSA, H.V.D. Considerações toxicológicas da exposição ocupacional aos fármacos antineoplásicos. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p.118-25, abr./j unh.,2004.
- MONTEIRO, A.B.C. et al. Manuseio e preparo de quimioterápicos: uma colaboração do processo reflexivo da conduta de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.7, n.5, p.127-35, dez., 1999.
- OLIVEIRA, A.D.S. et al. Riscos ocupacionais da exposição da equipe de enfermagem a quimioterápicos: revisão integrativa de literatura. **Revista de Enfermagem UFPE OnLine**, v.7, n.1, p.794-802, mar., 2013.
- RUIZ, M.T.; BARBOZA, D.B.; SOLER, Z.A.S.G. Acidentes de trabalho: um estudo sobre esta ocorrência em um hospital geral. **Arquivo de Ciências e Saúde**, Rio de Janeiro, v.11, n.4, p.219-24, out./dez.,2004.
- SENNA, M.H. et al. Segurança do trabalhador na manipulação de antineoplásicos. **Avances en Enfermería**, v.XXXI, n.1, Enero, p.141-150, j un., 2013.
- SILVA, L.F.; REIS, P.E.D. Avaliação do conhecimento da equipe de enfermagem sobre riscos ocupacionais na administração de quimioterápicos. **Revista Brasileira de Cancerologia**, Brasília, v.56, n.3, p.311-20,2010.
- SOUZA, D.F. et al. Biossegurança em oncologia e o profissional farmacêutico: análise de prescrição e manipulação de medicamentos antineoplásicos. **Revista Baiana de Saúde Pública**, São Paulo, v.40, n.4, p.924-41, out./dez., 2016.
- ETHIELE SULZBACHERI, E.; FONTANA, R.T. Concepções da equipe de enfermagem sobre a exposição a riscos físicos e químicos no ambiente hospitalar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v.66, n.1, p.25-30, j an./fev., 2013.
- XELEGATI, R. et al. Riscos ocupacionais químicos identificados por enfermeiros que trabalham em ambiente hospitalar. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v.14, n.2, p.1-5, mar./abr., 2006.
- XELEGATI, R.; ROBAZZI, M.L.C.C. Riscos químicos a que estão submetidos os trabalhadores de enfermagem: uma revisão de literatura. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v.11, n.3, p.350-56, mai./j unh., 2003.

PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA VIVÊNCIA COMO PRÁTICA E DIDÁTICA EM UMA NOVA PERSPECTIVA

PROCESS TEACHING LEARNING: HEALTHY FOOD IN THE LIVING AS PRACTICE AND DIDACTICS IN A NEW PERPESENCENCE

Cristiano de Assis Silva¹
Luiz Fábio da Silva Dourado²

RESUMO

Os hábitos alimentares adquiridos na infância tendem a se solidificar na vida adulta e, por isso é importante estimular a formação de hábitos saudáveis o mais precocemente possível. Muitas crianças, adolescentes e adultos rejeitam alimentos necessários à sua nutrição, recusando-se a degustá-los, devido a nunca terem experimentado o alimento, não conhecer o alimento ou devido à falta de hábito alimentar correto, mas sabe-se que os colegas, influenciam direta e indiretamente nas escolhas alimentares. O objetivo deste é contribuir cientificamente e desenvolver um olhar crítico para realizar uma alimentação saudável de qualidade onde será utilizado preparação alternativa com base de vegetal de classificação C "Inhame". Trata -se de uma pesquisa qualitativa com enfoque quantitativa por trazer traços numéricos, onde será utilizado questionário fechado contendo 05 questões para parâmetros no Centro de referência Assistência Social localizado na Região Sul do Espírito Santo. Verificou-se que a aceitação do brigadeiro alternativo de inhame consiste em excelente aceitação pelo público alvo estudado, onde é de extrema relevância associar a forma alternativa de preparações de alimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Processo ensino aprendizagem. Vivência. Alternativa alimentar

ABSTRACT

Eating habits acquired in childhood tend to solidify in adult life, so it is important to encourage the formation of healthy habits as early as possible. Many children, adolescents, and adults reject foods that are necessary for their nutrition, refusing to taste them, because they have never tasted food, not know the food, or because of a lack of proper food habits, but it is known that colleagues, influence directly and indirectly on food choices. The objective of this is to contribute scientifically and to develop a critical look to realize a quality healthy diet where will be used alternative preparation with vegetal base of classification C "Yam". This is a qualitative research with quantitative approach to bring numerical traits, where a closed questionnaire containing 05 questions for parameters will be used in the Social Assistance Reference Center located in the Southern Region of Espírito Santo. It was verified that the acceptance of the alternative yam brigadeiro consists of an excellent acceptance by the studied target population, where it is extremely important to associate the alternative form of food preparations.

KEYWORDS: Learning teaching process. Experience. Alternative food.

¹Doutorando em Saúde Coletiva (Absolute Christian University). Mestre em Ciências da Educação (Absolute Christian University). Especialista Nutrição Clínica (Universidade Veiga de Almeida). Licenciado em Ciências Biológicas (Fundação Duque de Caxias). Especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade Luso Capixaba). Especialista em Metodologia de Ciências Biológicas (Faculdade Mario Schenberg). Especialista em Saúde Coletiva com Ênfase em Estratégia e Saúde da Família (Faculdade Mario Schenberg). Bacharel em Nutrição (Faculdade Salesiana de Vitória). E-mail: Cristiano.wc32@gmail.com

²Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso – Rondonópolis (1999). Atualmente é Professor da Escola Estadual Profª Maria Elza Ferreira Inácio. E-mail: luizfabio788@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Entendemos e compreendemos a relação entre educação, processo ensino aprendizagem e a promoção de saúde, qualidade e longevidade de vida como práticas indissociáveis, visto que a educação é processo de empoderamento da população, alunos, familiares, com finalidade de conscientizar e capacitar para tomada de decisões críticas baseadas em experiências e realidades próprias do cotidiano. Pereira (2000) se posiciona na base de uma pedagogia para a libertação, assim, a escola, institutos, centro de reabilitações, centros de referências e assistência social entre outros visam continuar sendo um ambiente favorável para se desenvolver estratégias; pois, além de atender aos indivíduos de um modo geral, pode envolver todos ligados à parte da desenvoltura independentemente de seu grau de instrução.

Os hábitos alimentares adquiridos na infância tendem a se solidificar na vida adulta e, por isso é importante estimular a formação de hábitos saudáveis o mais precocemente possível. Muitas crianças, adolescentes e adultos rejeitam alimentos necessários à sua nutrição, recusando-se a degustá-los, devido a nunca terem experimentado o alimento, não conhecer o alimento ou devido à falta de hábito alimentar correto, mas sabe-se que os colegas, influenciam direta e indiretamente nas escolhas alimentares (LOPES, BRASIL, 2004).

Freitas (2001), nos diz que “a alimentação influi em nossa disposição, em nosso estado emocional e até nossa inteligência “. Todo esse contexto pode prejudicar o interesse das crianças em frequentar a escola, apresentando baixo rendimento, irritabilidade, agitação, estresse, apatia dentre outros. Sabe-se que a indivíduo no período de ano letivo ou em desenvolvimento de atividades extra curriculares para se tornar pessoas sadias devem ter uma boa alimentação desde a infância, uma pessoa mal

alimentada é fraca, desanimada, irritada, não tem vontade de desenvolver nenhuma atividade, andar, pensar, além de ter maior facilidade em desenvolver qualquer tipo de patologias, partimos então da primíssima de que um indivíduo alimentado corretamente é mais esperta, ativa, e tem maior disposição para suas atividades diárias.

OBJETIVO

O objetivo deste é contribuir cientificamente e desenvolver um olhar crítico para realizar uma alimentação saudável de qualidade onde será utilizado preparação alternativa com base de vegetal de classificação C “Inhame” que atenda nutricionalmente crianças e adolescentes que frequentam o Centro de Referência de Assistência Social da Região Sul, Espírito Santo, diante da situação e problemática com este estudo visa chamar atenção para as autoridades públicas responsáveis por instituições para o desenvolvimento de indivíduos diante do processo ensino aprendizagem daqueles que frequentam instituições de ensino entre outros.

METODOLOGIA

Trata -se de uma pesquisa qualitativa com enfoque quantitativa por trazer traços numéricos, onde será utilizado questionário fechado contendo 05 questões para parâmetros no Centro de referência Assistência Social localizado na Região Sul do Espírito Santo. A população de amostra foram 55 usuários, de ambos os sexos, sendo 09 do sexo masculino e 46 do sexo feminino e com faixa etária de idade entre 03 e 14 anos, de vários padrões socioeconômicos, variadas etnias, várias culturas e diversidades variadas que estão devidamente cadastrados no Centro de referência Assistência Social, estes residenciados em vários bairros diversos situados no município do Sul do Espírito Santo. Conseguiu-se verificar a importância

direta e indireta de situações inerentes a hábitos alimentares, alternativa alimentar, a importância da prática para processo ensino aprendizagem, auxílio em residência para se alimentar, empoderamento familiar. Ressaltando a importância de alternativas alimentares naturais e saudáveis visando preparações saborosas e interessante além da prática, vivência aumentando o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem tornando-se atrativo para o desenvolvimento humano.

PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Segundo Fernandez, 1998. O processo ensino-aprendizagem deve ser compreendido como uma política cultural, isto é, como um empreendimento pedagógico que considera com seriedade as relações de raça, classe, gênero, etnia e poder na produção e legitimação do significado e experiência. Tradicionalmente desta forma este processo tem reproduzido as relações capitalistas de produção e ideologias legitimadoras dominantes ao ignorarem importantes questões referentes às relações entre conhecimento x poder e cultura x política. O produto do processo ensino-aprendizagem é o conhecimento.

Partindo desse princípio, concebe-se que o conhecimento é uma construção social, assim se torna necessário examinar a constelação de interesses econômicos, políticos e sociais que as diferentes formas de conhecer podem refletir. Para que o processo ensino-aprendizagem possa gerar possibilidades de emancipação é necessário que os professores compreendam a razão de ser dos problemas que enfrentam e assumam um papel de sujeito na organização desse processo. As influências sócio-político-econômicas, exercem sua ação inclusive nos pequenos atos que ocorrem na sala de aula, ainda que não sejam conscientes. Ao selecionar algum destes componentes para aprofundar deve-se levar em conta a unidade, os vínculos e os nexos com os outros componentes.

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do que o outro tem senso de fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores serão os avanços conquistados em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente (FERNANDEZ, 1998).

Já para Vygotsky (1999), a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo. Pois para o autor, esses dois elementos estão intimamente relacionados ao processo de constituição, construção e desenvolvimento dos sujeitos. A atuação do professor é de suma importância já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços, desenvolvimentos e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola. Organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é sem dúvida, conceber o aluno um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir, refletir, desenvolver-se e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens. Quando se imagina uma escola baseada no processo de interação, não se está pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num

espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam valorizados, mobilizados a pensarem em conjunto de forma plena.

É pertinente colocar em pauta a afirmação de Saviani (2007) de que o sentido da educação é o próprio homem e sua promoção, enquanto processo que o prepare para reconhecer, intervir e transformar sua realidade. Inclusive, a partir de uma perspectiva holística, compreende-se a conduta alimentar como fenômeno social e cultural, historicamente construído pelo homem em seus atos de produzir, reproduzir e transformar a sua existência como ser social.

Assim, no movimento de orientar a alimentação saudável alternativa a partir da escola, é fundamental e essencial que os atores envolvidos no processo educativo explorem e debatam as implicações e as possibilidades que o comer e a comida, pode, então, assumir neste espaço de socialização, desempenho e desenvolvimento humano e social. Nesta perspectiva, deve-se reconhecer as percepções de profissionais acerca da alimentação, aprendizado, vivência discutindo, por meio delas, a concepção sobre o papel social e educativo em relação à alimentação e o processo de ensino aprendizagem neste sentido pensa-se na importância e orientação dos profissionais em enfatizar a importância dos discentes se alimentarem e a importância de uma alimentação saudável e correta para seu desenvolvimento. (CARNEIRO, 2005).

HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS

O ambiente institucional é fundamental e importante para a determinação desses hábitos, visto que as crianças e adolescentes permanecem no local durante vários momentos da semana, convivendo com educadores, instrutores oficinairos e outros. As crianças que auxiliarão e influenciarão a formação de seus valores, caráter, desenvoltura e de seu estilo de vida, entre eles a alimentação acompanhada de

seus hábitos. Ao mesmo tempo, esse ambiente deve estabelecer práticas de educação e saúde que incluam hábitos alimentares saudáveis, através do fornecimento de informação e conhecimento asseguradas sob o ponto de vista higiênico-sanitário e perante a ANVISA, além da inserção de conceitos de alimentação saudável na prática educativa, ou seja, enfatizando a importância de uma alimentação saudável em ambiente de desenvolvimento humano. (MENEGAZZO et al, 2011).

Para Santos et al, 2012: é de fundamental e extrema importância a realização simultânea dos programas para vários profissionais como nutricionistas, oficinairos, docentes que possibilita o desenvolvimento de uma metodologia com vistas à interação entre os três segmentos, fomentando a aproximação e o diálogo entre eles. Assim, planejaram-se atividades conjuntas, dentre as quais dinâmicas em grupos mistos, com perguntas/respostas e exposição dialogada sobre os diferentes temas. Tal planejamento propiciou espaço para a resposta dos participantes acerca das suas experiências no cotidiano do seu próprio desenvolvimento seja ele em sua residência ou em locais que incluam algum tipo de aprendizado, com isso, a troca de ideias e conhecimentos para um melhor desenvolvimento diante da alimentação alternativa e saudável acompanhado do processo de ensino aprendizagem.

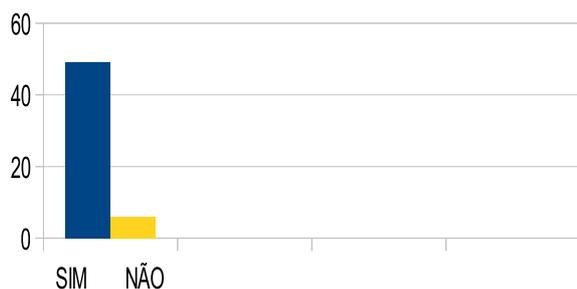
Para Canesqui e Garcia (2005), ato de comer por si só não satisfaz, mesmo as necessidades biológicas, pois engloba também funções simbólicas e sociais, ou seja, o alimento seria algo representado e aprendido por meio do significado cognitivo que lhe é atribuído. No entanto, na visão de Ramos e Stein (2000), esse caráter simbólico do ato de ingerir alimentos também pode se modificar com a idade e contexto social, financeiro ou econômico. As preferências variam no decorrer da infância, sendo vivenciadas através do tato, sabor e

odor dos alimentos; assim como suas implicações orgânicas, contexto ambiental, familiar e social nos quais ocorrem essas experiências.

De um lado, cabe ainda destacar que um consumo alimentar inadequado, por períodos prolongados, resulta em esgotamento das reservas orgânicas de micronutrientes, trazendo como consequência para as crianças e adolescentes retardo no desenvolvimento, redução na atividade física, diminuição na capacidade de aprendizagem, baixa resistência às infecções e maior suscetibilidade às doenças (OLIVEIRA, 2003).

RESULTADOS E DISCURSÕES

1 – Você já realizou alguma atividade para preparar alimentos na cozinha de sua residência?

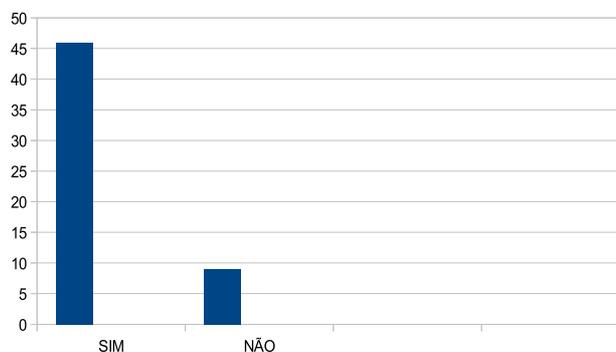


Analisando os dados verificou-se que 89,09% dos entrevistados já realizou atividades inerentes a culinária em sua residência. , segundo Delizoicov e Angotti (1990), para o indivíduo exercer sua cidadania, ele deve ter um mínimo de formação básica em ciências e deve ser desenvolvido, na maneira a fornecer ferramentas que possibilitem um melhor entendimento da sociedade em que vivemos.

2 – Você já cortou ou descascou fruta ou verdura em sua residência?

Segundos os pesquisados 83,63% deste público realizou tarefas de descascar e cortar frutas ou verduras em sua residência, enquanto 16,36%

relatam nunca terem realizado este procedimento. Rau (2012, p.57) declara que “podem ser desenvolvidos de forma a proporcionar a formação integral da criança, considerando-a como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento”.



3 – Você gosta de chocolate?

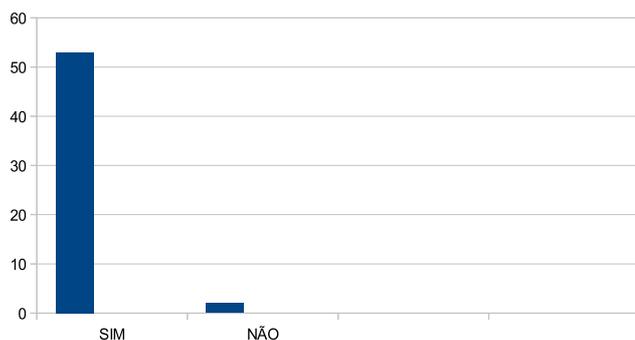
O público entrevistado relatou unanimemente em 100% que gosta de comer chocolate. O desenvolvimento cognitivo, da criança se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação, com outros indivíduos e com o meio. Para substancialidade no mínimo duas pessoas devem estar envolvidas. A interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências do conhecimento. A aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre linguagem e a ação. (VYGOTSKY, 2001).

4 – Você gostou de participar da oficina de brigadeiro de inhame?

Para Oliveira et al (2002) e Prim (2003), no momento em que houver um trabalho de educação alimentar que promova a consciência de que os resíduos de vegetais e frutas desprezados, também são ricos em sais minerais, vitaminas e fibras, o desperdício de alimentos diminuirá, a fome terá maneiras de ser evitada, haverá uma maior economia doméstica, ou seja, a estes restos será agregado

valor econômico e social e, conseqüentemente, diminuirão os resíduos depositados no meio ambiente. Os pesquisados de forma unanimemente em 100% relataram que gostaram de participar da oficina de brigadeiro Alternativo de inhame.

5 – Você gostou do brigadeiro de inhame?



De forma expressiva e significativa 96,36% do público alvo pesquisado relatam que gostaram do brigadeiro alternativo de inhame, enquanto apenas 3,63% dos entrevistados relataram não terem gostado da preparação. Segundo Oliveira et al, (2002) citado por Damiani et al, (2008), nos últimos anos, diversos pesquisadores brasileiros vêm estudando o aproveitamento das partes de vegetais, legumes e frutas não consumidas, tais como as cascas descartadas pela agroindústria, que podem ser utilizadas para a produção de alimentos ou ingredientes, e inclusive, incluídos na dieta humana.

CONSIDERAÇÃO SFINAIS

Verificou-se que a aceitação do brigadeiro alternativo de inhame consiste em excelente aceitação pelo público alvo estudado, onde é de extrema relevância associar a forma alternativa de preparações de alimentos bem como ajustar o paladar através de degustações de preparações alternativas de alimentos, buscando e desenvolvendo formas alternativas das preparações tornando saudáveis e nutritivas para seu cotidiano, ressaltando ainda que o hábito alimentar

pode e consiste em mudança de comportamento e aceitação interação entre os grupos. Dev-se levar em consideração que os hábitos de crianças e adolescente no ambiente de cozinha, traz, aproxima e desenvolve o indivíduo trazendo-o para realidades e mecanismos diversos despertando interesse e desenvolvimento do ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. Ciências sociais e humanas nos cursos de nutrição. In: CANESQUI, A. M.(Org.); GARCIA, R. W. D (Org). **Antropologia e Nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.
- CARNEIRO, H. S. **Comida e sociedade: significados sociais na história da alimentação. História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 42, jun. 2005.
- DAMIANI, Clarissa et al. Análise física, sensorial e microbiológica de geléias de manga formuladas com diferentes níveis de cascas em substituição à polpa. *Revista Ciência Rural*, Santa Maria, v.38, n.5, p.1418-1423, Agosto/2008.
- DELIZOICOV Demétrio; ANGOTTI, José André Peres. *Metodologia do Ensino de Ciência*. São Paulo: Cortez, 1990.
- FERNÁNDEZ. F. A. **Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje**. IN: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño – La Havana – Cuba, 1998.
- FREITAS, P. G. Saúde um Estilo de Vida. **Baseado no Equilíbrio de Quatro Pilares**. São Paulo: IBRASA, 2001.
- LOPES, F.A; BRASIL; A.L.D.; **Nutrição e Dietética em Clínica Pediátrica**. São Paulo: Atheneu, 2004.
- MENEGAZZO, M. et al. **Avaliação qualitativa das preparações do cardápio de centros de educação infantil**. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 24, n. 2, Abril. 2011.
- OLIVEIRA, Lenice Freiman et al. Aproveitamento alternativo da casca do maracujá amarelo (*Passiflora edulis* F. *Flavicarpa*) para a produção de doce em calda. **Revista Ciência e Tecnologia dos Alimentos, Campinas**, v.22, n.3, p.259-262, Setembro/Dezembro.2002.

OLIVEIRA, C. L.; FISBERG, M. Obesidade na infância e adolescência- uma verdadeira epidemia. **Arq. Bras. Endocrinol. Metab.** v. 47, n. 2, abr. 2003.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades Humanas:** subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

PRIM, M. B. da S. Análise do desperdício de partes vegetais consumíveis- Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina: Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86591/190461.pdf?sequence>> Acessado em 20 de Setembro de 2016.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles . **Educação Infantil:** Práticas Pedagógicas de Ensino e Aprendizagem. Curitiba, PR: Inter Saberes,

2012.RAMOS, M; STEIN LM. Desenvolvimento do comportamento alimentar infantil. **Jornal de Pediatria**, Rio Janeiro, 2000.

SANTOS, L. A. S. **O nutricionista no programa de alimentação escolar: avaliação de uma experiência de formação a partir de grupos focais.** Rev. Nutr. vol.25 no.1 Campinas Jan./Feb. 2012. Acessado dia 01/06/15 às 23h35min. Disponível em: www.scielo.com

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 17ed. Campinas, SP: Autores associados. 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I** (Incluye el significado histórico de la crisis

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. (La Psicología). Madrid: Visor, 1997.

A ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS RELEVÂNCIAS PARA RUPTURAS DE PARADIGMAS

ART IN SPECIAL EDUCATION AND ITS RELEVANCE TO PARADIGM RUPTURES

Cristiana Ana Lima ¹
Cristiano de Assis Silva ²

RESUMO

A Disciplina Arte vem como o objetivo na execução de um trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que os alunos dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos ao estudante pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. A educação através da Arte é um movimento educativo e cultural que busca a construção de um ser humano completo, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático, valorizando os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procurando despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo ao qual pertence. Deste modo o objetivo deste é analisar como a arte auxilia no processo social e de ensino aprendido do educando. Visto que os aspectos positivos são a própria aproximação e interação entre as disciplinas, alunos e professores. Profissionais da educação trabalham lado a lado com pessoas que compartilham experiências, dividem sonhos, implementam o trabalho em sala de aula e, principalmente, ajudam na melhoria da qualidade da educação no país.

Palavras-chave: educação; arte; alunos.

ABSTRACT

The Art Discipline comes as the goal in performing a work, sharing its daily effort to get students to master the knowledge they need to grow as fully recognized citizens and aware of their role in our society. We know that this will only be achieved if we offer the student full access to the cultural resources relevant to the achievement of his or her citizenship. Such resources include both the fields of knowledge traditionally present in school work and contemporary concerns about the environment, health, sexuality and ethical issues relating to equal rights, human dignity and solidarity. Education through Art is an educational and cultural movement that seeks the construction of a complete human being, within the mold of idealistic and democratic thought, valuing the intellectual, moral and aesthetic aspects, seeking to awaken their individual consciousness, harmonized with the group to which belongs. In this way the objective of this one is to analyze how the art assists in the social process and of teaching learning of the student. Whereas the positive aspects are the very approximation and interaction between the disciplines, students and teachers. Education professionals work hand in hand with people who share experiences, share dreams, implement classroom work, and, most importantly, help improve the quality of education in the country.

Keywords: education; art; students.

¹ Bacharel em Pedagogia, com Ênfase em Educação Infantil, Supervisão e Administração Escolar (Fac. Integradas São Pedro). Especialista em Teologia e Ensino Religioso, Artes na Educação, Psicopedagogia Institucional, Alfabetização e Letramento nas séries Iniciais. Mestrado Educação (PPGE/UNICID) Universidade da Cidade São Paulo. Mestre Internacional em ciências da Educação pela Absoulute Christian University. E-mail: anacristianamestrado@gmail.com

² Doutorando em Saúde Coletiva (Absoulute Christian University). Mestre em Ciências da Educação (Absoulute Christian University). Especialista Nutrição Clínica (Universidade Veiga de Almeida). Licenciado em Ciências Biológicas (Fundação Duque de Caxias). Especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade Luso Capixaba). Especialista em Metodologia de Ciências Biológicas (Faculdade Mario Schenberg). Especialista em Saúde Coletiva com Ênfase em Estratégia e Saúde da Família (Faculdade Mario Schenberg). Bacharel em Nutrição (Faculdade Salesiana de Vitória). E-mail: Cristiano.wc32@gmail.com

INTRODUÇÃO

A arte tem sido inserida nas nossas escolas cada dia mais cedo, desde a educação infantil o educando passa a ter contato com o belo e suas diferentes formas de expressão. Sendo assim desde muito novos, nossos alunos já passam a interagir e conhecer as obras artísticas. A elaboração de paredes com expressões artísticas depende, portanto, de um saber formar, ou transformar intencional a partir de materiais e por meio da elaboração de representações expressivas. Nas grandes civilizações da antiguidade, especialmente no Egito, Grécia e Roma, a utilização de variadas técnicas (mosaico, pintura, escultura) auxiliou a perpetuar as paredes como autênticos ateliês demonstrativos da cultura desses povos. O passar do tempo aperfeiçoou ainda mais essa arte/forma de comunicação. Nos dias de hoje, com a criatividade humana explorando cada palmo de terreno possível para a produção artística (desde o espaço virtual até a pintura no próprio corpo humano), ocorre o resgate da arte nas paredes, num autêntico "revival" da pintura rupestre.

Em cada sociedade e em cada época as obras artísticas são também sínteses que depende das trajetórias pessoais de quem as fez de suas concepções sobre o ser humano, o gosto e valores. Os artistas, autores, em suas relações com a natureza e a cultura produzem obras que se diferenciam formal e expressivamente. O processo expressivo é, então, gerado pelo sentimento resultante de uma síntese emocional que, por sua vez, origina-se de estados tensionais, provocados por forças de ordem interna e externa: são relações entre o sujeito e as coisas, o subjetivo e o objetivo, o ser sensível e o símbolo. A elaboração de paredes com arte artísticas depende, portanto, de um saber formar, ou transformar intencional a partir de materiais e por meio da elaboração de representações expressivas.

JUSTIFICATIVA

Dificuldade e situações que circundam a educação especial, além de falta de didática e prática pedagógica em docente.

PROBLEMA

Dificuldade de implantação de arte e desenvolvimento dos alunos em educação especiais e as interfaces que abordam a patologia

OS OBJETIVOS DO ENSINO ARTE NA EDUCAÇÃO

Sabemos que o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Para que esses Parâmetros cheguem as casas um longo caminho foi percorrido. Inúmeros participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira, onde eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região para uma melhor expansão escolar.

DESENVOLVIMENTO:

OS PONTOS FUNDAMENTAIS DOS OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DA ARTE

- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de

crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotados no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos sociais e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- Procurar utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas, procurar os seus meios de entendimentos, utilizando para isso o pensamento lógico, a
- criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

A ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O ensino da disciplina Arte tem a cada dia buscado novos caminhos os quais possibilitem o educador e o educando a ter uma maior interação, desta forma o aluno passa a interagir a observar as obras de arte de uma maneira mais especial, pois é muito como as pessoas no seu cotidiano passar por belas obras e não observarem, isso já tem se tornado comum entre os adultos. Desta forma o ensino de artes na educação infantil já traz um novo olhar para nossas crianças que desde nova já identificam uma obra artística.

É preciso que se descubram as trilhas sobre as quais a escola deve caminhar para que o aluno se torne apto a se transformar em um ser criativo, com seus processos mentais bem desenvolvidos e em pleno uso de suas potencialidades. Os educadores precisam acreditar na individualidade do ser humano; o poder da criatividade da criança / adolescente tem de se expressar como um todo. Os professores devem expressar o desejo de mudar a sociedade por meio de uma pedagogia orientada para a criatividade, devendo começar desde cedo através da escola. A escola pode fazer isso propiciando uma metodologia compatível com os objetos a serem atingidos, visando à formação do aluno criativo.

Para Luckesi (1990, p. 166), “esse processo de elevação cultural do educando se caracteriza por um movimento de continuidade e ruptura pelo qual os

educandos se elevam de uma situação ingênua”. Do ponto de vista do conhecimento e da cultura, para uma perspectiva crítica e universal. Esse processo é elemento essencial em uma pedagogia que esteja preocupada com que os educandos elevem seu nível de entendimento do mundo e da realidade.

Ruptura é um processo que envolve o entendimento da contradição, segundo o qual o novo nasce do velho. O novo não é simplesmente a pura novidade, mas o velho superado por uma síntese vivificadora. O velho já não existe mais em si, mas está absolutamente incorporado ao novo. O novo foi engendrado dentro do velho, superando-o em nova forma sintética. No processo ensino-aprendizagem, isso faz pela continuidade e ruptura cultural.

A arte vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecesse ou se desconhece que o processo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico do educando envolve múltiplos aspectos, o que faz com que muitos profissionais proponham atividades, às vezes, totalmente, desvinculadas de um verdadeiro saber artístico. (STEIN, 1985).

A interação educativa tem o objetivo de promover o desenvolvimento e o potencial do aluno, a partir de seu desenvolvimento real, favorecendo sua interação com os objetos socioculturais, falas, ações, oportunidades de interação em todos os eixos de aprendizagem com outros.

A principal colaboração da escola é observar a relação entre cultura e aprendizagem que ocorre nas interações com os outros e com objetos da cultura, reorientando a perspectiva de articulação entre aprendizagem e desenvolvimento. (ATAACK, 1995)

O educando aprende mergulhando em um ambiente em que já existem culturas que exercem influência em sua ação e reflexão. É preciso, por isso, saber como o educando aprende e se desenvolve nesse campo de forças.

Podemos perceber na fala da Noêmia (1988, p.2) que “o espaço da arte – educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino”. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal, e não formal da educação. Sob este ponto de vista, a arte – educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade.

Apesar de todos esses esforços para um desenvolvimento de um saber artístico nas escolas, verifica-se que a arte – historicamente produzida e em produção pela humanidade – ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes.

Para Canclini (1980, p.34) “a verdadeira concretização da obra de arte se faz no contato com as pessoas, quando o ato criador se completa”. Ele ainda afirma que tanto o processo de produção como o de recepção devem ser levados em conta, pois dessa forma pode-se entender a inserção da obra de arte num determinado meio social, onde se difundem conceitos de estética, gosto.

Para esse autor, o fato artístico é modificado ainda pelo consumo que certa forma altera seu sentido, uma vez que depende de classes sociais e da formação cultural dos espectadores.

O professor dinamizador de Arte, através de suas aulas, junto com os demais docentes que promovem um trabalho interdisciplinar, tem a possibilidade de construir no educando uma percepção melhor do mundo em que vive e saiba compreendê-lo melhor e nele possa atuar.

O aluno constrói a realidade, atribuindo-lhe significado para a sua vida. Para tanto, necessita de uma atitude favorável para que possa aprender, sendo assim o mesmo deve estar motivado, relacionando o

os novos conteúdos que aprende com os que já sabe. A aprendizagem está ligada à funcionalidade ou à aplicação dos saberes, o aluno busca aprender para que possa colocar em prática.

A interação do aluno dá origem a significados psicológicos. Visto que cada estrutura cognitiva do aluno é singular, todos os novos significados são forçosamente singulares, ou seja, a aprendizagem significativa não é sinônimo de material significativo, o material de aprendizagem é apenas, potencialmente, significativo, deve haver uma disposição para a aprendizagem significativa.

O aluno, como sujeito ativo, mobiliza seus esquemas de conhecimento para construir formas novas de agir e compreender o universo. Não aprende acumulando informações, numa perspectiva somática, mas colocando em contato, por si ou por influência do meio, seus esquemas de conhecimento, práticas e teorias, com conhecimentos novos, realizando uma aprendizagem significativa. Para isso, os conteúdos da situação de aprendizagem devem estar ao alcance do nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz mobilizando seus conhecimentos anteriores para um despertar e desejo de aprender, provocando assim um conflito cognitivo, perceptivo, de procedência ou em atitude. (NOÊMIA, 1988)

Partindo da premissa supra apresentada pela referida autora, depreende-se que despertar o desejo de seguir aprendendo possibilitando o conhecimento dos processos de aprender do aluno é também favorecer a construção da autoconfiança em relação aos processos de fazer, apreciar e refletir sobre arte.

São distintas as posturas dos receptores da mensagem escrita e da mensagem televisiva. O movimento é de outra ordem, priorizando o poder de compreensão vertical dos conteúdos, de ampliação do senso crítico, da agudeza na interpretação dos significados, o poder de refinamento da sensibilidade, além do estímulo a um malabarismo eficaz de raciocínio. Cada leitura da arte pressupõe uma leitura;

cada releitura pressupõe outra releitura. Tanto a obra pronta quanto a que será produzida como aquela já produzida por sistemas audiovisuais é desigualmente aberta às inquietações de seus específicos públicos. Perdem-se de vista os horizontes culturais, se tomar por base comparar a demanda das interpretações sobre o texto escrito às inovações das poéticas digitais. (ANDRESS, 1997)

Quando se pensa em arte, há uma tendência em se imaginar desenhos ou objetos feitos para representar algo inidentificável. Atack (1995, p. 10) afirma que: “considerando o papel da educação pela arte, o desenho, a pintura ou o modelo terminados não são necessariamente os mais importantes”. A peça concluída tem grande valor, mas o ato de fazê-la tenha talvez maior grau de importância. É preciso pensar o termo “arte” de uma maneira ampla na intenção de que a educação inclua todas as atividades que envolvam a confecção de trabalhos com grande variedade de materiais.

A arte de desenhar é também um processo de aprendizagem, revestindo-se no mínimo de importância equivalente à do desenho e acompanhando atentamente a criança enquanto trabalha oferecendo facilidades e propiciando os materiais adequados as suas necessidades, e o professor é o elo maior para a realização de grande parte desse aprendizado. Freire (1996, p. 35-36) se posiciona em prol de um ensino sem discriminação, a partir do momento que nos afirma que:

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação [...] A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

A arte deve, portanto ser usada para estimular o desenvolvimento da criança e nortear um aprendizado efetivo devendo ser desenvolvida dentro

de um nível adequado para que ela ocorra. Segundo Torres (1993, p.13-15):

Fazer arte envolve atividades não competitivas, das quais as pessoas de todas as idades podem participar, sendo inevitável que as pessoas portadoras de necessidades especiais sejam excluídas por não possuírem as habilidades necessárias.

Particularmente para crianças/adolescentes portadoras de necessidades especiais que, sem dúvida, já vivenciaram o insucesso em muitas outras esferas, a realização de algo pode proporcionar grande satisfação e elevada autoestima. As atividades artísticas oferecem essa oportunidade. O sucesso nesses casos precisa ser reconhecido e reforçado por uma resposta.

A apreciação do trabalho artístico demonstra interesse pelas coisas que são feitas de um modo muito especial. Essa iniciação é inicialmente demonstrada no interesse pelo trabalho realizado. A arte é uma ocupação essencialmente individual, não há competição ou jogo a ser ganho ou perdido. Por outro lado, a própria atividade, o ato de estar ocupado em alguma coisa pode ser compartilhado entre muitas pessoas.

Quando pinta, uma pessoa oferece a oportunidade de que conheçamos seu ponto de vista. O trabalho acabado também pode ser dado de presente. Geralmente os portadores de deficiência se encontram na situação de receptores finais com raras oportunidades de dar algo para outras pessoas, isso o coloca com uma situação de desigualdade que não é capaz de elevar a moral de ninguém. Ter algo para dar é de fundamental importância. (FREIRE, 1996)

Muitos concordam que é gratificante se entregar de uma forma ampla nesse tipo de trabalho. Um portador de necessidades educacionais / especiais acredita muitas vezes não ter nada para dar, não é muitas vezes capaz de vivenciar esse ato, mas

quando realiza um desenho passa a ter algo mais a oferecer. Ser capaz de dar, recebendo sua apreciação é um ato de valor inestimável para qualquer pessoa, sendo particularmente importante para esses portadores de necessidades.

Não será possível realizar tal trabalho sem planejamento e organização que orientem a ação tanto dos alunos quanto dos próprios professores envolvidos. Devem ser estipulados aspectos essenciais do projeto, como materiais para a composição dos painéis (tintas, papéis recortados para simular mosaicos, colagens, canetas coloridas, lápis de cor, giz de cera), temas trabalhados (história, geografia, cultura, arquitetura, ciências), grupos responsáveis pelas produções, tempo destinado ao trabalho, formas e locais de exposição, entre outros. (FREIRE, 1996)

A educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arquitetar muitos canais que possibilitem aos estudantes representar ideias aprendidas e estudadas é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho. Dar-lhes uma voz diferenciada, utilizando a arte como expoente de seus pensamentos e saberes aprendidos permitem que esses estudantes saibam mais, aprendam de forma mais prazerosa e sejam melhores compreendidos. Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo as produções em outras culturas o aluno melhor compreende a diversidade de valores que orientam tanto seu modo de pensar e agir como os da sociedade.

A leitura envolve interpretação, atribuição de significado, compreensão do mundo. Hoje vivemos num mundo, repleto de veículos de comunicação, fotografias, outdoors, mensagens e apelos visuais, nunca foi tão importante saber compreender e interpretar as imagens que nos são impostas, Por isto precisou ter, um olhar mais atento e direcionado. Só assim seremos capazes de perceber o mundo de uma maneira diferenciada. Da mesma maneira que a alfabetização verbal exige esforço para a compreensão, e interpretação, ler imagens também exige interpretação e aprendizado.

E exige também um mediador, alguém preparado para nos conduzir a este aprendizado. Porque nem sempre as imagens, são claras e diretas quanto poderíamos imaginar, é nestas situações que entra em cena nossas experiências cotidianas, nosso conhecimento de mundo, relações sociais, políticas e culturais. É esta relação de experiências e proximidades é que possibilita uma série de novas associações, relações e conexões.

Além de proporcionar atividades concretas e construtivas, a educação por meio da arte promove o desenvolvimento de habilidades e capacidades, o controle dos movimentos, a organização pessoal e a ordenação dos pensamentos. As atividades em grupo ajudam na integração social, por meio da cooperação e da comunicação entre os seus membros, de acordo com as potencialidades e necessidades de cada um, as atividades são aplicadas de forma lúdica, a fim de tornar a aprendizagem mais emocionante, motivadora e prazerosa. Vale ressaltar que um trabalho constante, coerente e organizado será capaz de fazer emergir todo o potencial criador do indivíduo e torná-lo um agente social em pleno exercício da sua cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRES, Maria Helena. **Os caminhos da Arte**. Petrópolis, Vozes, 1997.

ATACK, Sally M. **Atividades Artísticas para Deficientes**. Campinas: Papirus, 1995.

BARBOSA, Ana Moe. **Arte-Educação: Conflitos e Acertos**. São Paulo: MoseLimonad 1995.

BARBOSA, Ana Mãe. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: artes. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANCLIN, Nestor Garcia. **A socialização da Arte: Teoria e Prática na América Latina**. São Paulo: Cultrin, 1980.

CENAFOR- Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. **Reinventando a Prática dos Orientadores Educacionais e Supervisores Escolares**. São Paulo: Cenafor 1983.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Protagonismo Juvenil**. Belo Horizonte: Fundação Odebrecht, 1990.
DORFLES, Gilo. **Do Espiritual na Arte**. Lisboa, Dom Quixote, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1981

LANIER Vicent. **Devolvendo a Arte a Arte-Educação**. AR'TE. São Paulo: ARTE, 1984.

LUCKESI, Fernando Azevedo. **A Arte Como Instrumento de Educação Popular e Reforma**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens Uma historia de amor e de ódio**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

MENDES, Demerval Trigueiro. "Criatividade, experiência e educação". **Jornal Arte-Educação** – publicação da escolinha de arte do Brasil. Ano I, nº I, janeiro de 1990.

NOÊMIA, Maria Heloísa Correia de Loletto. **A Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1988.

PILLAR, Dutra Analice. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre Mediação, 2003.

STEIN, Susana Albonoz. **Por uma educação libertadora**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

TORRES, Adriana Meyer. Resgatando na escola o valor do desenho. **Revista do Professor**, nº 35, (13-15), junho à setembro, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. Campinas: Papirus, 1990.

RAZÃO E PROPORÇÃO: UMA SEQUÊNCIA DE CONHECIMENTO

REASON AND PROPORTION: A SEQUENCE OF KNOWLEDGE

Déubia Souza Nascimento Martins ¹
Klécia Souza Nascimento ²

RESUMO

O Sistema Educacional brasileiro foi marcado, durante muitos anos, pela falta de qualidade. Entretanto, os profissionais da educação lutam para mudar esse quadro. Desta forma, o presente trabalho teve como meta analisar as dificuldades para se ensinar razão e proporção. Observado o ensino da matemática nos dias atuais, discutindo sobre as dificuldades encontradas pelo educador e a importância da ludicidade nas escolas, averiguando a aprendizagem a partir das brincadeiras feitas com os alunos. Levando-se em consideração o papel da escola na aprendizagem e o perfil do professor para uma aprendizagem significativa. Procurando fazer um paralelo entre ensino e realidade. Argumentando sobre a prática de sala de aula e a relação professor/aluno, com base em diversas teorias da educação. Portanto, o presente estudo está alicerçado em teorias que falam da importância do ato de aprender e ensinar.

PALAVRAS-CHAVES: Aluno; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT

The Brazilian Educational System was marked, for many years, the lack of quality. However, professionals in the fight to change that. Thus the present work was to examine the difficulties of teaching ratio and proportion. Observed teaching mathematics today, discussing the difficulties encountered by educators and the importance of playfulness in schools by examining learning from the games made with the students. Taking into account the role of learning in school and teacher profiles for significant learning. Looking to make a parallel between education and reality. Arguing about the practice of the classroom and the teacher / pupil relationship, based on various theories of education. Therefore the present work is grounded in theories and foreign nationals who speak of the importance of the act of learning.

KEYWORDS: Student; Education; Learning.

¹Licenciada em Letras (Faculdades Integradas de Patos), graduação em Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú), especialização em Psicopedagogia (Faculdades Integradas de Patos), especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa (Universidade Candido Mendes), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Universidade Candido Mendes), especialização em Supervisão e Orientação Educacional (Faculdades Integradas de Patos). Pedagoga da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação e Aconselhamento. E-mail:

²Licenciada em Pedagogia (Universidade Estadual Vale do Acaraú), graduação em Enfermagem (Faculdades Integradas de Patos), Especialização em Urgência e Emergência (Faculdades Integradas de Patos), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdades Integradas de Patos). Enfermeira da Prefeitura Municipal de Piancó - PB. E-mail: kleciaenferm@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ensinar razão e proporção é muito comum nas escolas brasileiras. No entanto, a maior parte dos alunos ainda não compreende esse assunto. Por isso, o presente trabalho visa mostrar de forma clara e simples argumentos que explicitem o ensinamento deste conteúdo. Segundo os ensinamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 65) um dos objetivos no ensino da matemática é: “Desenvolver procedimentos de cálculo mental, escrito, exato, aproximando pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados”.

Portanto, este trabalho busca tratar do ensino da matemática nos dias atuais, mostrando a importância da ludicidade na escola e da prática de sala de aula.

Argumentar sobre meios e maneiras de se trabalhar em sala de aula é função do educador, e são extremamente necessários esses comentários para futuros educadores que precisão da experiência daqueles que exerceram a profissão antes deles.

Trabalhar com jogos, em sala de aula, é fundamental para uma boa aprendizagem do estudante. O lúdico enriquece as aulas e permite uma maior aproximação entre educador e educando.

A experiência profissional do professor também conta muito durante as aulas. Com a prática é possível reconhecer dificuldades de aprendizagem que antes não se percebia. Por conta deste fato aborda-se, inicialmente, o ensino da matemática nos dias atuais. Refletindo sobre a prática do educador e sobre as situações que tornam o ensino da matemática interessante.

Na sequência, trata-se da ludicidade na escola, uma vez que, ao brincar a criança cria sua própria realidade e a partir dessa realidade o conhecimento.

Posteriormente, a prática de sala de aula passa a ser o foco dos questionamentos e suposições e para concluir, as considerações finais.

OBJETIVO

Verificar as dificuldades encontradas na disciplina de matemática pelo educador e a importância da ludicidade nas escolas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória de âmbito qualitativo sendo de cunho bibliográfico trazendo autores que abordam e corroboram dentro da temática exposta.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO: O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS DIAS ATUAIS

Ensinar é uma tarefa complexa que envolve observações constantes sobre o que é transmitido, sobre quem observa e também sobre aquele que transmite. Muitos estudantes encontram dificuldades em compreender operações numéricas e várias outras maneiras em que matemática se apresenta no cotidiano.

Durante muito tempo colocou-se essa culpa na falta de atenção do aluno ou na má qualificação do educador. Contudo, esses não são os únicos problemas, pois não se pode desvincular o ensino de Matemática da realidade. O que é ensinado deve ter um significado para quem aprende.

O ensino desta disciplina deve ser um estímulo à capacidade de investigação lógica do educando. Desenvolvendo atividades positivas como uma melhor aprendizagem e o gosto pela Matemática. De acordo com Mendonça (2001, p. 14):

Ensinar e aprender matemática pode e deve ser uma experiência feliz. Curiosamente quase nunca se cita a

felicidade dentro dos objetivos educativos, mas é bastante evidente que só poderemos falar de um trabalho docente bem feito quando todos alcançarmos um grau de felicidade satisfatória.

É importante que a Matemática deixe de ser vista como algo complicado. No entanto, ainda, é difícil para o educador propor situações interessantes e envolventes durante suas aulas. Ensinar razão e proporção torna-se um problema nas escolas públicas em que os alunos não compreendem as quatro operações fundamentais.

É muito comum, nessas instituições, o professor, voltar todo o conteúdo e começar novamente. Desta maneira, muitas vezes, os assuntos deixam de ser vistos por causa de falhas anteriores. Segundo Piaget, citado por Kamí (1991, p. 54):

Uma educação conformista ou escola tradicional não encoraja o pensamento crítico nem o independente. As escolas precisam encorajar a autonomia do princípio, se quiserem, eventualmente, serem bem sucedidas em ajudar indivíduos a atingirem níveis mais altos de desenvolvimento emocional e cognitivo. Não podemos esperar que as crianças submetam-se aos pais coercivos e às pressões da escola durante os primeiros dez anos (ou mais) e então mais tarde, de súbito, serem autônomos e terem iniciativa.

Para aprender é fundamental a autoconfiança: questionar, comparar, analisar, corrigir. Construir conhecimentos é buscar meios para se descobrir o novo. Às dificuldades para se ensinar matemática são inúmeras. Contudo, um educador bem preparado consegue vencer todos os obstáculos que surgirem ao longo de sua carreira.

A dedicação e uma boa educação fazem com que o professor seja bem sucedido em suas ações enquanto profissional. Para que aja aprendizado é

essencial estimular o aluno. Conforme Saint-Onge (1999, p. 36), é necessário:

Apresentar estímulos novos mais do que empregar aqueles que o aluno está familiarizado; Fazer perguntas mais do que fornecer de imediato informações; Variar o ritmo ou a intensidade da comunicação verbal; Envolver o aluno na discussão ou processo de aprendizagem mais do que exigir sua atenção passiva; Responder às reações do aluno a fim de conservar sua participação.

É essencial firmar um contrato didático entre educador e educando, dividir os papéis e as responsabilidades. O professor é responsável. No entanto, o aluno deve saber que parte da responsabilidade também é sua. O ensino da Matemática deve primar por competências adquiridas pelo aluno.

Em decorrência do baixo desempenho dos alunos nas escolas públicas, uma quantidade cada vez maior de crianças tem chegado aos consultórios de psicopedagogia apresentando dificuldades de aprendizagem em Matemática. Para Macedo (2000), uma exigência da sociedade a todos os profissionais ligados à área da educação é que os alunos tenham uma aprendizagem significativa. O fato é que o ensino da Matemática nos dias atuais ainda está longe disso. Ainda não se tem qualidade satisfatória no ensino brasileiro. Até mesmo o conceito de aprendizagem precisa ser melhorado, uma vez que existem vários significados para este termo, mas nenhum que seja universal e completo, pois, a maioria das teorias sobre a aprendizagem reduz o sujeito ao objeto ou o objeto ao sujeito.

É fundamental saber que não importa o quanto se estude há sempre algo novo que ainda não se conhece. Assim, enquanto o professor ensina também aprende com as dúvidas do educando. De acordo com Postman e Weingartner (1999, p. 41):

No processo de ensino-aprendizagem, o aluno é o sujeito e o construtor do processo. A aprendizagem envolve sempre alguma mudança de comportamento ou de situação, e isto, só acontece na pessoa do aprendiz. Ela é estritamente pessoal. Desta forma, o aluno aprende, ou ninguém aprenderá por ele.

A aprendizagem é algo individual e alcançado no dia a dia do estudante. Segundo Jean Piaget (1976, p. 5): “O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas”.

Conforme as ideias piagetianas aprender é algo que acontece constantemente e sucessivamente, em outros termos, o saber precisa sempre ser melhorado e aprofundado. É o que acontece com o ensino da Matemática nos dias atuais. Antigamente, os educadores que ensinavam nas escolas públicas tinham o seu ensino voltado para as quatro operações fundamentais, no entanto, essa visão tem mudado com o tempo.

Hoje, os professores sentem a necessidade de ensinar razão e proporção, uma vez que esse assunto facilita a resolução de situações simples do cotidiano e que eram vistas como complicadas.

O mundo mudou e com ele mudou as pessoas e a forma como elas veem a realidade, conseqüentemente, a visão que elas tinham de escola também mudou.

Atualmente, é fundamental que o professor veja essa mudança e que também tente mudar sua forma de atuação em sala de aula, pois o mercado de trabalho está aberto para bons profissionais, que fazem o seu trabalho com competência e dedicação e que mesmo em meio as dificuldades conseguem fazer a diferença nas escolas onde atuam.

A LUDICIDADE NA ESCOLA

Os primeiros momentos do aluno com o ensino de razão e proporção devem buscar uma interação com a realidade, reproduzindo suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. “A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincado inspirado numa concepção de educação para além de instrução” (SANTOS, 2001, p. 53).

Os jogos não devem ser utilizados aleatoriamente. Eles devem motivar e facilitar a aprendizagem do conteúdo que está sendo transmitido, portanto, devem seguir uma programação.

É importante saber que o papel da escola renova-se a cada dia. Não se pode mais aceitar um sistema educacional voltado, unicamente, para transmissão de conteúdo.

Jogo é uma palavra, uma maneira de interpretá-lo. Precisamos, pois reconhecer que estamos tratando de uma concepção completa na medida em que, em torno aberto a interpretação e, sobretudo as novas possibilidades de análise. Pode-se descobrir um paradigma dominante em torno da oposição ao trabalho, mais também potencialidades diversas conforme se favoreça essa ou aquela direção de seu desenvolvimento (SANTOS, 2001, p. 90).

O jogo pedagógico leva o estudo a adquirir aprendizagem significativa. Uma vez que, as atividades lúdicas tornam-se instrumentos de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento em perspectivas e dimensões além das previstas pelo professor.

Assim, o jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores (TEIXEIRA, 1995, p. 49).

Quando está em foco o ensino de razão e proporção o educador deve primar por jogos que comparem quantidades proporcionais ou inversamente proporcionais. Permitindo descobrir resultados e superar desafios. Através da ludicidade é possível aprender qualquer disciplina. Para Oliveira (1997, p. 57):

No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouco semelhante com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança.

O aluno aprende pelo exemplo e assim os jogos tornam-se importantes para o ensino da matemática. O indivíduo não pode mais ser visto como receptor passivo de informações. Com a ludicidade ele interage com o meio e o transforma a partir da sua imaginação. Aprender é criar, é transformar o real, usando o pensamento como construtor de sonhos em realidade.

A aprendizagem está estritamente ligada ao desenvolvimento. Desta forma, não se pode falar em aprendizagem sem reconhecer a importância do desenvolvimento. Logo nos primeiros anos de vida o indivíduo aprende a brincar e a fazer representações. Toda pessoa possui um período para cada tipo de aprendizagem, não se pode pular as fases do desenvolvimento humano. Nada substitui a atuação do próprio aluno no momento de aprender.

De acordo com Brasil (1997, p. 53) o estudante é o sujeito e o como tal deve se tornar capaz de interpretar os conteúdos vistos na escola:

Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso o aluno constrói uma representação de se mesmo alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de

aprender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia necessária se transformará em medo, para a qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse.

Alguns acreditam que não cometer erros é aprender. No entanto, a realidade mostra que são os erros que nos levam a aprendizagem. A aprendizagem significativa acontece quando o educador tem disponibilidade e se empenha em estabelecer relações entre o que sabe e o que ainda não sabe. Para que isso ocorra é necessário resolver situações que envolvam o cotidiano e principalmente o brincar.

A ludicidade pode ser um ótimo recurso para o educador que deseja tornar suas aulas mais envolventes e interessantes. Desta forma, o indivíduo pode aprender brincando e passar a ter uma visão positiva de se mesmo.

Conforme Piaget, citado por Ângela, (1994, p. 81), a utilização de jogos ajuda na construção do conhecimento:

Numa palavra, as teorias pré-formação do conhecimento parecem-nos tão desprovidas de verdade concreta quanto as interpretações empiristas, pois as estruturas lógicas-matemáticas, em sua infinidade, não são localizáveis, nem nos objetos nem no sujeito em seu ponto de origem. Portanto, só um construtivismo é aceitável, mas incumbido da pesada tarefa de explicar simultaneamente o mecanismo de formação das novidades e o caráter de necessidade lógico que elas adquirem no decorrer do processo.

Brincar e interagir com o outro através de jogos leva a criança a aprender cada vez mais. Uma vez que, os jogos provocam a necessidade de pensar e depois agir, de analisar para depois tomar uma atitude.

O professor deve ter o aluno como ser ativo que cria e age sobre diversas possibilidades. Segundo Oliveira (1997, p. 57), Vygotsky também acredita que o

envolvimento das crianças em brincadeiras ajuda no desenvolvimento mental delas:

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

O professor deve estar atendo as brincadeiras feitas com os alunos e quando elas envolverem jogos, esses deverão ser utilizados pelo educador para só depois fazerem parte da aula. O jogo é promotor de desafios, possibilitando ao indivíduo criar estratégias próprias, desenvolvendo o senso de ganhar ou perder.

Nas escolas brasileiras ainda não é comum jogos que envolvam razão e proporção. No entanto, o educador pode produzir seu próprio jogo educativo a partir de sua criatividade. Em suma, a escola enquanto instituição precisa formar cidadãos matematicamente habilitados a resolver problemas.

A PRÁTICA DE SALA DE AULA

Interagir com o outro é um momento muito proveitoso para o educador. O ser humano possui a capacidade de tirar proveito das experiências. Seu repertório de reações é quase totalmente constituído de respostas aprendidas, no entanto, para Piaget (1973, p. 59): “o objetivo da educação intelectual não é saber repetir verdades acabadas, é aprender por si próprio.”

Há alguns anos a educação brasileira era extremamente bancária, o aluno era visto como algo em que se depositava o conhecimento. Conforme Paulo Freire (1983, p. 104): “A educação bancária onde o professor é o sujeito e os alunos, objetos é desumanizadora. Ela visa a depositar o conteúdo nos

estudantes. A educação libertadora, porém, leva à conscientização.

A liberdade nessa citação deve ser vista como uma oportunidade para novas descobertas. Segundo ele todo conhecimento é uma construção, uma interação com o meio e essa interação procede da ação. De acordo com Piaget (1999, P, 95):

O que constitui conhecimento não é apenas uma simples associação entre objetos, mas a assimilação dos objetos aos esquemas do indivíduo. A assimilação cognitiva também é realizada desta forma. É necessário um esquema que permita a assimilação do objeto de conhecimento.

O professor deve ser visto como um elo entre conhecimento e aluno, sem esquecer que a criança tem papel ativo na construção de sua própria aprendizagem. Os conceitos servem de base para suposições e argumentações, mas a Matemática não se limita só a isso. Vygotsky (1987, p. 71). Afirmará que:

A experiência prática mostra que o ensino de conceitos é impossível. Um professor que tenta fazer isto ocorrerá num verbalismo vazio (...) semelhante a um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.

O momento de sala de aula deve estar voltado para as necessidades do aluno, o que ele precisa e o que ele quer enquanto estudante. Os educadores precisam entender que estão na escola na função de ajudantes do conhecimento, uma vez que, são eles que irão possibilitar uma melhor aprendizagem por parte do aluno. Segundo Vygotsky (1999, p. 33) citado por Gomes:

... Não há necessidade de sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que dá lugar à área do desenvolvimento potencial, isto é, faz nascer, estimula e

ativa, na criança, processos internos de desenvolvimento no quadro das interações com outros que, em seguida, são absorvidas no curso do desenvolvimento interno tornando-se aquisições próprias da criança... A aprendizagem, por isso, é um momento necessário e universal para desenvolvimento, na criança, daquelas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Estar em sala de aula é permitir que o aluno conquiste seu conhecimento através de questionamento e indagações próprias.

Não se pode aprender pelo outro. O conhecimento é algo individual. Ensinar razão e proporção tem sido um problema para o educador, pois tanto se fala em melhorias educacionais, mas o que se vê é uma educação deficiente, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências por parte do aluno. Ausubel (1999, p. 71) argumenta que: “O fator mais importante que influi na aprendizagem é o que o aluno sabe. Pesquisem e ensinem com base nisso.”

Nas escolas brasileiras um dos principais problemas é a superlotação das salas de aula. Os professores mal sabem os nomes dos alunos. Como saberão quais os problemas que apresentam. Pesquisar e ensinar com base no que o indivíduo já sabe é possível. No entanto, é muito difícil para o educador, que precisa trabalhar em várias escolas e desempenhar várias funções ao longo do dia.

Muitas vezes esses profissionais não conseguem dar atenção a própria família como irão dar assistência individual ao aluno com dificuldade. O sistema de educação brasileiro precisa mudar. A prática de sala de aula deve torna-se um momento gratificante para educando e educador.

Quando os indivíduos aprenderem sobre seus direitos e deveres a sociedade se tornará mais justa. Pretto (2005, p. 22) acredita que: “O professor precisa (...) contribuir na formação de uma juventude cidadã

voltada mais para colaboração, à generosidade e a solidariedade do que para o mercado e o consumo”.

O educador, em sala de aula, deve primar pela formação cidadã do estudante, sem esquecer os conteúdos que fazem parte do currículo oficial. O momento da sala de aula não deve ser voltado para o vestibular, uma vez que, aprender é muito mais do que uma avaliação.

Para que a aprendizagem aconteça o professor deve ser o facilitador desse processo, desenvolvendo habilidades como paciência, persistência e criatividade:

O professor é visto então como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características intelectuais (PCN, 1997, p. 40).

A prática de sala de aula é adquirida com o tempo, o educador deve influenciar o aluno a buscar o conhecimento. É necessário saber que o aluno não é uma folha em branco na qual se escreve o que quer. Ele é um ser pensante, capaz de progredir por si mesmo.

Essa progressão depende da forma como lidamos com o outro. Todo ser humano tem seu próprio tempo de maturação. Segundo Campos, (1999, p. 11): “(...) é essencial compreender o processo de aprendizagem, porque ele e a maturação constituem as duas maiores influências que afetam o comportamento humano”.

Ao ensinar razão e proporção o educador deve ter em mente que está lidando com seres diferentes e que possuem tempos distintos para aprender. A aprendizagem é algo que deve ser buscado por todas as pessoas que almejam uma vida de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A meta deste trabalho foi analisar o ensino de razão e proporção observando o ensino de matemática nos dias atuais, discutindo sobre as dificuldades encontradas por parte do educando e do educador, e sobre os estímulos que facilitam e aprimoram o conhecimento. Constatando a importância da aquisição de competência por parte do aluno e da mesma forma, a importância da ludicidade na escola que é inquestionável, pois interagir com a realidade através de brincadeiras é fundamental para a criança.

Ao longo deste trabalho, percebe-se a importância do ensino de razão e proporção para o estudante que anseia aprender a conhecer coisas diferentes e que mesmo sendo comum o ensino de razão e proporção em nossas escolas boa parte dos alunos não assimilaram de fato este assunto.

A ludicidade torna-se um excelente recurso para o educador que deseja fazer seu trabalho com qualidade. Seguindo a mesma vertente analisou-se a prática de sala de aula. Uma vez que, o educador é o elo entre aluno e o conhecimento e que o momento de sala de aula é aquele destinado as expectativas dos alunos, primando sempre pela formação cidadã do indivíduo.

Através de diversas pesquisas foi possível relatar o que vários teóricos da educação dizem sobre a aquisição do conhecimento, e a partir desse fato permitir uma reflexão sobre o ato de ensinar e aprender. Cabe ao professor averiguar os diversos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno e ajudá-lo em suas dificuldades, pois a interação entre ambos é que possibilita o enriquecimento do conhecimento.

Conhecer um pouco sobre os vários filósofos da educação faz o indivíduo crescer e descobrir um mundo novo que conquista a todos pelo seu papel de formar seres críticos e sociais, pois não são as teorias que constituem o bom educador. No entanto, são eles que servem de alicerce para qualidade de seu trabalho. Para que a aprendizagem ocorra o professor deve ter definida sua proposta educacional.

Portanto, o ensino de razão e proporção deve ser feito com qualidade. No entanto, cada problema deve ser analisado individualmente, cabendo ao profissional da educação o empenho em ajudar o estudante em parceria com a escola e a família, para que o educando possa descobrir seu potencial e fazer sempre o melhor para si e para as demais pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, Novak Hanesian. *Psicologia educativa*. In: TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Cártula. *A motivação em sala de aula: o que é como se faz*. (trad. Sandra Garcia) 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999, P. 71.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo de Piaget a Emília Ferreira*. São Paulo: Ática, 1994, P. 81.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, P. 65.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997, p. 40, 53.

CAMPOS, Daniela Martins de Sousa. *Psicologia da aprendizagem*. In: GOMES, Adriana L. PEREIRA, Maria G. L. (org.) *psicologia da aprendizagem*. [Fortaleza-CE: Uva, 1999, P.11.]

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, P. 104.

KAMII, Constante. *Piaget para a educação pré-escola*. (Trad Maria Alice Bad Denise). Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, P. 54.

MACEDO, L. *Aprender com jogos e situações-problemas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *Educação e sociedade numa perspectiva sociológica*. Volume 3. Módulo 1-curso PIT- pedagogia para professor em exercício no início de escolarização. Brasília UNB, 2001 P. 14.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky- Aprendizagem e desenvolvimento: um processo histórico sócio-*. São Paulo: Acipione, 1997, p. 46, 51, 57.

_____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: zohar, 1973, P. 68.

PIAGET, Jean. *A equilíbrio das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: zohar, 1976, P. 5.

____. A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo; Martins fontes, 1987, P. 95.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. *Contestação: uma nova formula de ensino*. In: GOMES, Adriana L, L; PEREIRA, Maria G. L. (org) *psicologia da aprendizagem*. Fortaleza-CE: UVA, 1999, p.41.

PRETTO, Nelson. *Como professor pode ajudar a construir um Brasil melhor?* Escola, São Paulo: Abril, ano xx, nº 188 P. 22, Dezembro de 2005.

SAINTE-ONGE, Michel. *O ensino na escola: o que é como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999, P.36.

SANTOS, Santa Marli Pires. *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001, P.53 e 90.

TEIXEIRA, Carlos E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995 P.49.

VYGOSTSKY. L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual na idade escola. In; GOMES, Adriana L.L; PEREIRA, Maria G.L. (org) *Psicologia da aprendizagem*. Fortaleza-CE-UVA, 1999, P.33.

A ORIENTAÇÃO SEXUAL E SUA IMPORTÂNCIA COMO PROMOÇÃO DE SAÚDE NA ESCOLA

SEXUAL ORIENTATION AND ITS IMPORTANCE AS A PROMOTION OF HEALTH IN SCHOOL

Dolores Lima Milhomem¹
Jaqueline Pereira Lima²

RESUMO

Este artigo estabelece uma análise sobre as vivências ligadas à sexualidade do adolescente do ensino médio, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente através de questionamentos ponderados pelos mesmos, ocorreu uma reflexão com a intenção de aprofundar nas questões que fazem a abordagem sobre a importância da orientação sexual, e respectivamente, aliadas ao ensino aprendizagem e a prevenção e promoção de saúde, por intermédio de vivências no contexto escolar. A contextualização desse artigo pautou-se em um estudo sistematizado qualitativo, teórico e bibliográfico e desencadeando uma discussão minuciosa que evidenciou as estratégias de incluir o adolescente na discussão sobre a importância do ensino da sexualidade nas escolas.

PALAVRAS-CHAVES: Educação sexual. Adolescente. Escola. Promoção da saúde.

ABSTRACT

This article provides an analysis on adolescent sexuality-related experiences of high school, with the aim of contributing to the personal and social development of the teenager through questions weighed by them, a reflection with the intention to deepen the issues that make the approach about sexuality, and respectively, together with the teaching learning and prevention and health promotion through experiences in the school context. The context of this article was in a systematic theoretical study, qualitative and detailed discussion and triggering bibliographic that highlighted the strategies of include the teenager in the discussion about the importance of sexuality education in schools.

KEYWORDS: Sex education. Teen. School. Health promotion.

¹Graduada em Farmácia pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Farmácia-Bioquímica, pela Universidade Federal do Maranhão. Mestranda em Ciências da Educação, pela Absolute Christian University, processo Revalidação no Brasil. Email: doloresmilhomem@hotmail.com

²Licenciada em Letras - Espanhol (Universidade de Uberaba) e Bacharel em Educação física (Universidade de Rio Verde) . Especialista em Fisiologia do Exercício (Universidade de Rio Verde). Email: indiagoiana@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A sexualidade é um tema que frequentemente é vivenciado e discutido por alunos e professores nas escolas, ou por meio de programas de educação sexual ou em aulas de ciências ou biologia, ou até mesmo informalmente, nas conversas, no cotidiano escolar e nos setores da saúde: hospitais, postos de atendimento da família, clínicas, e no Projeto orientação afetivo sexual.

O interesse pelo assunto sobre a importância da orientação sexual como promoção de saúde no ambiente escolar reforça a relevância dos profissionais da saúde e educação trabalhar no desenvolvimento de estratégias que estimulem e promovam os princípios básicos da promoção da saúde, pois, é possível dizer que a educação sexual,

É um caminho para preparar o educando para viver a sexualidade de forma positiva, saudável e feliz e, sobretudo, para formá-lo como cidadão consciente, crítico e engajado nas transformações de todas as questões sociais, ligadas direta ou indiretamente à sexualidade (GOLDBERG, 1998, p.155).

A partir dessa visão, e de acordo com Souza et al (2004) o envolvimento contínuo de profissionais da saúde e educadores no ambiente escolar pode ser o ponto de partida para que seja proporcionado oficinas de saúde que contemple a orientação sexual dos adolescentes.

A sexualidade humana figura como uma discussão inquietante e, quase sempre, evitado no âmbito da comunidade escolar, e com a observância em sala de aula com jovens adolescentes do ensino médio, esse artigo propõe um estudo acerca da verificação dos desafios dos profissionais da saúde frente ao assunto da sexualidade que pode ser abordada tanto no ambiente da saúde como no ambiente educacional.

Assim, a temática desse artigo desenvolveu-se a partir do questionamento de como a sexualidade, estando inserida nas escolas, pode contribuir para que os profissionais da saúde, educadores e alunos do ensino médio, possam estabelecer uma reflexão acerca do assunto como uma maneira educacional e prazerosa de discutir a saúde no cotidiano escolar.

Essa preocupação nasceu em razão de que é cada vez mais evidente e faz-se necessário que a participação dos profissionais da saúde, da família e da comunidade na promoção do desenvolvimento pessoal e social do adolescente é de fundamental importância para a formação de indivíduos mais autônomos e solidários, capazes de transformar sua vida pessoal e coletiva, para que possam atuar como agentes de mudanças e transformações sociais, vivenciando sua sexualidade de forma saudável e responsável.

Preocupação que é validada por Souza et. al (2004, p. 123), pois no seu entendimento,

Algumas características apresentadas pelos jovens no início da atividade sexual, hoje cada vez mais precoce como o desconhecimento da própria sexualidade, a curiosidade pelas drogas, a gravidez na adolescência e a não adesão aos métodos contraceptivos, os deixam suscetíveis aos riscos para as doenças de transmissão sexual.

Ideia que remete para a reflexão de que o início de uma proposta de trabalho voltada para a educação sexual envolve todos que tem a preocupação com a saúde pública, especialmente do adolescente.

Entende-se, portanto, que este artigo será caracterizado como fundamental por valorizar e buscar o desenvolvimento humano como um processo multidimensional: as vivências ligadas à sexualidade do adolescente do ensino médio, como meio necessário de conscientização aos estudantes

sobre a prevenção e promoção de saúde, por intermédio de vivências no contexto escolar.

É sabido que nos dias atuais, há inúmeras publicações com a finalidade exclusiva de propor técnicas de ensino sobre a sexualidade, porém, é necessário enfatizar que esse artigo não pretende esgotar esse assunto, mas apresentar um apanhado geral das várias possibilidades de discussão sobre a sexualidade, a fim de provocar uma reflexão, num esforço conjunto, entre profissionais da saúde e professores, para desenvolver projetos com a finalidade de proporcionar aos adolescentes, uma transição saudável da infância à idade adulta (SOUZA, 2010).

E para estabelecer um entendimento mais pormenorizado, os objetivos específicos buscaram sensibilizar os profissionais da saúde para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes através de ações de caráter educativo e participativo; compreender quais as contribuições para a conscientização de que existem mecanismos que incorporam metodologias participativas que possibilitam a construção do ensino-aprendizagem voltado para a temática da sexualidade na vida do adolescente; e, possibilitar, por meio da conscientização, que as ações de promoção a saúde: educativas, participativas e preventivas, sejam incorporadas nas escolas contribuindo estreitar a profissão do profissional da saúde com o espaço escolar baseadas no respeito mútuo e no exercício dos direitos e responsabilidades do adolescente.

PROBLEMA

Aumento de casos de alunos e adolescentes com contaminação de doenças sexualmente transmissíveis.

JUSTIFICATIVA

Prevalência e aumento em número de casos e contaminação em grupo jovem na escola.

OBJETIVO

Realizar orientações acerca da orientação sexual e risco de patologias sexualmente transmissíveis em questão de promoção a saúde

O POSICIONAMENTO PROFISSIONAL FRENTE AO TEMA DA SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

A partir da Lei 5.692/71, a educação é proposta como um processo global que visa à formação integral do educando, especialmente com a inclusão da Educação Sexual como parte de um processo intencional, mesmo que os valores sociais, éticos e políticos relacionados com a sexualidade estejam presentes nas relações interpessoais de forma não intencional (BRASIL, 1971).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, foi o documento mais recente que regulamentou a educação nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, considera a sexualidade humana como um tema de suma importância para a formação dos alunos como cidadãos (BRASIL, 2000).

Com o crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com a evolução dos casos de infecção do HIV e o uso de drogas entre os jovens, o trabalho na área da sexualidade nas escolas aumentou e os profissionais da área da saúde tiveram que se fazer mais presente no ambiente educacional. Por tratar-se de um assunto que requer conhecimento, de acordo com Souza et al (2011) a orientação sexual nas escolas representa uma vantagem para os pais, pois muitos não possuem conhecimento suficiente para abordar o assunto em casa.

E, para chegar a sensibilização de ações educativas dentro do universo escolar é importante compreender o processo de construção da identidade do jovem, as singularidades, o trabalho com a autoestima e as relações interpessoais que envolvem as diferenças e escolhas.

Com a valorização de pensamentos e opiniões, a fim de proporcionar reflexões para que mudanças de comportamento venham promover e prevenir a saúde. Pois, de acordo com Souza et al (2011, p. 265) “é no espaço escolar que cabe ao profissional da saúde aproveitar a oportunidade e desenvolver seu papel, que tem uma importante contribuição na formação e orientação dos adolescentes, principalmente em nível de promoção à saúde”.

A promoção à saúde se adotada pelos profissionais ligados a saúde, pode ser considerada uma atividade que visa à reflexão crítica do indivíduo acerca das ações por ele desenvolvidas, de modo que promovam hábitos cotidianos favoráveis à saúde (SISTON e VARGAS, 2007). Com esse entendimento, a preocupação com a formação integral, na qual a sexualidade está presente e tem papel importante, pode caracterizar:

Uma maneira adequada de ampliar e/ou modificar as estruturas do aluno consiste em provocar discordância ou conflitos cognitivos que represente desequilíbrios a partir dos quais, mediante atividades, o aluno consiga reequilibrar-se, superando a discordância reconstruindo o conhecimento (PIAGET, 1997 apud PELIZZARI, 2001, p.40).

E para que isso ocorra, é necessário que as atividades não sejam excessivamente simples, mas, com a participação ativa do sujeito. Pois, de acordo com Egypto (2005, p. 20),

[...] a orientação sexual na escola pode ser concebida como uma intervenção que favorece a reflexão sobre a

sexualidade problematizando os temas polêmicos, favorecendo ampla liberdade de expressão em ambiente acolhedor, que visa promover bem-estar sexual, vínculos mais significativos (a partir da própria relação professor-aluno) ampliando a cidadania.

Portanto, a atuação dos profissionais ligados à área no desenvolvimento de atividades de educação para a saúde e práticas educativas é de fundamental importância em todos os espaços, porém, nas escolas o que pode ser ensinado pode levar o jovem adolescente a uma aprendizagem com formação pessoal.

A EDUCAÇÃO E O PROFISSIONAL DA SAÚDE COMO AGENTE EDUCADOR NA ESCOLA

Toda e qualquer atuação organizada representa uma tarefa de participação social do cidadão. Nesse aspecto, os profissionais representam uma figura conhecida como agente de saúde, pois, a Educação para a Saúde torna-se cada vez mais importante na área. Há a visto que de acordo com Bernadino et al. (2011) esses profissionais que atuam na saúde ao longo dos anos tornou-se uma profissão que objetiva prestar cuidados ao ser humano, estando doente ou não, para que possa auxiliar na capacidade de recuperação funcional com rapidez e eficiência.

O Ministério da Saúde em parceria com o Ministério da Educação organizou no ano de 2012 um Guia que contempla um conjunto de atividades que estimula e enriquece o trabalho educativo dos profissionais de saúde e educação, tendo como princípios a promoção e prevenção de agravos à saúde (BRASIL, 2004).

O Guia além de trazer ações voltadas para problemas relacionados à criança em idade escolar, contempla atividades voltadas às ações de educação sexual, alimentação saudável; cultura da paz e prevenção da violência; álcool e outras drogas.

Cabendo a escola estabelecer a promoção de ações visando a mobilização da participação direta da comunidade, desde as decisões sobre projetos, ao envolvimento da própria escola, dos serviços de saúde, da comunidade de pais. Pois, de acordo com Carneiro (2005), a escola se constitui um espaço seguro e saudável, que facilita a promoção da saúde do jovem adolescente que se encontra inserido na comunidade educativa.

Ressalta-se que o trabalho dos agentes profissionais da saúde como educador em escolas visa a prevenção de vários problemas sociais existentes, em especial a educação sexual, exigindo desse profissional que tenha um olhar multidisciplinar. Pois, segundo Lopes et al (2007, p. 715) a saúde vem ampliando ao longo do tempo, historicamente tem desenvolvido ações de promoção da saúde, de prevenção em educação, tanto nas instituições de saúde, de educação, e na própria comunidade.

Dessa forma, de acordo com as Diretrizes Curriculares o profissional educador deve ter a capacidade de contribuir no planejamento, implementação e participação dos programas de formação e qualificação de todos que estão inseridos na área da saúde. E fundamentalmente, ter o discernimento para atuar em programas de promoção à saúde, com os diferentes grupos sociais (LOPES et al, 2007, BRASIL, 2001).

Assim, é indiscutível que a importância desses profissionais tem um papel fundamental no processo ensino aprendizagem, pois pode contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos, numa perspectiva de que “o ensino começa na escola e continua na vida em sociedade” (LOPES et al, 2007, p. 716).

METODOLOGIA

O desenvolvimento da pesquisa compreendeu um estudo sistematizado quantitativo,

teórico e bibliográfico, com uma abordagem baseada em referenciais que descrevem as ações que podem ser desenvolvidas pelo profissional da saúde no ambiente escolar no que se refere a promoção da saúde sexual do adolescente, bem como autores que tem a pretensão de elucidar na compreensão e entendimento do tema proposto.

Por tratar-se de um artigo que visa apontar ações educativas de promoção à saúde dentro do universo escolar de uma maneira reflexiva e crítica, o questionamento foi direcionada para que o entrevistado escrevesse no mínimo três dúvidas sobre a sexualidade na adolescência, onde o mesmo ficou a vontade para responder as questões conforme seu entendimento e interpretação.

Entende-se que esse método utilizado pode contribuir para aproximar o adolescente da questão, pois o atendimento com o jovem busca conhecer melhor os mitos, tabus e a realidade da sexualidade, para assim, ser possível abordar o assunto com maior tranquilidade, contribuindo para dirimir todos os fatos pertinentes a sexualidade. Pois, de acordo com Osório (1992, apud Cano, Ferriani e Gomes, 2000, p. 18) “A adolescência é uma etapa da vida na qual a personalidade está em fase final de estruturação e a sexualidade se insere nesse processo, sobretudo como um elemento estruturador da identidade do adolescente”.

A partir dos questionamentos elaborados aos alunos foram analisadas as respostas dos entrevistados, sendo estabelecidos parâmetros entre as respostas dos alunos e os referenciais que abordam a temática em questão, bem como autores que tem a pretensão de elucidar na compreensão e entendimento do tema proposto.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi composta com uma amostra de 57 alunos, na faixa etária entre 14 e 16 anos, do ensino médio de duas unidades de ensino:

uma da rede particular e outra da rede estadual, nos meses de junho e julho de 2012.

A partir das respostas dos adolescentes, foram selecionadas as principais dúvidas sobre a sexualidade na adolescência. Utilizou-se a planilha Excel para a sistematização dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a aplicação do questionamento “Cite no mínimo três dúvidas sobre a sexualidade na adolescência” foram obtidos os dados descritos na Figura 1

Questão: **Cite no mínimo três dúvidas sobre a sexualidade na adolescência**

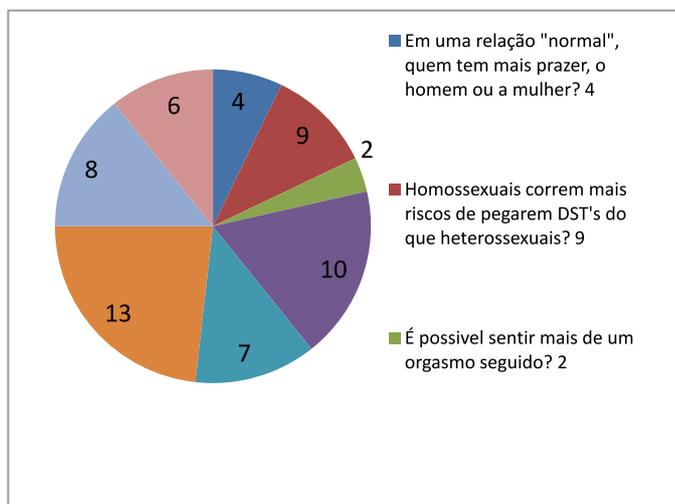


Figura 1: Questionamentos aplicados aos alunos do ensino médio

A Figura 1 mostra as principais dúvidas sobre a sexualidade na adolescência, o questionamento “O que é orgasmo?” feito pelos alunos, foi o que maior número apresentou dúvida para o adolescente, um total de 13 alunos. E com certeza sentiu-se a vontade para expressar a sua dúvida e anseio, pois, de acordo com Cano, Ferriani e Gomes (2000), as pessoas mais próximas dos adolescentes, tais como os pais e os professores, possuem uma certa liberdade para falar no assunto da sexualidade, em especial, em esclarecer as dúvidas sobre o caso.

O autor reforça o entendimento de que ao abordar a questão da sexualidade com grupos de adolescentes é preciso que seja repensado a forma e postura para que o jovem sintase seguro diante das explicações e argumentações. Questão também defendida pelo Ministério da Saúde que direciona para “políticas de concretização de ações de promoção da saúde voltadas para o fortalecimento das capacidades dos indivíduos, para a tomada de decisões favoráveis à sua saúde dentro do setor educacional” (BRASIL, 2002, p. 533).

Através dos dados apresentados é possível perceber que as dúvidas dos adolescentes vêm ao encontro do que foi referenciado, especialmente por tratar-se de anseios dos adolescentes, e em razão de que a “[...] a banalização da sexualidade tem dificultado a tarefa de educar, de associar sexo a afeto, responsabilidade e promoção da saúde” (LOPES e MAIA, 1993, p. 31). Uma realidade que é muito presente na vida do adolescente, que conforme visto nos questionamentos feitos, remete para o entendimento de que a sexualidade deve ser um tema de discussão e debate entre pais, educadores e profissionais de saúde. Pois, entende-se que através da orientação é possível que os jovens protelem ao máximo sua iniciação sexual, tenham responsabilidade, auto-estima e pratique sexo com segurança.

Outro ponto que merece destaque é a preocupação do jovem com as doenças sexualmente transmissíveis, quando questiona: “Na hora do sexo, se ambos estiverem com feridas nas partes genitais, é necessário o contato das mesmas para que ocorra a transmissão de doenças?”. É uma pergunta que evidencia que esses adolescentes estão em constante busca de respostas, anseio que devia ser sanado dentro da unidade de ensino, nos postos de saúde, pois, segundo Parker (1991), o tema da sexualidade é cada vez mais discutido por configurar um assunto que envolve o aborto, a propagação da

AIDS, as doenças sexualmente transmissíveis. Problemas que merece atenção de profissionais capacitados, pois faz parte da vida contemporânea.

A ideia reforçada nos questionamentos realizados pelos nove alunos quando foi perguntado se *“Homossexuais correm mais riscos de pegarem DSTs do que heterossexuais?”* e no questionamento feito por sete alunos *“O uso da camisinha previne todos os tipos de doenças?”*, é importante o conhecimento sobre os vários temas que fazem parte da sexualidade. Assim, é preciso conscientizar de que os adolescentes necessitam ser esclarecidos sobre a prevenção não apenas da AIDS, como também das Doenças Sexualmente Transmissíveis. Pois, a sociedade, em crescente transformação de valores e padrões culturais, está convivendo com a realidade de uma iniciação sexual cada vez mais precoce entre os jovens (SOUZ, 2010).

É preciso dizer que mesmo com o fortalecimento de questões relacionadas à sexualidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs ainda contemplam a Educação Sexual como um tema transversal, ou seja, é uma disciplina que pode ser ensinada nas aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Os temas transversais envolve ética, educação ambiental, “orientação sexual”, pluralidade cultural, saúde e trabalho e consumo, pois, segundo Figueró (2004, p.3) “os PCNs, a Educação Sexual deve ser inserida como um tema transversal, ou seja, como um assunto ministrado no interior das várias áreas de conhecimento, perpassando cada uma delas”.

Portanto, a Educação Sexual pode ensinada de forma consciente, chegar de forma clara e responsável, contribuindo, para sanar o anseio dos oito alunos que estabeleceram o questionamento: *“Qual o melhor local para ter relação sexual?”* e no questionamento dos seis alunos sobre: *“A mulher menstruada pode engravidar?”*, na Figura 1 entende-

se que pode ocorrer o fortalecimento de adolescentes preparados para o enfrentamento da convivência responsável. Pois, conforme Monteiro et al (2009), se torna necessário a presença dos profissionais da saúde nas ações de proteção, prevenção e recuperação dos adolescentes brasileiros, pois Médicos e Enfermeiros, além de agentes de saúde, são formadores de opinião.

Dessa forma, é reafirmada a função fundamental do Enfermeiro que representa o profissional da saúde como o mais importante no cuidado, na prevenção e na educação do adolescente, pois é ele que passa mais tempo com a comunidade.

Para que a prevenção sexual do adolescente ocorra é preciso que os profissionais da enfermagem conheçam a adolescência não só sob os aspectos físicos e emocionais, mas também sob o aspecto sócio-político para poderem exercer em plenitude a sua função. Pois, de acordo com Souza (2010), a sexualidade não se resume somente ao ato sexual, ou ao conhecimento dos órgãos genitais, a orientação sexual contempla um universo grandioso de aspectos que gera polêmicas e muitas controvérsias, uma vez que envolve questões afetivas, papéis esperados e desempenhados em uma sociedade, e também comportamentos individuais.

O autor nada mais faz do que enfatizar sexualidade como uma concepção que se colocam como pressupostos teóricos para a orientação sexual, pois o desenvolvimento humano só pode ser compreendido nas suas dimensões social, cultural, além do individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse artigo, foi possível elencar algumas percepções importantes. Os referenciais teóricos analisados oportunizou uma série de ponderações que contribuíram para o entendimento

de que existem inúmeros desafios na promoção da saúde frente ao assunto da sexualidade, porém, esses desafios podem ser alcançados com a participação no processo de conscientização de todos que se colocam a disposição no contexto da saúde e da educação.

A partir das respostas dadas pelos alunos conclui-se que os mesmos se mostraram com posicionamentos críticos e conscientes em relação às doenças sexualmente transmissíveis, a prevenção, e as curiosidades sobre a prática sexual.

Assim, entende-se que a temática da educação sexual desenvolvida pelos profissionais da saúde no contexto da escola, estabelece com o adolescente uma discussão consciente e ampla, auxiliando-os na vivência de uma sexualidade saudável, prazerosa e igualitária nas relações de gênero.

Portanto, a Educação Sexual é uma maneira eficaz de se conseguir amenizar a problemática das dúvidas elencadas, haja visto que o papel do profissional que atua na área da saúde dentro da unidade de ensino pode contribuir nessa solução, pois é um agente que conhece com maior profundidade do assunto.

Sendo assim, os benefícios trazidos pela efetivação da educação em saúde pelo profissional na área da sexualidade abre espaço para o debate da temática dentro da escola, permitindo que os alunos expressem de modo satisfatório e interação o tema, direcionando-os para formação de conceitos saudáveis sobre saúde e sexualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNADINO, Ana Bernardino; et. al. **Os enfermeiros enquanto agentes de educação para a saúde: validação da escala de práticas e comportamentos de educação para a saúde.** Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/113/1/>, 2011. Acesso em 20 de setembro de 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 10.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília (DF); 2001.

_____. Ministério da Saúde. Informes Técnicos Institucionais. A promoção da saúde no contexto escolar. **Rev Saúde Pública.** 36(4), 533-535p., 2002.

_____. Ministério da Saúde, Ministério da Educação. Semana Saúde na Escola. **Guia de Sugestões de Atividades** 2004.

_____. LDB. Lei 9394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 de abril de 2012.

_____. LDB. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. 15 de abril de 2012.

CANO, M.A.T.; FERRIANI, M. das G.C. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. **Rev.latinoam. enfermagem,** Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 05-24, abril 2000.

CARNEIRO, M.R. Saúde Escolar. Diferentes olhares e contributos. Família e Escola. Comunicação apresentada no IV Mestrado de Saúde Escola da Faculdade de Medicina de Lisboa, 2005.

EGYPTO, A. C. **Sexo Prazeres e riscos.** São Paulo: Saraiva, 2005.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: como ensinar no espaço da escola.** 2004, 17p. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br>. Acesso em 12.06.2012.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação sexual: uma proposta, um desafio.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, G.; MAIA, M. Desinformação sexual entre gestantes adolescentes de baixa renda. **Revista Sexol.**, v. 2, n. 1, p. 15-33, jul. 1993.

LOPES, GT; et. al. O enfermeiro no ensino fundamental: desafios na prevenção ao consumo de álcool. Esc Anna Nery **Rev Enferm.** dez; 11 (4): 712 - 716p, 2007.

MONTEIRO, D.L.M; et. al. Programa de assistência multidisciplinar à gravidez na adolescência. In: MONTEIRO, D.L.M; TRAJANO, A.J.B; BASTOS, A.C. **Gravidez e adolescência** Rio de Janeiro: REVINTER, p. 44-78, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/>. Acesso em 12.06.2012.

NERY, Eliene (org). **Psicanálise, Educação e Sexualidade** Belo Horizonte: Mazza Edições, 10-16p., 2000.

OSÓRIO, L.C. **Adolescente hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 26-47p, 1992.

PARKER, R.G. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Best Seller, p. 18-24, 1991.

PIAGET, Jean. Teoria da Aprendizagem Significativa. In: PELIZZARI, A. et al. Curitiba: **Revista PEC**, v. 2, n. 1. p. 37-42, 2001/2002.

SILVA, Oscarina Maria da. **Origens da educação (sexual) brasileira e sua trajetória**. 2002, 15p. Disponível em www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT13_4.pdf. Acesso em 12.06.2012.

SISTON, A. N., VARGAS, L. A. O enfermeiro na escola: práticas educativas na promoção da saúde de escolares. **Revista eletrônica Enfermería Global**. n.11, 1-14p. 2007.

SOUZA, Valdinéia Aniceto de. **Orientação sexual na escola: desafios e realidade** UNEMAT: Campus Universitário de Sinop-MT, 2010, 12p.

SOUZA, M.M. et al. A abordagem de adolescentes em grupos: o contexto da educação em saúde e prevenção de DST. DST – **Jornal Bras Doenças Sexualmente Transmissíveis**, v. 16, n. 2, p. 18-22, 2004.

SOUZA, C.; REIS, C.B.; BERNARDES, E.B. Contribuição do enfermeiro na promoção da saúde sexual do adolescente escolar. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 89, 263-271p, abr./jun. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O FARMACÊUTICO FRENTE ÀS ORIENTAÇÕES À PACIENTES PORTADORAS DE ENDOMETRIOSE

THE PHARMACEUTICAL AGAINST THE GUIDELINES FOR ENDOMETRIOSIS CARRIERS

Dolores Lima Milhomem ¹
Jaqueline Pereira Lima ²

RESUMO

Este artigo tem a pretensão de estabelecer uma análise sobre a endometriose, suas causas e consequências para as mulheres. Utilizou-se como metodologia a pesquisa descritiva, através da revisão da literatura, método de análise textual, método dedutivo e o fichamento. Por meio da contextualização dos referenciais abordados foi possível verificar que as orientações do profissional da área da Farmácia às portadoras de endometriose é um meio favorável que pode contribuir sistematicamente nos cuidados com as pacientes, pois pode promover um cuidado humanizado, por meio do tratamento multiprofissional com vistas para o alívio da dor, melhora da qualidade de vida e, principalmente, sua autoestima. O farmacêutico tem papel fundamental no diagnóstico inicial onde, por meio dos sinais clínicos, suspeita da doença, faz o encaminhamento para o serviço médico especializado. Espera-se que este estudo possa contribuir para consultas que fazem a abordagem do assunto.

PALAVRAS CHAVE: Endometriose;Farmaceutico;Orientações.

ABSTRACT

This article has a claim to establish an analysis about endometriosis, its causes and consequences for women. Used as descriptive research methodology through the literature review, method of textual analysis, deductive method and the fingerprinting. Through the contextualization of the benchmarks covered was possible to verify that the guidelines of the professional Pharmacy at with endometriosis is a favourable medium that can systematically contribute to the care patients because it can promote humanized care through multidisciplinary treatment with pain relief, improved quality of life and, especially, your selfesteem. The pharmacist has a fundamental role in the initial diagnosis where, clinical signs, suspicion of the disease, makes referrals to specialized medical service. It is hoped that this study can contribute to queries that make the approach to the subj ect.

KEYWORDS: Endometriosis;Farmacêutico;Programa.

¹Graduada em Farmácia pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Farmácia-Bioquímica, pela Universidade Federal do Maranhão. Mestranda em Ciências da Educação, pela Absolute Christian University, processo Revalidação no Brasil. Email: doloresmilhomem@hotmail.com

²Licenciada em Letras - Espanhol (Universidade de Uberaba) e Bacharel em Educação física (Universidade de Rio Verde) . Especialista em Fisiologia do Exercício (Universidade de Rio Verde). Email: indiogoiana@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Em linhas gerais, a endometriose é considerada uma doença grave, por provocar infertilidade, dismenorréia, dor pélvica e atingir mulheres na fase reprodutora ativa. E para melhor entendimento dessa patologia, Matta & Muller (2006, p. 56) diz que é uma ginecopatia progressiva, que se caracteriza pela presença de focos de endométrio fora da cavidade uterina. Esses focos podem gerar mudanças dentro da cavidade uterina, provocando fortes dores e sensações de desconforto.

Apesar da endometriose ser considerada uma questão de saúde pública, o Ministério da Saúde aponta que ainda não existe um conjunto de dados que possa auxiliar os profissionais da área da saúde no atendimento a portadoras e nos registros da assistência prestada. Mas há um grande interesse de pesquisadores em desvendar essa temática por tratar-se da saúde reprodutiva.

Esse artigo discorre sobre a temática da infertilidade feminina, que historicamente, surgiu a partir da vivência profissional na área obstétrica, voltada para a saúde da mulher e a percepção da existência de mulheres com dificuldade de engravidar, em clínicas e hospitais particulares.

Com a finalidade de contribuir para caracterizar a questão explicativa utilizando-se de informações educativas para a sociedade através dos dados que serão levantados no decorrer da pesquisa, este estudo irá configurar o ponto de partida para uma ampla discussão, pois muitas são as informações inerentes ao assunto, já que existem referenciais que identificam fatores que possivelmente influenciam no aparecimento da endometriose e os possíveis diagnósticos e tratamento de endometriose.

Portanto, através do desenvolvimento do tema “O farmacêutico frente às orientações às pacientes portadoras de endometriose”, é possível visualizar a consistência dessa patologia nas mulheres em idade

reprodutiva, consistindo na presença de endométrio em locais fora do útero.

Assunto que merece atenção especial de quem lida com pacientes que são acometidos desse mal, e para conhecimento referencial do assunto, as mulheres que são acometidas dessa patologia são praticamente obrigadas a viver em função da dor. Por essa razão acabam mudando seus hábitos e rotinas diárias, pois de acordo com Callil (2007) o endométrio é a camada interna do útero que é renovada mensalmente pela menstruação. Em razão da dor, a mulher tem que lidar com desconfortos na sua vida conjugal, no trabalho, no relacionamento social e no próprio comportamento.

É possível crer que as mulheres apresentam irritabilidade, tristeza, raiva enfim os mais variados sentimentos. Portanto, é fundamental que o profissional de enfermagem consiga identificar as causas e os possíveis recursos para melhor orientar a portadora de endometriose, e que ela possa aprender a conviver melhor com a dor e a instabilidade emocional.

É importante informar que cientistas apontam que não há cura para a endometriose. Porém, a dor e os sintomas dessa patologia podem ser amenizados através de tratamentos específicos, tais como: aliviar ou reduzir a dor por meio de medicamentos, diminuir o tamanho dos implantes, reverter ou limitar a progressão da doença, preservar ou restaurar a fertilidade, e evitar ou adiar a recorrência da doença. Por conseguinte, é extremamente importante, que se discuta em que momentos a assistência pode contribuir para amenizar os problemas das mulheres portadoras de endometriose, bem como pode ser feito um plano de atenção farmacêutica voltada para pacientes com esta patologia. Pois, de acordo com Brunner e Suddarth, (2008) é possível detectar problemas de saúde em um estágio precoce através de uma simples consulta.

As metas do plano de cuidado incluem o alívio da dor, dismenorreia, dispareunia e prevenção da fertilidade. Cabendo ao profissional explicar ao paciente todo seu plano de tratamento que será determinado de acordo com sua história de saúde. Há a visto que os vários procedimentos diagnosticados podem contribuir para aliviar a ansiedade da paciente, e o Farmacêutico dentro de suas atribuições profissionais possui papel importante na assistência à saúde da paciente (BRUNNER E SUDDARTH, 2008).

E para que os pontos essenciais desse artigo sejam percorridos com maior retidão, o objetivo central é compreender o significado da assistência farmacêutica em relação à mulher portadora de endometriose, e as consequências na vida da mulher. Sendo que para dirimir qualquer tipo de dúvidas serão pontuados os seguintes objetivos específicos: destacar os pontos fundamentais sobre a Endometriose como uma patologia; apontar as consequências na vida da mulher, perante o acometimento da doença; estabelecer uma reflexão educativa sobre o significado das orientações à mulher portadora de endometriose.

Diante da contextualização que se apresenta sobre as causas e consequências da endometriose, o presente artigo objetiva compreender o significado da assistência farmacêutica frente à mulher portadora de endometriose, ponto fundamental, por entender que o processo educativo de conscientização está diretamente ligada ao atendimento humanizado, e que será aprofundado, por se tratar do tema central desse artigo.

OBJETIVO

Realizar orientação farmacológicas a pacientes com endometriose.

PROBLEMA

Aumento de automedicação de pacientes com endometriose agravando quadro clínico.

JUSTIFICATIVA

Uso de medicação errada ou descontrolada em pacientes com quadro patológico de endometriose.

METODOLOGIA

Nesse artigo utilizou-se a metodologia do estudo descritivo realizado através da revisão da literatura. Com base na contextualização teórica e bibliográfica foi utilizado o método de análise textual. O estudo descritivo tem o objetivo fundamental de proporcionar uma visão aproximada em relação a temática do que está sendo pesquisado (GIL, 1995).

Para melhor contextualização do tema foi feita seleção de referenciais de Descritores em Ciências da Saúde (DECS), para seleção dos uni-termos, que foram utilizados durante a busca nas bases de dados, tendo como as palavras-chave: Endometriose, Farmacêutico e Orientações. O banco de dados que serviu de norte para a pesquisa foi Scielo e Medline.

Para a realização do estudo foi utilizado livros, artigos científicos, textos eletrônicos, jornais científicos referentes à temática. Todos os artigos pesquisados foram publicados em sites credenciados. As referências e resumos encontrados durante a busca foram lidos e avaliados com critérios de inclusão.

Aqueles que não atenderam aos critérios estabelecidos foram excluídos.

A ENDOMETRIOSE

A Endometriose é uma ginecopatologia progressiva, caracterizada pela presença de focos de endométrio fora da cavidade uterina. Os focos podem ser superficiais ou invasivos e respondem ao mesmo estímulo hormonal do ciclo menstrual da mulher,

assim, todas as mudanças do endométrio dentro da cavidade uterina podem ser observadas no endométrio fora da cavidade uterina, o que significa sangramento interno, que leva ao aumento das lesões, provocando dores em cólicas de forte intensidade no período menstrual: dismenorréia, dor à relação sexual; dispareunia, esterilidade, irregularidade menstrual, alterações urinárias e intestinais cíclicas também são encontradas, como dor à evacuação, diarreia, disúria perimenstrual; dor durante a micção no período menstrual; poliúria: aumento da frequência miccional; urgência miccional e hematúria: emissão de sangue através da uretra, acompanhado ou não pela urina (MATTA & MULLER, 2006).

A Endometriose é uma patologia enigmática, que apesar dos avanços já obtidos ainda há muito a ser descoberto. Seus sintomas são bastante parecidos com outras patologias, dificultando um diagnóstico precoce, muitas vezes, a mulher tem endometriose e não recebe o tratamento adequado (PINHEIRO, 2010).

Os transtornos causados pela dor e os sintomas físicos dessa doença, afetam diretamente a qualidade de vida das mulheres, prejudicam suas relações pessoais e profissionais, além de alterar sensivelmente seu estado de humor, tornando difícil o convívio com outras pessoas (LEMONS, 2006).

A endometriose pode ser assintomática, pois quando os sintomas aparecem, pode ser destacado: a Dismenorreia é caracterizada por cólicas menstruais que, com a evolução da doença, aumenta de intensidade e pode incapacitar as mulheres de exercerem suas atividades habituais; a Dispareunia apresenta dor durante as relações sexuais, dor e sangramento intestinais e urinários durante a menstruação; e, a Infertilidade (SPIGOLON, 2011).

Diante da suspeita de endometriose, o exame ginecológico clínico é o primeiro passo para o diagnóstico, que pode ser confirmado pelos seguintes

exames laboratoriais e de imagem: visualização das lesões por laparoscopia, ultra-som endovaginal, ressonância magnética e um exame de sangue chamado marcador tumoral CA-125, que se altera nos casos mais avançados da doença. O diagnóstico de certeza, porém, depende da realização da biópsia (FREITAS, 2006).

A endometriose é uma doença crônica que regride espontaneamente com a menopausa, em razão da queda na produção dos hormônios femininos. Mulheres mais jovens podem valer-se de medicamentos que suspendem a menstruação: a pílula anticoncepcional tomada sem intervalos. Lesões maiores de endometriose, em geral, devem ser retiradas cirurgicamente.

Outro aspecto que deve ser observado é que a doença desgasta a paciente, causando significativa instabilidade emocional, em razão da dor e do longo tempo que existe entre seu início e o diagnóstico. A mulher com endometriose pode ser acometida de “depressão, angústia, irritabilidade, tristeza, mudanças nos hábitos e transformam sua rotina, sendo praticamente obrigadas a viver em função da dor” (SILVA et al., 2013, p. 105). Ponto que exige do profissional farmacêutico a realização de uma anamnese adequada para um diagnóstico educativo para uma prevenção satisfatória para o incentivo nas mudanças de hábitos e gradativamente transformação na sua rotina (BEREK, 2005).

ORIENTAÇÕES NECESSÁRIAS AS PORTADORES DE ENDOMETRIOSE

Na atualidade, as propostas de humanização dos serviços de saúde conduzem para uma reflexão sobre o tipo de orientações prestadas aos pacientes, uma vez que o esperado dos profissionais é que sejam humanos, a fim de prestar cuidados de forma profissional e humanizada.

Para Baracat (2005) humanizar a forma de orientar à saúde é dar lugar não só à palavra do usuário como também à palavra do profissional de saúde, de forma que tanto um quanto outro possam fazer parte de uma rede de diálogo. Orientar significa oferecer ou obter refúgio, proteção, ou conforto físico; proteger-se, abrigar-se, amparar-se.

As orientações são instrumentos de trabalho que incorpora as relações humanas e deve ser integrado por todos os trabalhadores de saúde em todos os setores do atendimento. Segundo Callil, (2007, p. 77) “ao oferecer essas orientações, é importante atender para o acolhimento do cliente proporcionando-lhe segurança a fim de sentir-se a vontade para expor suas dúvidas”.

A utilização de palavras de fácil entendimento é fundamental, pois facilita a compreensão. O apoio psicológico na satisfação das necessidades durante a evolução da doença é uma forma de encorajamento ao paciente para prosseguir com o tratamento sem interrupção, especialmente por entender que o incentivo faz parte de medidas alternativas que contribuem para diminuição da dor. São medidas que fazem a diferença por tratar-se da proximidade com a paciente no momento em que julgase mais dependente em razão da patologia.

Entende-se que as orientações são mecanismos facilitadores que podem contribuir para que a portadora de endometriose se sinta mais confortável, haja visto que para Smeltzer & Bare (2002) a função do Farmacêutico na educação da paciente com endometriose é derrubar os mitos e encorajar a paciente a fazer o tratamento. E de acordo com Freitas (2006, p. 89) “oferecer orientação significa receber, recepcionar e, aceitar o outro como sujeito de direitos e desejos e como coresponsável pela produção da saúde, tanto na perspectiva individual como do ponto de vista coletivo”, o autor salienta a função do profissional e sua prática que deve estar embasada na humanização caracterizada pela relação

humana e deve ser integrado por todos os trabalhadores de saúde em todos os setores do atendimento.

Em especial, esses profissionais incluem nas atribuições técnicas para que possam determinar um plano de tratamento com cunho de orientação os pacientes portadores de endometriose, conforme pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1: Orientações assistenciais do Farmacêutico as portadoras de endometriose

Esclarecer qualquer interpretação incorreta quanto a doença, e as complicações associadas a infertilidade.

Encorajar a paciente a realizar o tratamento sem interrupção.

Ensinar as medidas alternativas para diminuir a dor como, o banho morno, massagem lombar, compressas mornas, alimentação saudável, exercícios leves.

Explicar sobre a anemia causada pelo o sangramento excessivo

Estabelecer ações voltadas à promoção, proteção e recuperação da saúde, tanto individual como coletiva, tendo o medicamento como insumo essencial com vistas ao acesso e seu uso racional.

Selecionar, programar, distribuir e garantir da qualidade dos produtos; acompanhar e avaliar a utilização dos medicamentos, na perspectiva da obtenção de resultados concretos e da melhoria da qualidade de vida das pacientes.

Explicar sobre o efeito dos medicamentos como, retenção de líquidos, aumento de peso e acne.

Fonte: Adaptado de PINHEIRO, 2010.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em todos os referenciais consultados, o que se apresenta a respeito da endometriose é que

configura como uma das doenças ginecológicas mais comuns em mulheres férteis e é caracterizada pela presença de tecido endometrial fora do útero. De acordo com Petta e Paiva (2006) o sintoma mais comum causado pela endometriose é a dor. Seu início ocorre antes do início da menstruação, e torna-se progressivamente maior até o início do sangramento, diminuindo gradativamente. Caso a endometriose estiver localizada na bexiga ou no intestino, as consequências são mais dolorosas, pois causa sintomas urinários ou intestinais durante a menstruação, como, por exemplo, dor ao urinar ou diarreia. Tornando-se crônica, leva a problemas como: cansaço, perda do sono, alterações de humor, depressão, tensão pré-menstrual e dor lombar.

Dessa forma os autores Petta e Paiva (2006) argumentam que todos os pontos fundamentais da manifestação da dor ocorridas no paciente em caso de endometriose, e as possíveis localizações da doença e sua intensidade estão associados à dismenorreia, dispareunia e dor pélvica acíclica, associados ou não à infertilidade.

Como mecanismo de prevenção, pode-se dizer que as funções endócrinas dependem de uma série de fatores, pois de acordo com Guyton & Hall (2002, p. 110) “na puberdade as alterações físicas e endócrinas normais do sistema reprodutor favorecem à fertilidade feminina”. Caracteriza-se por ser o período de completa maturação sexual e capacidade para se reproduzir.

É a fase que depende de inúmeros fatores inter-relacionados que se baseiam em alterações na função das glândulas endócrinas. A maturação na puberdade, o desenvolvimento sexual e o funcionamento das vias reprodutoras maduras dependem de um sistema de controle que envolve o Sistema Nervoso Central: extrahipotalâmico, o hipotálamo, a hipófise anterior e as gônadas; esse sistema regula a síntese e a secreção hormonal.

É apresentado o papel normal da endometriose favorecendo a fertilidade da mulher, isto é, é preciso que todo sistema nervoso central esteja em perfeito funcionamento para refletir positivamente nas funções reprodutoras da mulher. Ponto principal que merece atenção especial é a questão do exame ginecológico com o toque vaginal bimanual, por se tratar de um exame útil na detecção de nódulos dolorosos.

O exame é realizado com os dedos indicador e médio utilizando luvas de procedimento e lubrificantes. É possível perceber por meio da palpação os locais onde é referenciada a dor pela paciente.

Ao ser palpado, o colo uterino é avaliado quanto a sua consistência, sua mobilidade, seu tamanho e sua posição. A rigidez e a imobilidade do colo podem refletir a invasão de uma neoplasia, e, conseqüentemente, a dor ao movimento suave do colo é chamada de sinal de candelabro (TEIXEIRA, 2007), conforme pode ser visualizado na Figura 1

Figura 1: Toque vaginal bimanual



Fonte: <http://www.gineco.com.br/endometriose.htm> (2009)

Com base nos referenciais postos nesse estudo é possível dizer da importância da formação dos profissionais da saúde para melhor atender e desenvolver ações de prevenção, diagnóstico, tratamento e controle da doença da mulher com endometriose. Pois, segundo Pinheiro (2010), mesmo

com os avanços tecnológicos que tem contribuído no tratamento da endometriose, há a predominância da patologia em muitos países, especialmente os com problemas socioeconômicos, configurando um sério problema para a mulher.

O processo de conscientização sobre a doença é uma forma sistemática e dinâmica de prestar cuidados, por meio de uma assistência humanizada, impulsionando os farmacêuticos a utilizarem sua especialidade crítica, de forma que busquem cientificamente, o melhor no atendimento aos preceitos contidos no Conselho Federal de Farmácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme contextualizado anteriormente, a função do Farmacêutico nas orientações aos pacientes com endometriose é conscientizar sobre os mitos e encorajar a paciente a jamais interromper o tratamento. É fundamental que o profissional tenha a consciência de que além de orientar a realizar os exames periódicos da paciente deve promover um diagnóstico precoce contra esta patologia e orientar na administração da medicação. Há a visto que a endometriose é uma doença crônica, relativamente comum, com grande impacto na qualidade de vida das mulheres acometidas, e de tratamento clínico e/ou cirúrgico complexo e bastante individualizado.

Acredita-se que o excessivo tempo para diagnóstico pode ser diminuído na medida em que se fica mais atento à queixa de dor pélvica (seja a dismenorreia ou dispareunia, cíclica ou não, das pacientes), e na medida em que se procura mais ativamente por sinais de endometriose, principalmente no exame bimanual, a procura de nódulos palpáveis nos fórnices vaginais, na região retrocervical ou retal. Portanto, o trabalho de conscientização deve estabelecer mecanismos facilitadores como: desenvolver atividades em equipe multidisciplinar visando um acompanhamento mais detalhado que

direcione no tratamento de portadoras de endometriose. São atitudes positivas que contribuirão na vida e nos problemas de quem for acometida dessa patologia, e em geral é de fundamental importância que o Farmacêutico dispense à estas mulheres o apoio emocional, as massagens lombares, o repouso, elementos que podem amenizar o sofrimento causado pela patologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARACAT, Edmund Chada (coord.). **Guia de ginecologia**. São Paulo: Manole, 2005.

BEREK, M. P. **Endometriose. Painel de Humanas** São Paulo: Cortez, 2005, 56p.

BRUNNER, SUDDARTH. **Tratado de Enfermagem Médico-cirúrgico**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

CALLIL, Ana Maria. **O enfermeiro e as situações de emergência**. São Paulo: Atheneu, 2007.

FREITAS, Fernando **Rotinas em Ginecologia** 5° ed. Porto Alegre. ARTMED 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** São Paulo: Atlas, 1995.

GUYTON, A.C.; HALL, J.E. **Tratado de fisiologia médica**. 10. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002, 121p.

LEMOS, N.A. **Reserva ovariana em pacientes inférteis com endometriose mínima e leve**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Medicina: Ciências Médicas. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2006.

MATTA, A. Z. ; MULLER, M. C. Uma análise qualitativa da convivência da mulher com sua endometriose. **Psicologia Saúde & Doenças**, v. VII, p. 57-72, 2006.

PETTA, C.A; PAIVA, L.H.S. (Org.) **O uso da laparoscopia na dor pélvica crônica**. JBG, v. 100, 1990, 4p.

PINHEIRO, Gislana Bacarias. **Endometriose e suas implicações no cotidiano da mulher**. Monografia apresentada ao departamento de Enfermagem, da Universidade Estadual do Maranhão, 2010, 41p. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/endometriose-e->

suas-implicacoes-no-cotidiano-da-mulher/62268.

Acesso em 01.07.2018.

PINHEIRO, Rafael Mota. Serviços Farmacêuticos na Atenção Primária à Saúde. **Rev Tempus Actas Saúde Colet** 2010.

SMELTZER, Suzanne C. & BARE, Brenda. **Tratado de Enfermagem Médico-Cirúrgica**. 3 v. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara , 2002

SILVA, Isabella Druziana Carvalho da; HERMOSO, Paula Vivan; NAKATANI, Cristina Hitomi; RAMOS, Edivan Rodrigo de Paula. Aspectos fisopatológicos, diagnósticos e terapêuticos da endometriose na atenção farmacêutica: um estudo de revisão. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 6, n. 1, p. 99-108, j an./abr. 2013.

SPIGOLON, Dandara Novakowski. **Conjunto de informações essenciais de enfermagem para atendimento a portadoras de endometriose**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia em Saúde. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

TEIXEIRA, C. R. Z. **Endometriose: qualidade de vida da mulher**. Monografia do curso de Enfermagem, da Faculdade Assis Gurgacz. Cascavel, 2007.

O AUMENTO DA PREVALÊNCIA DE SÍFILIS CONGÊNITA NO BRASIL

THE INCREASE IN THE PREVALENCE OF CONGENITAL SYPHILIS IN BRAZIL

Edson José da Cruz¹

RESUMO

Esse estudo visa fazer uma análise do aumento da prevalência de sífilis congênita no Brasil. Objetivamos com tal trabalho chamar a atenção para um problema grave e antigo que se perpetua e aumenta, apesar de serem tantos os esforços por parte da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Doenças Sexualmente Transmissíveis, Aids e Hepatites virais (MS/SVS/Departamento de DST,AIDS e Hepatites Virais). A sífilis é uma doença sexualmente transmissível que pode ser facilmente controlada, pelo menos teoricamente, entretanto, há que se repensar as práticas até então adotadas para reverter a prevalência atual. Como metodologia realizamos um levantamento bibliográfico a respeito da sífilis congênita e também lançamos mão de análise crítico reflexiva sobre os dados disponibilizados pelo do Ministério da Saúde. O Ministério da Saúde disponibiliza dados de todos os municípios brasileiros sobre a sífilis em uma série histórica a partir do ano de 2000 até 30/06/2016 e os atualiza periodicamente. Concluímos ressaltando a necessidade de realização de campanhas educativas permanentes sobre o assunto. Outro foco deve ser no pré-natal que se realizado adequadamente detecta a doença na gestante e permite evitá-la no concepto. Elencamos também a busca ativa de parceiros para tornar o tratamento efetivo, evitando a reinfeção e sugerimos que os governantes garantam a disponibilidade de kit para teste rápido em toda maternidade do Brasil, bem como a disponibilização de medicamentos para o tratamento estabelecido no protocolo do Ministério da Saúde.

PALAVRAS-CHAVE: sífilis; congênita; transmissão; vertical.

ABSTRACT

This study aims to analyze the increase in the prevalence of congenital syphilis in Brazil. We aim to draw attention to a serious and longstanding problem that perpetuates and increases, despite so many efforts by the World Health Organization (WHO) and the Ministry of Health, Department of Health Surveillance, Department of Diseases Sexually Transmitted Diseases, AIDS and Viral Hepatitis (MS / SVS / Department of STD, AIDS and Viral Hepatitis). Syphilis is a sexually transmitted disease that can be easily controlled, at least theoretically, however, it is necessary to rethink the practices hitherto adopted to reverse the current prevalence. As a methodology, we carried out a bibliographic survey on congenital syphilis and also used a critical reflexive analysis on the data provided by the Ministry of Health. The Ministry of Health provides data from all Brazilian municipalities on syphilis in a historical series from the 2000 to 06/30/2016 and periodically updates them. We conclude by highlighting the need for ongoing educational campaigns on the subject. Another focus should be on the prenatal care that if properly performed detects the disease in the pregnant woman and allows to avoid it in the concept. We also list the active search of partners to make the treatment effective, avoiding reinfection and we suggest that the governors guarantee the availability of a kit for rapid testing in every maternity in Brazil, as well as the availability of drugs for treatment established in the protocol of the Ministry of Cheers.

KEYWORD: syphilis; congenital; transmissão; vertical.

INTRODUÇÃO

A sífilis é uma doença infectocontagiosa causada pela bactéria *Treponema pallidum*, de transmissão por via sexual, principalmente. A sífilis congênita é decorrente da transmissão do *Treponema pallidum* da gestante não tratada ou inadequadamente tratada para o seu concepto, por via transplacentária. (REVISTA DE SAÚDE PÚBLICA, 2008).

A presença de Sífilis na mulher grávida pode causar inúmeras consequências tais como aborto espontâneo, morte intrauterina, nascimento pré-termo e óbito perinatal em até 40% dos casos, inclusive má formação em múltiplos órgãos. Os neonatos sobreviventes apresentam-se assintomáticos em mais de 50% dos casos, podendo, com o tempo, vir a manifestar surdez, problemas visuais e até retardo mental. (DAMASCENO, 2014), (DE LORENZI, 2009) Essa doença possui as maiores taxas de infecção da gestante para o concepto, variando de 70 a 100% nas fases primária e secundária, e reduzindo para 30% nas fases latente tardia e terciária da infecção materna. (COSTA et al, 2013)

A sífilis congênita constitui o mais grave desfecho adverso prevenível da gestação e responde por, aproximadamente, 50% de recém-nascidos com sequelas físicas, sensoriais ou de desenvolvimento, quando não resulta em perda fetal e perinatal. (LIMA, 2004), (KOMKA, 2007)

Estima-se que no Brasil a prevalência média da sífilis em parturientes varie entre 1,4% e 2,8% (MS, 2005), com uma taxa de transmissão vertical de 25%. (MS, 2007)

No Brasil, apesar da sífilis congênita e a sífilis na gestante serem agravos de notificação compulsória desde 1986 e 2005, respectivamente (MS, 2004), apenas 32% dos casos de sífilis gestacional e 17,4% de sífilis congênita são notificados (MS, 2007). Esses dados refletem deficiências importantes na qualidade dos serviços da assistência no período pré-natal e no parto (SARACENI et al, 2005). Paradoxalmente, a

sífilis é uma doença sexualmente transmissível que pode ser facilmente controlada, levando-se em consideração a existência de testes diagnósticos sensíveis, tratamento eficaz e de baixo custo. (MS, 2004)

Sendo uma doença tão grave, de diagnóstico e tratamento disponível e eficaz, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu a eliminação da sífilis congênita como prioritária, e adotou como meta a redução da incidência da doença a 0,5 ou menos casos por 1000 nascidos vivos até o ano de 2015. (OMS, 2008)

A notificação de casos de sífilis congênita no Brasil tem aumentado em todas as regiões do país, tendo alcançado a incidência de 4,7 casos por mil nascidos vivos em 2013. (MS, 2014)

A sífilis congênita é uma doença prevenível, desde que a gestante infectada seja diagnosticada e prontamente tratada, assim como seu(s) parceiro(s) sexual(is), sendo sua ocorrência indicativa de falhas na assistência pré-natal. (DOMINGUES et al, 2013)

Um estudo realizado no Ceará entre 2000 e 2009, por ocasião do parto, constatou que muitas maternidades não oferecem como rotina o VDRL para parturientes, voltando bebê e mãe para a comunidade com a possibilidade do agravo. Esse descaso com a sífilis na gestação está promovendo o aumento do número de casos de sífilis congênita, necessitando, portanto, de políticas públicas e ações eficazes para eliminar essa doença de fácil controle. (COSTA, 2013)

OBJETIVO

Demonstrar aumento da prevalência de sífilis congênita no Brasil.

JUSTIFICATIVA

Devido ao grande aumento sendo significativo casos de sífilis de forma contaminante através de situações congênicas e suas consequências devido a patologia e seus agravos.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir de um levantamento bibliográfico a respeito da sífilis congênita e também de análise crítico reflexiva de dados disponibilizados no endereço <http://indicadoressifilis.aids.gov> - indicadores e dados básicos da sífilis nos municípios brasileiros, do Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Doenças Sexualmente Transmissíveis, Aids e Hepatites virais (MS/SVS/Departamento de DST,AIDS e Hepatites Virais) (MS, 2018). O Ministério da Saúde disponibiliza através desse portal dados de todos os municípios brasileiros sobre a sífilis em uma série histórica a partir do ano de 2000 até 30/06/2016 e os atualiza periodicamente (os dados para os últimos 5 anos são preliminares). Consideramos os dados até o ano de

2015 para esta pesquisa porque o ano de 2016 só tem registro até o mês de junho. Os dados foram coletados em 24/01/2018 e não utilizamos todos os dados disponíveis, apenas aqueles de interesse para esse estudo. Para o levantamento bibliográfico foram utilizados os descritores: sífilis; congênita; transmissão; vertical, nas bases de dados Scielo e Bireme para a construção do embasamento teórico.

APRESENTAÇÃO DE DADOS E DISCUSSÃO

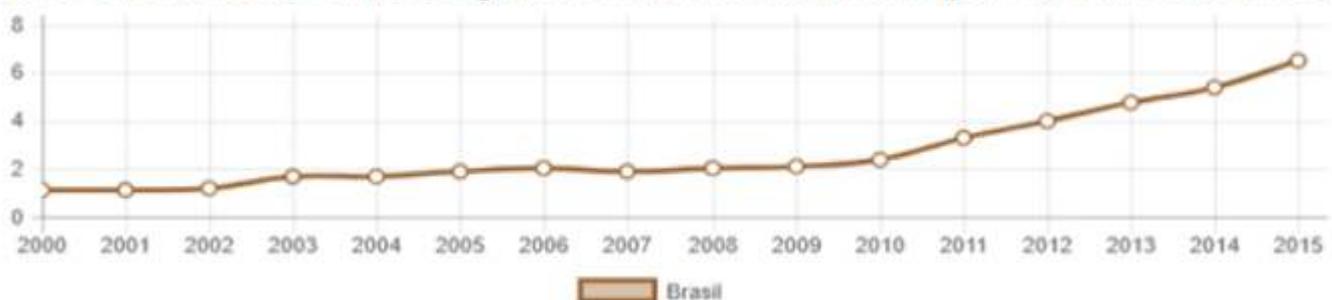
As tabelas e gráficos com os dados usados nesse estudo foram copiados do endereço <http://indicadoressifilis.aids.gov> - indicadores e dados básicos da sífilis nos municípios brasileiros, do Ministério da Saúde e a partir desses é que foram feitas algumas reflexões, conforme segue.

Tabela 1 – Casos de sífilis congênita em menores de um ano de idade por ano de diagnóstico.

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
3.674	3.534	3.704	5.175	5.200	5.830	5.904	5.555	5.745	6.042	6.947	9.490	11.631	13.969	16.163	19.235

Gráfico 1 - Taxa de incidência por ano de diagnóstico de casos de sífilis congênita em menores de um ano de idade.

Taxa de Incidência de Sífilis Congênita em menores de um ano (por 1.000 nascidos vivos)



Fonte: MS/SVS/Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais.

Apesar de a sífilis congênita ser uma doença cujo diagnóstico e tratamento sejam bastante conhecidos dos profissionais de saúde, sejam eficazes e estejam disponíveis no SUS (Sistema Único de Saúde), observamos um aumento substancial no número de casos dessa doença ao avaliarmos os dados da tabela 1 e do gráfico 1. No ano de 2000 foram registrados 3.674 casos e no ano de 2015,

19.235. Um aumento de 423,54% não é pouco e deve nos chamar a atenção para tais dados. Até a presente data não encontramos registro de que o micro-organismo envolvido tenha desenvolvido resistência ao tratamento. As estratégias de prevenção e tratamento, aparentemente, não estão obtendo o sucesso esperado no combate a essa doença.

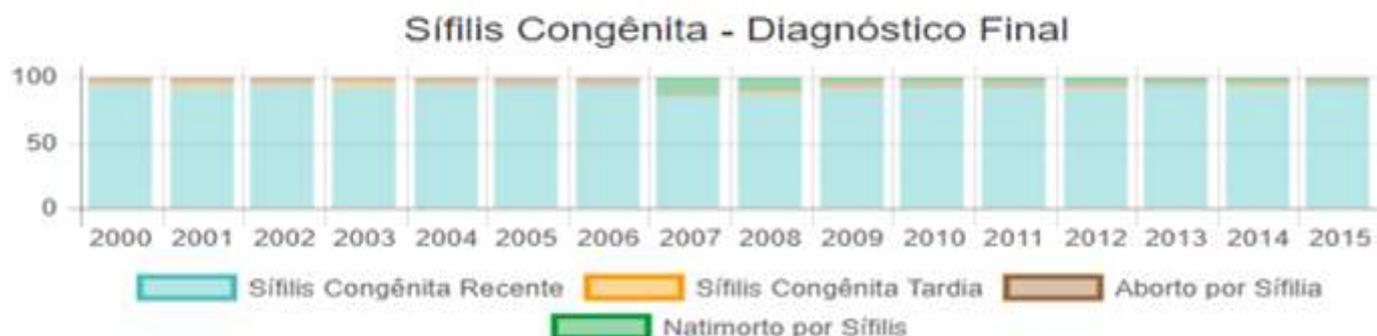
Tabela 2 – Casos de sífilis congênita segundo diagnóstico final por ano de diagnóstico.

Diagnóstico Final	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Sífilis congênita recente	3.499	3.354	3.536	4.877	4.900	5.468	5.515	4.762	5.019	5.531	6.360	8.688	10.620	12.967	14.967	17.919
Sífilis congênita tardia	60	86	79	195	25	17	15	25	56	79	32	15	25	10	24	38
Aborto por sífilis	191	189	193	254	321	385	397	97	157	247	277	375	456	473	609	687
Natimorto por sífilis	0	0	0	0	1	0	13	711	540	215	295	440	574	555	605	661

Tabela 3 – Distribuição percentual de casos de sífilis congênita segundo diagnóstico final por ano de diagnóstico.

Diagnóstico Final	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Sífilis congênita recente	93,3	92,4	92,9	91,6	93,4	93,2	92,8	85,1	87	91,1	91,3	91,3	91	92,6	92,4	92,8
Sífilis congênita tardia	1,6	2,4	2,1	3,7	0,5	0,3	0,3	0,4	1	1,3	0,5	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2
Aborto por sífilis	5,1	5,2	5,1	4,8	6,1	6,6	6,7	1,7	2,7	4,1	4	3,9	3,9	3,4	3,8	3,6
Natimorto por sífilis	0	0	0	0	0	0	0,2	12,7	9,4	3,5	4,2	4,6	4,9	4	3,7	3,4

Gráfico 2 – Sífilis congênita segundo diagnóstico final por ano de diagnóstico.



Fonte: MS/SVS/Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais.

As tabelas 2, 3 e o gráfico 2 mostram o estágio em que o diagnóstico de sífilis congênita é feito. Felizmente a maioria (entre 85,15% e 93,4%) recebe o diagnóstico final enquanto ainda é classificada como sífilis congênita recente (até o 2º ano de vida). A minoria (entre 0,1% e 3,7%) recebe o diagnóstico final quando é classificada como sífilis congênita tardia (após o 2º ano de vida). Os abortos por sífilis variaram entre 1,7% e 6,7%, já os natimortos variam entre 0% e 12,7%. De acordo com as

recomendações do Ministério da Saúde, Diretrizes para controle da sífilis congênita, o ideal seria que todas as mães passassem pela triagem sorológica durante o pré-natal e também na maternidade (DONALÍSIO et al, 2007). Feito o diagnóstico e o tratamento recomendado poder-se-ia diminuir todas as formas de sífilis congênita e ainda mais a ocorrência da sífilis congênita tardia, os abortos e os natimortos.

Tabela 4 – Casos de sífilis congênita segundo realização de pré-natal da mãe por ano de diagnóstico.

Realização de pré-natal	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Sim	4.295	4.288	4.347	5.089	6.984	8.555	10.479	12.530	15.127
Não	950	1.054	1.246	1.367	1.844	2.411	2.598	2.732	2.890
Ignorado	350	430	479	508	690	709	928	943	1.288

Tabela 5 – Distribuição percentual de casos de sífilis congênita segundo realização de pré-natal da mãe por ano de diagnóstico.

Realização de pré-natal	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Sim	76,8	74,3	71,6	73,1	73,4	73,3	74,8	77,3	78,4
Não	17	18,3	20,5	19,6	19,4	20,7	18,6	16,9	15
Ignorado	6,3	7,4	7,9	7,3	7,2	6,1	6,6	5,8	6,7

Gráfico 3 – Sífilis congênita segundo realização de pré-natal da mãe por ano de diagnóstico.



Fonte: MS/SVS/Departamento de DST/AIDS e Hepatites Virais.

O sistema único de saúde (SUS) garante atendimento de pré-natal a todas as brasileiras, sem distinção e de forma gratuita. Mas os dados das tabelas 4 e 5 e o gráfico 3 indicam que um grande número de mães com filhos diagnosticados com sífilis congênita não fizeram o pré-natal ou essa informação

foi ignorada. Parece um descaso com a própria saúde e com a saúde da criança. Se não faz o acompanhamento pré-natal perde-se uma oportunidade de diagnosticar e tratar a doença, contribui para o aumento do número de casos e para o aumento do risco de vida e de sequelas no concepto.

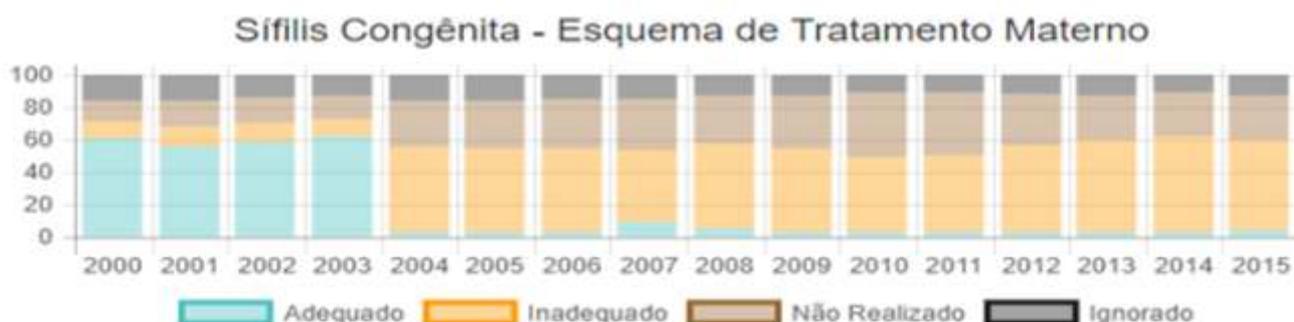
Tabela 6 – Casos de Sífilis congênita segundo esquema de tratamento materno por ano de diagnóstico.

Esquema de tratamento materno	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Adequado	2.301	2.020	2.262	3.328	169	194	175	520	346	194	275	305	373	425	594	798
Inadequado	397	445	446	572	2.787	3.053	3.088	2.520	2.997	3.109	3.215	4.550	6.291	7.975	9.444	10.903
Não Realizado	477	585	582	783	1.480	1.675	1.778	1.722	1.675	2.032	2.746	3.663	3.710	3.915	4.371	5.267
Ignorado	575	579	518	643	811	948	899	833	754	737	728	1.000	1.301	1.690	1.796	2.337

Tabela 7 – Distribuição percentual de casos de Sífilis congênita segundo esquema de tratamento materno por ano de diagnóstico.

Esquema de tratamento materno	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Adequado	61,4	55,7	59,4	62,5	3,2	3,3	2,9	9,3	6	3,2	3,9	3,2	3,2	3	3,7	4,1
Inadequado	10,6	12,3	11,7	10,7	53,1	52	52	45	51,9	51,2	46,2	47,8	53,9	56,9	58,3	56,5
Não Realizado	12,7	16,1	15,3	14,7	28,2	28,5	29,9	30,8	29	33,5	39,4	38,5	31,8	28	27	27,3
Ignorado	15,3	16	13,6	12,1	15,5	16,1	15,1	14,9	13,1	12,1	10,5	10,5	11,1	12,1	11,1	12,1

Gráfico 4 – Sífilis congênita segundo o esquema de tratamento materno.



Fonte: MS/SVS/Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais.

Os dados das tabelas 6 e 7 e do gráfico 4 revelam uma realidade assustadora. Pequeno percentual de mães que tiveram filhos com sífilis congênita fizeram o tratamento adequado, conforme recomendação do Ministério da Saúde. Vale ressaltar que o tratamento está disponível, gratuitamente, na rede de saúde pública (SUS). Muitas pessoas fizeram o tratamento inadequadamente, ou seja, provavelmente não terminaram o tratamento ou não trataram o (a) parceiro (a). Somando os que trataram de forma inadequada, mais os que não trataram, com os que foram considerados ignorados, (Provavelmente não há informação registrada sobre o tratamento) juntos somam mais de 90% de todos os casos em todos os anos desde 2004 até 2015. Essas pessoas provavelmente continuaram doentes, podendo gerar filhos doentes (sífilis congênita – transmissão vertical) e com risco de contaminar outros parceiros. Talvez esses dados nos ajudem a entender, pelo menos em parte, o porquê do aumento do número de casos desifilís e de sífilis congênita.

Tabela 8 – Casos de Sífilis congênita segundo informações sobre tratamento do parceiro da mãe por ano de diagnóstico.

	Parceiro tratado	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Sim		627	546	607	826	566	606	625	834	674	605	779	1.013	1.314	1.613	2.127	2.679
Não		1.719	1.695	1.804	2.602	3.499	3.978	4.036	3.322	3.616	3.927	4.651	6.508	7.643	8.747	10.218	12.035
Ignorado		1.404	1.388	1.397	1.898	1.182	1.286	1.279	1.439	1.482	1.540	1.534	1.997	2.718	3.645	3.860	4.591

Tabela 9 – Distribuição percentual de casos de Sífilis congênita segundo informações sobre tratamento do parceiro da mãe por ano de diagnóstico.

	Parceiro tratado	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Sim		16,7	15	15,9	15,5	10,8	10,3	10,5	14,9	11,7	10	11,2	10,6	11,3	11,5	13,1	13,9
Não		45,8	46,7	47,4	48,9	66,7	67,8	67,9	59,4	62,6	64,7	66,8	68,4	65,5	62,5	63,1	62,3
Ignorado		37,4	38,2	36,7	35,6	22,5	21,9	21,5	25,7	25,7	25,4	22	21	23,3	26	23,8	23,8

Gráfico 5 – Sífilis congênita segundo o esquema de tratamento do parceiro da mãe por ano de diagnóstico.



Fonte: MS/SVS/Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais.

O percentual de parceiros tratados variou entre 10% e 16,7% segundo os dados das tabelas 8 e 9 e do gráfico 5. O tratamento adequado inclui o (s) ou a (s) parceiro (s) ou parceira (s), uma vez que o não tratamento pode implicar em reinfecção e manutenção da doença ou até a proliferação da mesma. Esse

percentual baixo de parceiros tratados reflete um pouco do grande desafio que é para diminuir a prevalência da sífilis e da sífilis congênita, bem como, também ajuda explicar o aumento do número de casos da doença.

Tabela 10 – óbitos por sífilis congênita em menores de um ano e coeficiente bruto de mortalidade (por 100.000 nascidos vivos) segundo ano do óbito.

Óbitos por sífilis congênita em menores de um ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Casos	85	87	94	74	66	73	67	67	55	64	90	111	147	161	176	221
Coeficiente	2,7	2,8	3,1	2,4	2,2	2,4	2,3	2,3	1,9	2,2	3,1	3,8	5,1	5,5	5,9	7,4

Gráfico 6 – óbitos por sífilis congênita em menores de um ano segundo ano do óbito.



Fonte: MS/SVS/Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais.

óbitos por sífilis congênita não deveria existir em um país como o Brasil, que tem uma rede de atendimento público de saúde que alcança todo o território nacional e oferece tratamento gratuito para a doença em questão, estimula a prevenção e promove a saúde da população. Todavia, os dados da tabela 10 e do gráfico 6 apontam para um número crescente de casos de óbito por sífilis congênita. Dá-se a impressão de que alguma coisa está dando errado na estratégia

implementada pelo Ministério da Saúde para essa doença.

Alguns autores, após avaliarem alguns dados disponíveis, revelaram que a garantia de um número mínimo de consultas de pré-natal pode não ser suficiente para assegurar uma assistência de qualidade. (MELO et al, 2011), (HOLANDA et al, 2011)

Para vários autores o principal fator de falha no tratamento da gestante foi a falta e/ou a inadequação do tratamento do parceiro. (DE

LORANZI, 2001), (DONALÍSIO et al, 2007), (FIGUEIRÓ-FILHO et al, 2007), (TREVISAN et al, 2002). A inclusão do parceiro no pré-natal tem sido uma importante estratégia para a abordagem do problema. (OLIVEIRA, 2011)

CONCLUSÃO

O enfrentamento da questão “sífilis congênita” no Brasil tem se mostrado um grande desafio. Assim sendo, merece elaboração de estratégia mais combativa para inverter a tendência que até então tem sido de crescimento do número de casos. Não iremos sugerir ação inovadora nesse artigo, mas queremos fortalecer aquelas que já existem, pois se colocadas em prática, no seu conjunto, são comprovadamente suficientes. Nesse sentido, torna-se primordial a realização de campanhas educativas permanentes sobre o assunto. O pré-natal é outra ação que se realizada adequadamente detecta a doença na gestante e permite evitá-la no conceito. Elencamos aqui também a busca ativa de parceiros para tornar o tratamento efetivo, evitando a reinfecção. Por último, nesse rol de ações, sugerimos que os governantes garantam a disponibilidade de kit para teste rápido em toda maternidade do Brasil, bem como a disponibilização de medicamentos para o tratamento estabelecido no protocolo do Ministério da Saúde. Entendemos que a compreensão da doença, sua prevalência e as possíveis falhas no tratamento e acompanhamento durante o pré-natal pode servir de alerta à sociedade que precisa interromper o ciclo paradoxal desse elevado número de casos da doença. A falta de identificação e/ou a divulgação das principais barreiras que têm impedido a adoção dos protocolos assistenciais disponíveis durante a assistência pré-natal pode ser a chave para avançarmos na solução do problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1Rev. Saúde Pública 2008; 42(4):768-72 Serviço de Vigilância Epidemiológica Coordenação do Programa Estadual DST/Aids-SP Coordenadoria de Controle de Doenças – CCD Secretaria de Estado da Saúde – SES-SP.

DAMASCENO, A. et al. Sífilis na gravidez. Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE), v. 13, n. 3, 2014.

DE LORENZI, DRS. et al. Transmissão vertical da sífilis: prevenção, diagnóstico e tratamento. *Femina*, v. 37, n. 2, p. 83-90, 2009.

COSTA, Camila Chaves da et al . Sífilis congênita no Ceará: análise epidemiológica de uma década. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 47, n. 1, p. 152-159, Feb. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342013000100019&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Nov. 2017.

Lima, B G C. Abordagem da sífilis como indicador de qualidade da assistência pré-natal em Salvador. *Revista Baiana de Saúde Pública*. 2004; 28(1):9-18.

Komka, M R; Lago, E G. Sífilis congênita: notificação e realidade. *Scientia Medica*. 2007; 17(4):205- 211.

Secretaria de Vigilância em Saúde, Ministério da Saúde. Diretrizes para o controle da sífilis congênita. Brasília: Ministério da Saúde; 2005.

Secretaria de Vigilância em Saúde, Ministério da Saúde. Protocolo para a prevenção de transmissão vertical de HIV e sífilis - manual de bolso. Brasília: Ministério da Saúde; 2007.

Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Ministério da Saúde. Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes. Brasília: Ministério da Saúde; 2004.

Secretaria de Vigilância em Saúde, Ministério da Saúde. Protocolo para a prevenção de transmissão vertical de HIV e sífilis - manual de bolso. Brasília: Ministério da Saúde; 2007.

Saraceni V, Guimarães MHFS, Theme Filha MM, Leal MC. Mortalidade perinatal por sífilis congênita: indicador da qualidade da atenção à mulher e à criança. *Cad Saúde Pública* 2005; 21:1244-50.

Organização Mundial de Saúde. Eliminação mundial da sífilis congênita: fundamento lógico e estratégia para ação. Genebra: Organização Mundial de Saúde; 2008.

Ministério da Saúde. Transmissão vertical do HIV e sífilis: estratégias para redução e eliminação. Brasília: Ministério da Saúde; 2014.

Domingues RMSM, Saracen V, Hartz ZMA, Leal MC. Sífilis congênita: evento sentinela da qualidade da assistência pré-natal. *Rev Saude Publica*. 2013 fev;47(1):147-57.

COSTA, Camila Chaves da et al . Sífilis congênita no Ceará: análise epidemiológica de uma década. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo , v. 47, n. 1, p. 152-159, fev. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342013000100019&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342013000100019>.

Secretaria de Vigilância em Saúde, Ministério da Saúde. Indicadores e dados básicos da sífilis nos municípios brasileiros. Departamento de Doenças Sexualmente Transmissíveis, Aids e Hepatites virais (MS/SVS/Departamento de DST,AIDS e Hepatites Virais). Brasília: 2018. Endereço <http://indicadoressifilis.aids.gov>. Acessado em 24/01/2018.

Donalísio MR, Freire JB, Mendes ET. Investigação da sífilis congênita na microrregião de Sumaré, Estado de São Paulo, Brasil – desvelando a fragilidade do cuidado à mulher gestante e ao recém-nascido. *Epidemiol Serv Saúde* 2007; 16:165-73.

Melo NGDO, Melo Filho DA, Ferreira LOC. Diferenciais intraurbanos de sífilis congênita no Recife,

Pernambuco, Brasil (2004-2006). *Epidemiol Serv Saúde* 2011; 20:213-22.

Holanda MTCG, Barreto MA, Machado RMM, Pereira RC. Perfil epidemiológico da sífilis congênita no Município do Natal, Rio Grande do Norte – 2004 a 2007. *Epidemiol Serv Saúde* 2011; 20:203-12.

De Loranzi DRS, Madi JM. Sífilis congênita como indicador da assistência pré-natal. *Rev Bras Ginecol Obstet* 2001; 23:647-52.

Donalísio MR, Freire JB, Mendes ET. Investigação da sífilis congênita na microrregião de Sumaré, Estado de São Paulo, Brasil – desvelando a fragilidade do cuidado à mulher gestante e ao recém-nascido. *Epidemiol Serv Saúde* 2007; 16:165-73.

Figueiró-Filho EA, Gardenal RVC, Assunção LA, Costa GR, Periotto CRL, Vedovatte CA, et al. Sífilis congênita como fator de assistência pré-natal no município de Campo Grande – MS. *DST J Bras Doenças Sex Transm* 2007; 19:139-43.

Trevisan MR, De Loranzi DRS, Araújo NM, Ésber K. Perfil da assistência pré-natal entre usuárias do Sistema Único de Saúde em Caxias do Sul. *Rev Bras Ginecol Obstet* 2002; 24:293-9.

Oliveira DR, Figueiredo MSN. Abordagem conceitual sobre a sífilis na gestação e o tratamento de parceiros sexuais. *Enferm Foco (Brasília)* 2011; 2:108-11.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PARAÍBA, UM RECORTE AMOSTRAL EM PATOS NA PARAÍBA

CONTINUED TRAINING IN PARAÍBA, A SAMPLE TRIM IN DUCKS IN PARAÍBA

Elane Hérica Lucena Gomes de Morais¹
Zoetânia Torres Otaviano Ferreira²

RESUMO

A formação de professores para as séries iniciais na educação infantil, bem como os processos de continuidade e aprimoramento ao longo da vida profissional (formação continuada), é tema de grande importância para o desenvolvimento da sociedade e cidadania. Para entender como esses programas são percebidos pelos educadores, a presente pesquisa analisou por meio de entrevista semiestruturada, professores da rede de ensino de escolas municipais da cidade de Patos-PB, entre os meses de março e abril de 2018. A amostra do estudo totaliza sete professores de quatro escolas, previamente consultados sobre a possibilidade de participarem do estudo. Significativamente, mais da metade (n= 4; 56%) apresenta pós-graduação em seu campo de escolaridade, enquanto outros (n=2; 28%) afirmaram possuir ensino médio e somente um (14%), revelou ter ensino superior completo. Todos já participaram de cursos de formação continuada, e elencaram os pontos considerados por eles como positivos e negativos desses programas em suas práticas diárias, constituindo a partir dessa indagação a segunda parte do questionário de investigação (dissertativa), que foi avaliada por análise de conteúdo. Destacou-se em geral como um dos melhores programas de formação continuada o PNAIC (SOMA na Paraíba), que ainda está em suas fases iniciais, mas que segundo os professores possuem muitos pontos positivos. Como conclusão geral, pode-se dizer que os programas de formação continuada são importantes sob o prisma dos professores e que eles devem continuar acontecendo e se aprimorando para que se alcancem os índices desejados no desenvolvimento dos alunos no Ensino Fundamental I.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, PNAIC, SOMA/PB, Planejamento Pedagógico, Formação de professores.

ABSTRAT

The training of teachers for the initial series in early childhood education, as well as the processes of continuity and improvement during the professional life (continuous training), is a subject of great importance for the development of society and citizenship. To understand how these programs are perceived by educators, the present study analyzed, through a semi-structured interview, teachers from the school network of municipal schools of the city of Patos-PB, between March and April 2018. The study sample totals seven teachers from four schools, previously consulted about the possibility of participating in the study. Significantly, more than half (n = 4; 56%) had a postgraduate degree in their field of education, while others (n = 2; 28%) reported having a high school education and only one (14%). All of them have already taken part in continuing education courses, and they have listed the points considered by them as positive and negative of these programs in their daily practices, and from this inquiry the second part of the research questionnaire (dissertative) was evaluated by content analysis. The PNAIC (SOMA in Paraíba), which is still in its early stages, is one of the best continuing education programs, but according to teachers there are many positive points. As a general conclusion, it can be said that continuing education programs are important from the point of view of teachers and that they must continue to be improved and improved in order to achieve the desired levels of student development in elementary school.

KEYWORDS: Continuing Education, PNAIC, SOMA / PB, Pedagogical Planning, teacher training.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University. Graduada em licenciatura plena em Pedagogia na FIP (Faculdade Integrada de Patos). Especialista em Supervisão Escolar pelas FIP. Professora da rede municipal de Patos – PB. E-mail: elane.herica@hotmail.com.

² Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University. Graduada em licenciatura plena em Pedagogia na FIP (Faculdade Integrada de Patos). Especialista em Educação Infantil pelas FIP. Professora da rede municipal de Patos – PB. E-mail: zuetania@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Formação significa ação e efeito de formar, de desenvolver, adquirir forma. Por conseguinte, a formação do profissional na educação consiste em processo que dura toda a vida pessoal e influenciará uma grande quantidade de pessoas nesse percurso. Isso significa, então, que a formação do professor não é finalizada após este concluir seu curso acadêmico, e sim que é um processo contínuo que o torna capaz de desenvolver sua autonomia crítica e capacidade reflexiva (CALDAS, 2004).

De forma sistemática, as primeiras políticas mais robustas sobre a formação continuada de professores no Brasil, datam da década de 1960, com as iniciativas do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que em conjunto com os Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, realizou pesquisa sobre o aperfeiçoamento docente, com os professores, visando conhecer o que estes pensavam dos cursos. O resultado indicou que os docentes consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios, visto que não atendiam às necessidades da escola. Portanto, de acordo com os professores, os cursos deveriam ser planejados considerando a visão dos docentes.

Formação Continuada, ao longo do tempo foi interpretada por vários termos como, por exemplo: (1) Capacitação, que significa de forma geral desenvolver capacidades no professor, mediante um curso; (2) Qualificação, ou seja, melhoria da qualidade; (3) Reciclagem; (4) Atualização; (5) Treinamento; (6) Especialização; (7) Aprofundamento; (8) Retreinamento; (9) Aprimoramento, dentre outros, que, segundo Prada (1997), remetem a uma visão tradicional e simplificada do processo do que é o professor e seu papel como profissional e cidadão na escola.

OBJETIVO

Verificar relação e opinião de docentes quanto a formação continuada com docentes região Patos-PB.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com enfoque quantitativo por trazer relação numérica sendo de caráter exploratório, onde foi realizado entrevista semiestruturada. Os pesquisados são docentes de ambos os sexos com idade entre 25 e 42 nos de várias etnias, com inúmeras diversidades de vários padrões socio econômicos. As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e abril de 2018, totalizando sete questionários aplicados em quatro escolas de Ensino Fundamental I no município de Patos, interior do estado da Paraíba. Como o questionário estava dividido em dois tipos de abordagem, as perguntas dissertativas, foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

A partir dos anos de 1990, inicia-se uma nova etapa na história da educação no país, evidenciando uma maior participação dos professores nas questões sobre a educação em que além dos aspectos técnicos, há também inclusão dos aspectos sociais e históricos no processo de formação. Assim, nessa visão, a formação continuada passa a garantir um aprendizado permanente com professores cujos perfis atendam à dimensão política da prática docente (PEDROSO, 1998).

De forma geral, na década de 1990 as reformas na educação permearam cinco eixos: a gestão dos sistemas de ensino, os fomentos, as grades curriculares, a formação dos educadores e as técnicas de avaliação. Um marco no direcionamento do processo de educação e formação dos docentes é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) que determina o tipo de formação para atuar na educação básica em termos de titulação,

destinando recursos econômicos humanos para atingir essa meta (FERNANDES, 2013).

Foram publicados em 1997 e 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. O documento propunha uma base comum nacional para o ensino fundamental no país, constituindo o norte para que as escolas criassem seus currículos, de acordo com a realidade local, tendo como objetivo do ensino de 1ª a 8ª série a formação para uma cidadania democrática (TEIXEIRA & ALBUQUERQUE, 2006).

A intenção dessa política do MEC era que os PCN reforçassem os conteúdos, seguindo o modelo: “uso, reflexão e ação”, que caracteriza um movimento metodológico “ação, reflexão, ação” (SILVA, 2016).

Assim, todas as escolas legalmente deveriam construir seus currículos e projetos pedagógicos a partir do determinado nos PCNs (GERALDI, 2014).

O PROFA passou a existir como um programa voltado pela reciclagem de professores no núcleo de alfabetização, mediante convênios com as secretarias de educação. O curso era anual, com cerca de 160 horas, onde 75% do tempo voltado para trabalho em grupo e os demais 25% individualmente. Os materiais utilizados eram guias, textos, e vídeos dispostos em três módulos: Processo de Aprendizagem, Propostas Didáticas 1 e 2. Foi a primeira política pública criada para a alfabetização no Ensino Fundamental. O programa foi extinto em 2003, no início do governo Lula (MEC, 2018).

Outro programa, o Pró-letramento foi lançado em 2006 pelo MEC como parte integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Seu objetivo era a formação continuada dos docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O método, do tipo semipresencial baseado principalmente nas técnicas de leitura, escrita e matemática. A adesão dava-se via secretarias de educação do estado ou municípios e aplicado por instituições de Educação Superior (MEC, 2018).

Por ser um sistema semipresencial, os materiais eram impressos ou em vídeo com acompanhamento dos tutores. Esses cursos tinham duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses (MEC, 2018).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) deixou claro em 2001, o quão deficiente estava o desempenho dos estudantes das redes de ensino fundamental. Essa avaliação demonstrou que cerca de 59% dos alunos de 4ª série do ensino fundamental apresentavam pouca capacidade de leitura. Ou seja, analfabetismo de crianças ainda que depois de quatro anos na escola. Dessa forma o PROGRAMA Toda Criança Aprendendo, foi criado com o objetivo do Ministério da Educação de reverter o quadro. Toda criança aprendendo é a síntese de um pacto nacional reunindo todas as instâncias dos entes públicos para acelerar e elevar a qualidade do ensino, melhorando os atuais índices de desempenho baixo entre as crianças que concluem os quatro anos iniciais do ensino fundamental (CIBEC, 2003).

Além dos projetos de aceleração e melhoria da alfabetização de crianças nas escolas, foram lançados também no país, outros voltados para a erradicação do analfabetismo de forma geral. Dessa forma, o Programa Brasil Alfabetizado, a partir de 2003, dedica-se à educação de jovens e adultos (EJA), atendendo a população acima dos 15 anos (MEC, 2018).

Voltado para a produção de material didático para os alunos do Programa Brasil Alfabetizado e do EJA em todo o país. De programas locais e regionais. Esses materiais são produzidos e distribuídos de forma trienal atendendo aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio. Seu objetivo é distribuir obras e coleções de qualidade para os alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino (BRASIL, 2018).

Com o objetivo de ampliar a escolaridade na parcela da população na faixa etária entre 18 e 29 anos que já foi alfabetizada, mas que não concluiu o Ensino Fundamental. Integrando formação e qualificação profissional. Tem a duração de 18 meses e cada aluno recebe uma bolsa mensal de 100 Reais.

O funcionamento do programa se dá por repasse do governo federal aos municípios, que aderiram ao programa por meio do sistema pro jovem Urbano/SIMEC/MEC. Após a adesão é aberto se faz planejamento didático e a indicação de gestor local responsável pelo Programa. Este gestor organiza a oferta dos cursos, matrícula dos alunos, e todas as demais ações de implementação e funcionamento do programa (MEC, 2018).

O Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi lançado em julho de 2012 pelo Governo Federal, tendo como objetivo principal, assegurar que todas as crianças cheguem ao terceiro ano do ensino fundamental alfabetizadas, atendendo, portanto, a meta de número 5 do PNE (Plano Nacional de Educação), tendo nos seus primeiros 5 anos o amparo e gestão de suas etapas pelas universidades, disponibilizando orientadores para os estudos, pela formação dos educadores em alfabetização em cada município.

São quatro eixos de atuação do Programa: 1) Formação continuada presencial para Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo; 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) Avaliações sistemáticas e 4) Gestão, controle, e mobilização social. A formação continuada segue a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de acordo com o Decreto nº 6.755/2009, envolve os professores do primeiro ao terceiro ano de escolas públicas, docentes de universidades e secretarias municipais e estaduais de educação em todo o Brasil. O do material estudado e produzido nas formações, é a base sobre a qual os Professores Alfabetizadores elaborarão suas práticas,

em sala de aula e devem estar alicerçados sobre os Direitos de Aprendizagem e as competências e habilidades referentes a cada conteúdo (FERREIRA e FONSECA, 2011).

Alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, é a base do PNAIC, desenvolvendo nelas as competências básicas, constitui grande avanço para elevar o nível da escolarização nacional, uma vez que, nem todas as crianças estão no mesmo nível, cabendo, assim, ampliar os esforços para poder alcançar os patamares esperados. Então, o processo de alfabetização na idade certa, contribui de forma crítica e reflexiva para formação do aluno (GARBIN et al. 2017).

O Programa Mais Educação, foi criado em 2016 e será implantado em 2018 e visa a melhora da aprendizagem nas disciplinas de Português e Matemática no ensino fundamental, através do aumento do tempo na escola para as crianças e adolescentes. O acompanhamento pedagógico nessas disciplinas e atividades nas áreas de artes, cultura, esporte e lazer, fomentando a melhoria do desempenho acadêmico por meio do aumento da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar. E assim contribuir para: ampliar o processo de letramento e aprendizado de matemática, reduzir o abandono das salas de aula e a reprovação, aumentar os resultados da aprendizagem tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do ensino fundamental (MEC, 2018).

O objetivo principal é fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização para estudantes do primeiro e segundo anos do ensino fundamental. Entre as principais ações estão a garantia do assistente de alfabetização ao professor em sala. A expectativa é atender a 4,6 milhões de estudantes em 200 mil turmas em todo o país. O investimento será de R\$ 523 milhões em 2018 (UNDIME, 2018).

O Estado da Paraíba, sempre aderiu aos programas e incentivos do governo federal no que tange a melhoria na educação incluindo o

desenvolvimento das crianças e a melhoria da qualidade do ensino referente à qualificação e aperfeiçoamento dos professores. Destacam-se a seguir o mais recente implementado.

O PNAIC, na Paraíba, inicia com a formação dos Professores Formadores em 2013, coordenados pela Universidade Federal de Pernambuco, esses professores formadores, repassaram a formação aos demais professores do estado.

O estado da Paraíba lançou em agosto de 2011 o Plano de Gestão Paraíba faz Educação, vinculado ao Programa Primeiros Saberes da Infância, criado em anos anteriores, este programa local, portanto, passa por transformações e se incorpora aos moldes do PNAIC, fortalecendo o pacto para o desenvolvimento do Estado.

No ano de 2013, o Programa de Formação Continuada na Paraíba, foi coordenado pela Universidade Federal de Pernambuco, e teve como foco a linguagem e alfabetização. Em 2014, ocorre sua implantação efetiva no estado, focando no estudo da matemática e aspectos da linguagem. Uma coletânea das experiências dos educadores foi lançada, neste mesmo ano, com relatos dos educadores, resultados alcançados e anseios para o futuro.

Para atender e garantir no estado da Paraíba, o letramento na idade certa, em parceria com o PNAIC com a adesão de um total de 219 municípios, a Secretaria de Estado da Educação, cria o PROGRAMA SOMA (Pacto pela Aprendizagem na Paraíba), atendendo às diretrizes nacionais de melhoria no aprendizado de Português e Matemática, na fase inicial da educação, objetivando elevar os baixos índices em leitura, escrita e matemática conforme constam nas avaliações periódicas em todo o país.

Dessa forma, em 2017 no estado da Paraíba o desenvolvimento do PNAIC se dará em quatro meses visando a formação de professores e o desenvolvimento profissional de gestores, além da produção de material didático. Essas iniciativas são garantidas a partir da cooperação firmada entre o

Estado e 219 municípios da Paraíba. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) são parceiros do Programa, para que até 2021 todas as crianças do ensino fundamental estejam alfabetizadas até o terceiro ano, além de corrigir as deficiências de aprendizagem nas séries mais avançadas.

Avaliações serão aplicadas ao longo do ano letivo para examinar a eficiência dos estudantes de toda a rede de ensino além de produzir informações sobre o nível de aprendizado e fornecer dados para aprimoramentos e reavaliações do processo.

O artigo 210 da constituição Federal de 1988, determina a base mínima dos conteúdos a serem aplicados no ensino fundamental, assegurando uma formação básica comum em todos o país acrescido de respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. A constituição também em seu artigo 214, estabelece a necessidade de instituir o Plano Nacional de Educação (PND), de duração decenal, cujo propósito é articular, de maneira colaborativa entre os entes federados, o sistema nacional de educação (PORTELINHA, et al. 2017). No mesmo sentido, a Lei 9394/96 – (LDB) em seu artigo 26 complementa que cada sistema de ensino, a partir da base comum, a criação de uma parte diversificada própria de cada sistema, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BARBOSA, 2010).

A BNCC, como um documento normativo, define o que deve se assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), visando que cada criança tenha direito e acesso de fato a uma formação humana integral em sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2018).

As aprendizagens elementares determinadas na BNCC devem convergir para o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que definem no contexto pedagógico, os direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, levando em conta que toda criança tem o direito de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, então a organização curricular da Educação T (MEC, 2018).

As primeiras versões da BNCC datam de 2015 e a última versão, foi promulgada em 2017 e deve ser implementada no país em 2019. Atualmente, os currículos e os projetos pedagógicos das escolas seguem os parâmetros curriculares nacionais. Quando a BNCC for implantada, o que deve ocorrer a partir de 2019, ela será o guia para o que acontece nas salas de aula de Norte a Sul do Brasil. Um total de 60% do conteúdo deverá se basear na BNCC. O restante será definido pelas redes e escolas (MEC, 2018).

O Ensino Fundamental, compreendendo nove anos de duração, é a mais longa das etapas da Educação Básica, a faixa etária varia enormemente atendendo crianças a partir dos 6 até adolescentes por volta dos 14 anos. Nesse grande intervalo de idade o aluno passa por uma série de mudanças que envolve desde seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais até os emocionais, Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças incitam que os currículos elaborados para essa etapa de escolarização, promova de forma natural a passagem por essa fase educacional e de transformação sem rupturas (MEC, 2018).

Existem 10 competências gerais do documento do BNCC, que podem ser assim resumidas e devem ser entendidas pelo corpo pedagógico para alcançar os objetivos propostos no plano, que vão desde a valorização do conhecimento de si e do entorno, ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, até aos valores de cidadania.

Dessa maneira, se há uma preocupação na formação do estudante, é condição fundamental para que esses objetivos sejam alcançados que haja modificações e enriquecimento da formação do

professor. Ou seja, deve-se dar ao professor as ferramentas que ele necessita para pôr em prática as mudanças e novidades dos novos tempos.

Qual seria, portanto, a influência do BNCC, sobre a formação dos educadores? Muitas são as críticas sobre a BNCC, sobretudo, devido à falta de consulta direta e mais ampla entre os educadores e pesquisadores na área de educação (SANTOS, 2007).

Entretanto, independente de tudo a BNCC, foi aprovada e entra no ano de 2018, em sua fase de implementação, com um cronograma construído em conjunto (MEC, Consed e Undime), tendo como prioridades: (1) a disponibilização de apoio para a elaboração e revisão dos currículos, por meio de repasse financeiro para os estados e municípios em regime de colaboração (100 milhões); (2) uma plataforma de construção de currículos; (3) consultoria especializada para planejar e implementar a construção e/ou revisão dos currículos (estados e municípios); e (4) Apoio para a formação de equipes nos estados para a revisão e construção curricular (UNDIME, 2018).

A instituição da Base Nacional Comum Curricular traz uma série de demandas de forma geral, comuns aos Estados e Municípios, podendo se destacar entre elas a formação continuada de professores para implementação dos seus respectivos currículos. Notadamente, a formação continuada de professores, desde que adequadamente estruturadas, pode contribuir significativamente para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Assim, o MEC está empenhado no repensar das políticas de formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, pelo Conselho Nacional de Secretarias de Educação – CONSED (CONSED, 2018). Dessa forma, reuniões, grupos de trabalho, a partir de representantes das secretarias de educação dos estados e técnicos do MEC, elaborou no ano de 2017, documentos que nortearão as políticas de formação continuada, frente à nova realidade curricular em implementação.

Não há, todavia, um documento ou políticas públicas totalmente elaboradas voltadas para a formação continuada dos educadores, uma vez que ainda estão sendo discutidas nos estados.

Faz-se necessário, aprofundamentos nas propostas da BNCC, precisa de principalmente por parte do, ou seja, o professor. Assim, deve-se ter como prioridade nas políticas na área de educação, nessa fase da implantação a formação continuada e a valorização do magistério. Mudanças no currículo escolar sem uma mudança na concepção da prática docente, podem levar todo o programa ao fracasso. Sobremaneira, se deve conceber a escola em todos seus âmbitos, desde o básico da grade curricular, ao ensino, à gestão da instituição, e toda a comunidade escolar (RODRIGUES et al. 2017).

Dessa forma, o presente trabalho, valeu-se diretamente da pesquisa qualitativa, uma vez que o objetivo é entender o que e como pensam professores de ensino das fases iniciais da formação da criança na aquisição da linguagem e tudo que dela derivam. Portanto, a amostra é direcionada e específica e conseqüentemente o número de entrevistados é limitado, primando assim pela objetividade da pergunta e a qualidade das respostas, face ao teor da pesquisa.

Assim a pesquisa qualitativa, como o próprio nome traduz, não se baseia em números (quantidades) para buscar respostas confiáveis e significativas sobre um determinado tema estudado, ou seja, ainda que com um número amostral pequeno, sua especificidade em termos de público alvo, torna seus resultados confiáveis e totalmente capazes de atender aos objetivos propostos, uma vez que se planteiem as perguntas adequadas ao grupo relato ao que se pretende elucidar (RIBAS; FONSECA, 2008).

O período da coleta de dados compreendeu os meses março e abril de 2018, em escolas municipais na cidade de Patos na Paraíba. Que são

respectivamente: Escola Nosso Lar Tio Juca, Escola Municipal de Ensino Fundamental Anatildes Ayres de Moura, Escola Municipal de Ensino Fundamental Pastor Frank Dyer e CIEP II Anésio Leão e Miguel Mota.

Do total de quatro escolas amostradas foram entrevistados sete professores, e dessa maneira traçados o perfil de entendimento e críticas quando houver destes professores no que se refere o tema deste trabalho sobre a Formação Continuada. Todos os professores lecionam no terceiro ano do ensino fundamental, onde além das perguntas sócio demográficas e acadêmico-profissionais para coleta dos dados qualitativos utilizou-se um roteiro semiestruturado para entrevista em profundidade.

Para análise dos dados qualitativos foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. O termo análise de conteúdo significa um conjunto de técnicas de análise das comunicações com o intuito de atingir, por meio de procedimentos sistematizados e objetivos a descrição do conteúdo nas mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e abril de 2018, totalizando sete questionários aplicados em quatro escolas de Ensino Fundamental I no município de Patos, interior do estado da Paraíba. Como o questionário estava dividido em dois tipos de abordagem, as perguntas dissertativas, foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. O quadro 1 a seguir resume o perfil dos entrevistados e seus conhecimentos sobre os programas de formação continuada.

Quadro 1. Perfil dos Entrevistados e programas de formação em que participaram

Escola	A	B	A	C	B	D	B
Entrevistados	1	2	3	4	5	6	7
Gênero	F	F	F	F	F	M	F
Idade	44	55	40	35	43	49	55
Escolaridade	Superior Completo	Ensino Médio	Pós Graduação	Pós Graduação	Pós Graduação	Pós Graduação	Ensino Médio
Tempo de Profissão	20	28	20	18	23	19	28
Tempo nessa escola	5 a 10	10 ou mais	10 ou mais	5 a 10	1 a 2	3 a 5	10 ou mais
Quantas Escolas	1	1	1	1	1	2	1
Formação Continuada (FC)	S	S	S	S	S	S	S
Número de FC	5 A 10	1 a 5	1 a 5	1 a 5	1a 5	1 a 5	1 a 5
Usa a FC	Quase Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre
Elaboração da FC	Professores	Secretaria de Educação	Secretaria de Educação	Professores	Diretoria e Professores	Professores	Secretaria de Educação
Satisfação com a FC	S	S	S	S	S	S	S
Envolvimento Reuniões Pedagógicas	Importante	Importante	Obigatório	Importante	Importante	Importante	Importante
SAEB*	S	S	S	S	S	S	S
Escola tem SAEB	S	S	S	S	S	S	S
Estratégias da FC no SAEB	Às vezes	S	Às vezes	Às vezes	S	S	S
PNAIC**	S	S	S	S	S	S	S
Eficiência	S	S	S	S	S	S	S
SOMA	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).
Sistema de Avaliação da Educação Básica
Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

As figuras 1 e 2 a seguir resume o perfil dos professores entrevistados, quanto idade e tempo de atuação no magistério.

Figura 1. Idade dos professores entrevistados

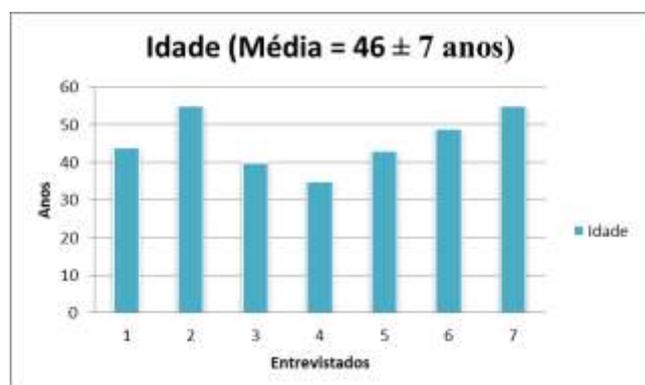


Figura 2. Tempo de atuação no magistério



Significativamente, a maioria (n= 4; 56%) apresenta pós-graduação em seu campo de escolaridade, enquanto outros (n=2; 28%) afirmou possuir ensino médio e somente um (14%), revelou ter ensino superior completo.

Quanto o tempo de atuação na mesma escola, cerca metade dos entrevistados, apresentou tempo considerável de permanência na mesma instituição (mais que 10 anos), enquanto outros apresentaram de 5 a 10 anos e menos de 5 anos respectivamente.

Sobre o tema central da presente pesquisa, todos participaram de atividades de Formação Continuada, dos quais 86% participou em mais de 5 eventos. Adicionado que todos os professores, quase sempre usam dos recursos (técnicos e/ou materiais) aprendidos nos cursos de formação nas suas atividades diárias.

As políticas da formação continuada para professores são elemento de ampla discussão no que se refere o desenvolvimento de programas de fomento e apoio às iniciativas de estudos da prática pedagógica a partir dos educadores no exercício do magistério da escola pública. Entretanto, as unidades escolares, nem sempre possuem a estrutura didático-pedagógica que permite tornar esses projetos viáveis e aplicáveis seja no que tange as necessidades dos professores e os anseios dos alunos a respeito do que é necessário aprender para a plena constituição do cidadão.

Isso pode explicar, porque nem sempre utilizam as técnicas aprendidas, ainda que haja certa demanda de recursos, nem sempre há projetos para tornar efetivo o aprendido nos cursos. Como esse parâmetro (o porquê da não aplicabilidade diária ou mais frequente do aprendido na formação continuada) não foi medido no presente trabalho, essa é uma conjectura das possíveis causas.

O que produz contradição uma vez que a resposta foi afirmativa sobre a importância de participar dessas reuniões pedagógicas (86% dos entrevistados). Ou seja, a informação chega, entretanto, por algum motivo não entra no processo prático diário. Vinculado a essa pergunta do questionário, outra constatação é a de que as propostas pedagógicas dessas 5 escolas, nem

sempre são elaboradas na mesma e sim oriunda da Secretaria de Educação (50%).

A respeito do conhecimento sobre alguns programas de formação continuada em específico, todos afirmaram ser conhecedores, o que indica que há adesão por parte das escolas do município nesses programas tanto no âmbito federal quanto aqueles criados pelo Estado.

A visão dos professores entrevistados sobre os Programas de Formação Continuada na Paraíba é satisfatória, entendem e participam ativamente de todos. A visão positiva em geral sobre os programas de formação continuada, principalmente o PNAIC, é importante, uma vez que este é um dos programas mais recentes para estudantes do ensino fundamental, lançado pelo governo federal. Na Paraíba, esse programa hoje é aplicado em parceria com o SOMA, e atinge praticamente todos os municípios do estado. O PNAIC encerrou os seus trabalhos no mês de junho deste ano. A proposta é que a partir do mês de julho o SOMA tenha sua continuidade. É um programa que ainda se encontra em fases iniciais, o seu planejamento não tem agradado muito aos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação de professores no Brasil tem um longo período de existência, desde os tempos da Colônia e do Império. Contudo, ocorreu de forma lenta e bastante distinta.

O termo formação continuada também é bastante discutido quanto ao seu significado e propósito. Em uma definição mais atual, entende-se por formação continuada, como um processo contínuo de aquisição de conhecimentos e competências a partir da formação inicial. O objetivo principal deve ser entendido como algo mais do que simplesmente preencher as lacunas oriundas da formação inicial. Ela deve levar ao professor as reflexões sobre seu papel, sua individualidade e suas capacidades na

atuação em sala de aula, não somente como um transmissor de conhecimento e aplicador de técnicas de ensino, mas alguém que prepara cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Programas de Formação Continuada. 2018.

CALDAS, A. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

CIBEC, **Centro de Informação e Biblioteca em Educação** 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/cibec-centro-de-informacao-e-biblioteca-em-educacao>> Acesso em 19 de Julho de 2018.

FERNANDES, S. E. **O usufruto do direito à educação**. Unidade 1. 2013. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/3-sala_fundamentos_direito_educacao/pdf/unidade1.pdf>. Acesso em 03 ago. 2018.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. In. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 69-96, jan./jun. Florianópolis, 2011.

GARBIN, M. C.; CAVALCANTI, C. C.; ARAÚJO, U. F. de. Metodologias ativas de aprendizagem na formação semipresencial de professores: articulando teoria e prática. **International Studies on Law and Education**, São Paulo, v. 27, p. 13-28, 2017.

GERALDI, J. W. **A produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago/Dez 2014.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Programas de Formação Continuada**. 2018.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

RIBAS, C. C. C.; FONSECA, R. C. V. **Manual de Metodologia**. Curitiba, 2008.

RODRIGUES, A. C. dá S. DAMASCENO, J. L., SILVA, W. A. CM e SILVA, A. C. A base nacional comum curricular: perspectivas para a formação da identidade e o reconhecimento. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 7, n. 14, p. 3-26, Jan./Jul. 2017.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: **Autores Associados**, n. 36, p. 474-492, set./dez. 2007.

SILVA, R. F., SGARBI, N. M. F. Q. Reflexões sobre alfabetização, leitura, escrita e o processo de avaliação. **Interletras**, ISSN Nº 1807-1597. V. 5, Edição número 23, Março/Setembro 2016.

TEIXEIRA, A.C. e ALBUQUERQUE, M.C. "Orçamentos participativos: projetos políticos, partilha de poder e alcance democrático". In: **Dagnino, E.** et al. A disputa pela construção democrática na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, Campinas: Ed. Unicamp, 2006.

UNDIME. **União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação**, 2018. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/10-04-2018-08-43-mais-alfabetizacao-mec-divulga-informacoes-sobre-as-atividades-do-programa>> Acesso em: 16 de maio de 2018.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE PATOS-PB

THE CONTINUED TRAINING IN THE VISION OF SCHOOL TEACHERS OF PATOS-PB

Elane Hérica Lucena Gomes de Morais¹
Veruzia Medeiros de Oliveira²

RESUMO

Com o intuito de entender como os novos programas de fomento e incentivo aos professores das séries iniciais na educação infantil vem sendo oferecidos, a presente pesquisa analisou por meio de entrevista semiestruturada, 7 professores da rede de ensino de escolas municipais da cidade de Patos no interior da Paraíba, entre os meses de março e abril de 2018. Aos professores, foi apresentado um questionário com 20 questões objetivas e 30 questões abertas, cujas respostas foram gravadas e posteriormente transcritas. Dentre as questões mais relevantes na identificação do grupo alvo, a experiência no magistério foi inquirida, como resultado, que todos apresentam longo tempo de exercício da profissão, em média 22 ± 4 anos (19 – 28). A maioria é do sexo feminino (86%). Significativamente, mais da metade ($n= 4$; 56%) apresenta pós-graduação em seu campo de escolaridade, enquanto outros ($n=2$; 28%) afirmaram possuir ensino médio e somente um (14%), revelou ter ensino superior completo. Todos já participaram de cursos de formação continuada, e elencaram os pontos positivos e negativos desses programas em suas práticas diárias. A segunda parte do questionário de investigação (dissertativa), que foi avaliada por análise de conteúdo. Os pontos positivos são em geral a aquisição de novas capacidades para sua atuação em sala de aula e por outro lado a incapacidade em muitos casos de não haver viabilidade em face da realidade local para aplicar o aprendido. Evidenciando assim, em consonância com outros estudos, que os programas de formação continuada devem ser mais voltados para a realidade local.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, PNAIC, SOMA/PB, Planejamento Pedagógico, Formação de professores.

ABSTRAT

With the intention of understanding how the new programs of encouragement and encouragement to the teachers of the initial series in the education of children have been offered, the present research analyzed through a semistructured interview, 7 teachers of the school network of municipal schools of the city of Patos in the interior of Paraíba, between March and April 2018. A questionnaire was presented to the teachers with 20 objective questions and 30 open questions, whose answers were recorded and later transcribed. Among the most relevant questions in the identification of the target group, the experience in the teaching profession was inquired, as a result, that all present a long period of practicing the profession, on average 22 ± 4 years (19 - 28). The majority are female (86%). Significantly, more than half ($n = 4$; 56%) had a postgraduate degree in their field of education, while others ($n = 2$; 28%) reported having a high school education and only one (14% . All have participated in continuing education courses, and have highlighted the strengths and weaknesses of these programs in their daily practices. The second part of the research questionnaire (dissertative), which was evaluated by content analysis. The positive points are in general the acquisition of new capacities for its performance in the classroom and on the other hand the inability in many cases of not being feasible in face of the local reality to apply the learned one. Thus, in consonance with other studies, the programs of continuing education should be more focused on the local reality.

KEYWORDS: Continuing Education, PNAIC, SOMA / PB, Pedagogical Planning, teacher training.

¹Mestranda em Ciências da Educação (ACU) Licenciada em Pedagogia na FIP (Faculdade Integrada de Patos). Especialista em Supervisão Escolar pelas FIP. Professora da rede municipal de Patos – PB. E-mail: elane.herica@hotmail.com

²Mestranda em Ciências da Educação (ACU) Licenciada em História na FIP (Faculdade Integrada de Patos). Especialista em Geopolítica e História pelas FIP. Pós-graduada em Gestão Escolar pela UFPB. Professora da rede municipal de Patos – PB. E-mail: veruzia.vm@gmail.com

INTRODUÇÃO

O professor é personagem chave na base educacional, portanto, sua formação deve ter lugar de destaque. Logo, compreendemos que o professor precisa constantemente desenvolver novas habilidades e trazê-las conforme a realidade local, interpretando-as para aplicá-las de acordo com o cotidiano do aluno (ou da escola) para assim, garantir eficiência no processo de ensino-aprendizagem de forma satisfatória.

No que concerne às limitações encontradas nos processos educacionais, ainda que venha sendo debatido por décadas no país, os índices de avaliação da escrita e leitura no ensino fundamental deixam muito a desejar. Nesse sentido, observamos políticas públicas em incentivo a formação contínua dos professores, como as reformas educacionais e os diversos programas do governo, estes como medidas com o intuito de assegurar uma educação de qualidade.

Diante disso, analisar os programas de formação continuada sob o ponto de vista daqueles que exercem na prática o processo de ensino, é fundamental. Por meio disso, é possível não somente conhecer o quanto e como esses educadores recebem de atividades complementares de formação, mas sobretudo como estes apreciam essas ofertas, como participam e como transformam em prática a (s) nova (s) cargas de saberes e conhecimentos.

Dessa forma, a análise crítica da avaliação dos educadores possibilita gerar dados que retroalimentam a melhoria contínua dos programas formulados, seja por meio da construção de novas técnicas de ensino, seja na formulação dos cursos em si, seja na relevância final para o resultado de formação de cidadãos capacitados para seu papel na sociedade.

A compreensão das transformações de saberes e técnicas adquiridas ou aprimoradas nesses

cursos de aperfeiçoamento e reciclagem e como estes se percebem enquanto educadores ao se apoderarem dessa nova bagagem teórica e prática. Deste modo, este trabalho tem o objetivo geral de conhecer a percepção dos professores do ciclo de alfabetização sobre a formação continuada na educação básica, entendendo sua visão, sobre os programas de formação continuada; elencando, o que percebem e o que sugerem para melhoramento dos programas.

Assim, para atingir os objetivos propostos, foram selecionados professores do 3º ano do ensino fundamental de escolas municipais do município de Patos-PB, para os quais será aplicado um questionário semiestruturado, indagando sobre as técnicas usadas, o material didático e dinâmicas aprendidas nas atividades de formação continuada.

OBJETIVO

Entender a visão que o docente possui diante da formação continuada dos professores em Patos PB.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa sendo desenvolvida através de entrevista semiestruturada, com 07 profissionais professores de ambos os sexos com idade entre 25 anos e 42 anos da rede de ensino de escolas municipais da cidade de Patos no interior da Paraíba, entre os meses de março e abril de 2018. Sendo apresentado um questionário com 20 questões objetivas e 30 questões abertas, cujas respostas foram gravadas e posteriormente transcritas.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Na década de 1960, o Brasil dá os primeiros passos mais efetivos em termos de pesquisas e metodologias, não somente na preocupação de garantir a formação continuada dos educadores, mas

uma avaliação e melhoria do próprio processo. Assim, a educação continuada passou a ser considerada como item complementar na formação profissional representado por cursos de pouca carga horária e palestras, treinamentos e reciclagens. Os cursos abordavam planejamento e organização do ensino e continham materiais com conteúdos instrucionais e de avaliação (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010).

Segundo Andrade (2014), apenas no final da década de 1970 que os conteúdos trabalhados nos programas de formação continuada de professores passaram a ter enfoque crítico.

Foi após o fim do período da ditadura militar no Brasil que surgiram novas reformas na educação e novos movimentos por parte dos educadores buscando, sobretudo, melhorias na qualidade da educação no país (BRANCO, 2008).

De acordo com Gatti (2008), foi na década de 1990 que a dimensão da formação continuada ganhou espaço no cenário mundial motivados por dois fatos: devido aos baixos desempenhos apresentados pelas escolas nos sistemas dos governos e, devido as influências das transformações advindas da globalização.

Dentro do contexto político social ao longo do tempo, o termo formação continuada tem passado por inúmeros estudos e debates, restando a certeza de que, todavia, há muitas lacunas a serem preenchidas, no que se referem às estratégias, às políticas públicas nos diferentes patamares da administração e à disponibilidade de recurso para implementação de programas. E deve-se entender que a formação dentro do ambiente educacional não pode se restringir somente ao professor, devendo, portanto, incluir os demais profissionais da área de educação, a exemplo dos diretores, orientadores educacionais, supervisores pedagógicos e os profissionais da administração escolares (LIMA; CORRÊA, 2010).

Para que de fato a escola seja um dos alicerces da formação cidadã, é necessário que seus professores, e toda a administração escolar, estejam preparados para esse papel, (ALARCÃO, 2005). Dessa forma, Araújo *et al.* 2015, defendem que apenas os formadores de professores e os próprios professores poderão dar sentidos às práticas de formação como um projeto de existencialidade do indivíduo.

As primeiras grades curriculares para a formação de professores nas séries iniciais eram notadamente semelhantes às europeias e possuíam como disciplinas: as ciências físicas e naturais; programa de saúde; filosofia; noções de direito e política; economia geral e doméstica; didáticas e prática do ensino primário em geral; horticultura; caligrafia e desenho; canto; ginástica; artes; marcenaria; trabalhos manuais e instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos) (TANURI, 2000).

A primeira Escola Normal, como eram chamadas as escolas para formação de educadores para as fases iniciais da aprendizagem, foi fundada no Rio de Janeiro no ano de 1935, e funcionou somente por 14 anos, formando poucos professores. Em 1859, funda-se uma nova Escola Normal na província do Rio de Janeiro. Em várias das províncias brasileiras a trajetória das escolas de formação de professores foi a mesma, poucos anos de existência e um número baixo de formandos.

Nos anos de 1980, com a criação pelo MEC (Ministério da Educação), dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), ocorre a substituição dos cursos normais dando prioridade à formação e melhoria continuada dos professores de educação pré-escolar e das séries iniciais (TANURI, 2000).

Em 1996, a reformulação da Lei de Diretrizes Básicas (LDB) torna exigência a formação superior para professores das séries iniciais, seja em universidades, ou nos institutos superiores de

educação. Cabendo a todas as instâncias da administração pública promover e fomentar programas para a formação e aperfeiçoamento de professores para as fases iniciais, de forma que estes recebam e desenvolvam suas capacidades como pesquisadores e agentes ativos na aprendizagem no seu sentido mais amplo (BARBOSA; MAIA, 2012).

Deste modo, os cursos de formação devem trabalhar os saberes e as competências dos professores. Para Perrenoud (2000), como competências pode-se definir a capacidade de concatenar informações e solucionar problemas, dentro do seu contexto de vivência. O mesmo autor define que há dez categorias de competências que são as seguintes: 1. Organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. Gerar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da gestão da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar as novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Gerar sua própria formação contínua.

A Formação Continuada, ao longo do tempo foi interpretada por vários termos como, por exemplo: (1) Capacitação, que significa de forma geral desenvolver capacidades no professor, mediante um curso; (2) Qualificação, ou seja, melhoria da qualidade; (3) Reciclagem; (4) Atualização; (5) Treinamento; (6) Especialização; (7) Aprofundamento; (8) Retreinamento; (9) Aprimoramento, dentre outros, que, segundo Prada (1997), remetem a uma visão tradicional e simplificada do processo do que é o professor e seu papel como profissional e cidadão na escola.

Nadolny (2014) argumenta que no processo de formação continuada a prática reflexiva resulta da construção de significados para o trabalho educativo. Dessa forma, é por meio da construção coletiva que

ocorre a relação do professor com seus pares. Com base nisso, a autora defende que existem três nas estratégias de formação para que haja a mobilização da reflexão no professor, são eles: a significação, a socialização e a contextualização. De acordo com a autora supracitada, esses eixos se integram no processo de formação continuada. Portanto, um eixo não exclui o outro, eles se complementam, pois para mobilizar a reflexão é preciso que haja um significado para as experiências vividas nesse processo. Este significado é construído na socialização de saberes e ocorre num contexto favorável à sua prática.

De acordo com Aguiar e Hobold (2015) a formação continuada é inerente ao cotidiano do professor e se diferencia do seu desenvolvimento profissional. Desse modo, a formação continuada é relacionada às instituições de formação e políticas de aperfeiçoamento, enquanto que o desenvolvimento profissional é mais interno e individual, resultando da formação do profissional e sua visão do processo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Rossi (2013) acredita que o sucesso da formação continuada vai além de como os docentes a valorizam e de como veem sua formação e sua profissão.

Em face da realidade da globalização, Bueno (2008) ressalta que a dinâmica das reformas da área da educação é preocupação de todos os países, especialmente, sendo a formação dos professores o centro dos debates educacionais.

Isso pode ser fundamental e concebe um conjunto de técnicas e metodologias nas quais os professores adquirem os instrumentos que permitem reavaliar as práticas docentes, reorganizar suas competências e produzir novos conhecimentos, como um sistema retroalimentado (AZEVEDO *et al.* 2010).

Para Caldeira e Zaidan (2010), a Prática Pedagógica significa uma prática social multifacetada, envolvendo o professor, os alunos, a escola enquanto estrutura e métodos de ensino, o conteúdo

programático, e o espaço de tempo dessa vivência, onde se interpõe diretamente a relação professor-aluno-conhecimento. Portanto, o papel docente é essencial no sentido de reorganizar os métodos de edificação do conhecimento, por meio da mediação e da interação para que se estabeleça a aprendizagem significativa (BORGES; ALENCAR, 2014).

Essa terminologia sempre esteve presente no contexto escolar, entretanto, passou por intensas discussões conceituais quando no ano 2002, o governo federal reestruturou os cursos de licenciaturas, uma vez que as mudanças curriculares para a formação docente exigia a delimitação das atividades validadas nos novos currículos. O conjunto de ações (teórico e prático), para desenvolver a atividade é que produz o conhecimento e é o que se considera como prática docente. Com isso, a prática pedagógica deve ser dinâmica, a fim de preparar os alunos, agentes ativos e formativos, para ampla realidade social que os cerca (SANTOS et al. 2012).

Nessa discussão conceitual, são inúmeros os conceitos de Prática Pedagógica, desde aqueles onde ela significa conduzir o estudante para dominar a resolução de problemas, àqueles em que o processo de ensino e aprendizagem tenha como base as relações humanas. O Objetivo final das práticas pedagógicas é o aprender, através da relação professor/aluno/conteúdo em que o saber é constantemente construído e reconstruído e assim desenvolvendo nos educandos as habilidades fundamentais para sua real participação na sociedade (SANTOS et al. 2012).

As práticas pedagógicas em sala de aula são influenciadas pelo tempo disponível para as atividades (preparo e aplicação), as vivências profissionais, carga de trabalho, disponibilidade de recursos materiais, políticas educacionais, quantidade de alunos por sala de aula, dentre outros. Enfim, uma série de fatores que podem tornar a aula e as demais

atividades docentes mais ou menos atrativas e enriquecidas (RODRIGUES et al. 2017).

Assim, é com foco nas realidades que se constroem práticas pedagógicas que geram aprendizagens significativas, levando o aluno a aprender com mais prazer. Portanto, nessa concepção de aflorar a curiosidade e desenvolver a maturidade do educando (MEDEIROS, CABRAL, 2006).

Formação significa ação e efeito de formar, de desenvolver, adquirir forma. Por conseguinte, a formação do profissional na educação consiste em processo que dura toda a vida pessoal e influenciará uma grande quantidade de pessoas nesse percurso. Isso significa, então, que a formação do professor não é finalizada após este concluir seu curso acadêmico, e sim que é um processo contínuo que o torna capaz de desenvolver sua autonomia crítica e capacidade reflexiva. É dessa maneira fundamental que passe por momentos de reciclagem e treinamentos que o induzam à auto avaliação de forma construtiva sobre suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar (CALDAS, 2004).

As políticas educacionais, como não poderiam ser diferentes, são diretamente um reflexo do contexto histórico e político e sofrem modificações à medida que a sociedade muda em todos os seus aspectos sejam eles social, cultural, ambiental, econômico ou político (FERNANDES, 2013).

Para atender aos objetivos propostos, a metodologia empregada foi a pesquisa descritiva, exploratória e de abordagem quantitativa e qualitativa.

Como Pesquisa descritiva pode-se descrever aquela que analisa, observa, registra e correlaciona aspectos (variáveis) sobre fatos ou fenômenos, sem manipulá-los. Esses fenômenos podem ser humanos ou naturais e analisados sem a interferência do pesquisador que tem como função estritamente e com a maior precisão permitida com que frequência sucede esse fenômeno e sua relação com outros (ARAGÃO; NETA, 2017).

O presente trabalho, valeu-se diretamente da pesquisa qualitativa, uma vez que o objetivo é entender o que e como pensam professores de ensino das fases iniciais da formação da criança na aquisição da linguagem e tudo que dela derivam. Portanto, a amostra é direcionada e específica e consequentemente o número de entrevistados é limitado, primando assim pela objetividade da pergunta e a qualidade das respostas, face ao teor da pesquisa.

Assim a pesquisa qualitativa, como o próprio nome traduz, não se baseia em números (quantidades) para buscar respostas confiáveis e significativas sobre um determinado tema estudado, ou seja, ainda que com um número amostral pequeno, sua especificidade em termos de público alvo, torna seus resultados confiáveis e totalmente capazes de atender aos objetivos propostos, uma vez que se planteiem as perguntas adequadas ao grupo relato ao que se pretende elucidar (RIBAS; FONSECA, 2008).

O período da coleta de dados compreendeu os meses março e abril de 2018, em escolas municipais na cidade de Patos na Paraíba. Que são respectivamente: Escola Nosso Lar Tio Juca, Escola Municipal de Ensino Fundamental Anatildes Ayres de Moura, Escola Municipal de Ensino Fundamental Pastor Frank Dyer e CIEP II Anésio Leão e Miguel Mota.

Do total de quatro escolas amostradas foram entrevistados sete professores, e dessa maneira traçados o perfil de entendimento e críticas quando houver destes professores no que se refere o tema deste trabalho sobre a Formação Continuada. Todos os professores lecionam no terceiro ano do ensino fundamental, onde além das perguntas sócio demográficas e acadêmico-profissionais para coleta dos dados qualitativos utilizou-se um roteiro semiestruturado para entrevista em profundidade.

Em roteiro semiestruturado na pesquisa qualitativa é necessária atenção no formular das

perguntas básicas para o tema em estudo (TRIVIÑOS, 1987). Uma entrevista semiestruturada permite não só descrever os fenômenos sociais, como também explicá-lo e compreendê-los, ademais da presença consciente do pesquisador na de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987). Esse tipo de entrevista permite que apareçam informações de forma mais livre onde as respostas não estão subordinadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa, mediante um roteiro. O roteiro tem, portanto, a função de além de servir para coletar as informações básicas, é também uma ferramenta para o pesquisador se adequar ao processo de interação com o entrevistado (MANZINI, 2003).

Para tornar a entrevista de fato eficiente, a elaboração do roteiro deve estar atento de que o tema escolhido deve estar alinhado aos objetivos da pesquisa, deve também ser claro no limite de tamanho, pois longo demais cansa e dispersa o entrevistado ou se muito curto impede o fornecimento de informações, Assim de forma geral sua sequência deve ser, a de primeiro conter as perguntas do contato inicial e a apresentação do problema, sendo as perguntas pertinentes com os objetivos e a sequência do trabalho permitir que seja compreendido pelo entrevistado sem a necessidade da presença do pesquisador (HAIR et al. 2004).

Como entrevistas em profundidade, pode-se dizer que são aquelas que dispõem de grande flexibilidade, de forma que o entrevistado possa estruturar suas respostas sem estar condicionado diretamente a escolhas de alternativas, como no caso dos questionários totalmente estruturados. Seu uso em pesquisas qualitativas não somente através da interação entre entrevistados e pesquisador (OLIVEIRA, et al. 2012).

Os participantes da pesquisa foram professores do ensino fundamental nas séries iniciais, mediante a livre adesão, após o convite e apresentação da motivação da pesquisa. Todos aceitaram de pronto a participação e entenderam a relevância em participar da pesquisa. Em se tratando de uma pesquisa do campo social com foco em uma parcela específica (professores da rede pública), esse tipo de questionário atende aos objetivos propostos (MARCONI; LAKATOS, 1999). Geralmente são usados na obtenção de grandes quantidades de dados e de maneira geral podem ser descritos como um conjunto de perguntas, cujas respostas são frequentemente limitadas a um número possibilidades excludentes entre si e predeterminadas (HAIR *et al.* 2004).

Foi aplicado um questionário semiestruturado, contendo perguntas objetivas (=18) e dissertativas (=15). Após a identificação do entrevistado quanto ao gênero e a idade, sucederam, portanto, as coletas de dados, por meio da aplicação do questionário entre aqueles indivíduos da população alvo abordando as seguintes temáticas: a) entendimento do tempo de experiência no tema abordado; b) participação e entendimento do tema abordado, c) reflexões e expectativas dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e abril de 2018, totalizando sete questionários aplicados em quatro escolas de Ensino Fundamental I no município de Patos, interior do estado da Paraíba. Como o questionário estava dividido em dois tipos de abordagem, as perguntas dissertativas, foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

RESULTADOS

Dos sete entrevistados 86% (seis) são do sexo feminino e somente um (14%) do sexo

masculino. Quanto à idade dos entrevistados o mais velho registrou possuir 55 anos e o mais jovem 28 anos, a média foi de 46 ± 7 anos.

Quando indagados sobre tempo de magistério (figura 8) observou-se que a média de tempo de atuação foi de 22 ± 4 anos (19 – 28) de atuação em sala de aula. Portanto, são professores com ampla experiência na atividade que exercem.

Significativamente, a maioria (n= 4; 56%) apresenta pós-graduação em seu campo de escolaridade, enquanto outros (n=2; 28%) afirmou possuir ensino médio e somente um (14%), revelou ter ensino superior completo.

Quanto o tempo de atuação na mesma escola, cerca metade dos entrevistados, apresentou tempo considerável de permanência na mesma instituição (mais que 10 anos), enquanto outros apresentaram de 5 a 10 anos e menos de 5 anos respectivamente.

Sobre o tema central da presente pesquisa, todos participaram de atividades de Formação Continuada, dos quais 86% participou em mais de 5 eventos. Adicionado que todos os professores, quase sempre usam dos recursos (técnicos e/ou materiais) aprendidos nos cursos de formação nas suas atividades diárias.

E foram enfatizados os seguintes aspectos: O entendimento sobre formação continuada; a relação formação e práticas pedagógicas; eficiência (ou não) dos processos de formação; entendimento e participação em programas específicos de Formação Continuada; expectativas e frustrações no processo.

Os depoimentos dos sete professores entrevistados deixam evidente que há bom entendimento dos professores sobre o tema pesquisado, além de sua efetiva participação nos cursos oferecidos. Portanto, a seguir são transcritos os depoimentos e analisados conforme a metodologia descrita, evidenciando as particularidades de cada um

deles conforme sua percepção do processo e à luz da visão de autores sobre o tema.

Na fala dos professores podem-se identificar basicamente duas formas de conceber o conceito de formação continuada, um deles é a concepção de que Formação Continuada são cursos de aperfeiçoamento enquanto que outros entendem que é algo além do mero aprendizado técnico de novidades metodológicas, e algo que reflete também uma reflexão interna.

Percebe-se dessa maneira que os professores, de forma geral, ainda que se diferenciem no aprofundamento do tema, em conjunto entendem a formação continuada na perspectiva defendida por autores, como um mecanismo de aproveitamento máximo das potencialidades internas aperfeiçoadas e amadurecidas por novos conhecimentos, não só geradores de alguém mais capacitado tecnicamente, mas sim de profissional e cidadão mais capaz de ler o cotidiano de sala de aula e se adaptar positivamente a esse estímulo.

Uma vez que alguns dos professores denominaram esse processo de formação como diretamente um produto de programas de formação disponibilizado em determinados intervalos de tempo, e alguns desses “programas” foram nomeados pelos entrevistados, foi questionado como seriam esses programas.

Como resultado observou-se que ainda não é entendida, de forma ampla, a formação como processo contínuo e sim como uma atividade pontual delimitada em tempo e conteúdo metodológico e tecnológico.

O fundamento básico, primário ou premissa número um da formação continuada é aquisição de novos conhecimentos (entendendo que essa é somente uma parcela dos objetivos do processo), foi perguntado sobre o conteúdo dos cursos de formação e sua contribuição efetiva para a formação e os resultados práticos. Entretanto, apesar do

reconhecimento da importância da formação continuada para as atividades cotidianas do professor, foram relatadas dificuldades para adaptar muitas dessas novas ferramentas para a realidade local, ou deficiente na disponibilidade de recursos para sua prática.

Os professores entrevistados demonstram entendimentos positivos sobre a necessidade da busca constante de aprimoramento docente, diante do processo ensino-aprendizagem. É unânime a conclusão de que não é possível lecionar sem que se imbua de novos conhecimentos e experiências, assim verifica-se que o professor necessita de rotineiras mudanças e transformações. É motivador e treina para desenvolver habilidades, por outro lado, o entrevistado 6, além disso acrescenta que permite auto avaliação, mudanças internas nas práticas diárias e tange a possibilidade de troca de experiências que enriquecem os cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a formação inicial e continuada ocorre quando o sujeito passa a se identificar com a profissão, e desenvolve uma feição relacionada a esta, ou seja, passa a desenvolver a profissionalidade (D'ÁVILA, 2008). Para Freire (2006) seres humanos são inacabados, ou seja, está constantemente em busca de sua formação. Nessa inconclusão é que se baseia a educação como processo permanente e contínuo.

O termo formação continuada também é bastante discutido quanto ao seu significado e propósito. Em uma definição mais atual, entende-se por formação continuada, como um processo contínuo de aquisição de conhecimentos e competências a partir da formação inicial. O objetivo principal deve ser entendido como algo mais do que simplesmente preencher as lacunas oriundas da formação inicial.

Então, à luz do entendimento atual a formação continuada deve se focar em induzir (fornecendo arcabouço teórico e prático) os profissionais da educação, para que estes sejam capazes de: além de interpretar o conhecimento adquirido, possam ser autônomos e apliquem esses saberes na luz da realidade do seu entorno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, C. R. & HOBOLD, M. S. Formação Continuada dos Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua implicação para o trabalho docente (ISSN 1809-0249). **Práxis Educacional**, v. 11, p. 219-235, 2015.

ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ARAGÃO, J. W. M.; NETA, M. A. H. M. **Metodologia Científica**. Salvador/BA. Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância. 2017.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015.

AZEVEDO A.; OLIVEIRA G.M.; Silva P.P.C.; NóbREGA T.K.S., SOUZA J. M. **Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão**. Movimento 2010; 16(4):245-62.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G.. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano.3, n.4, p.119-143, 2014.

BRANCO, Cristina. **A formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática**. 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cristina_branco.pdf> Acesso em: 26 de Dez. de 2018.

CALDAS, A. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004

CALDEIRA, A. M. S; Z AidAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. V.

(Ed.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. CD-ROM.

D'AVILA, Cristina. Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em curso de formação inicial de professores. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-14.

FERNANDES, S. E. **O usufruto do direito à educação**. Unidade 1. 2013. Disponível em:<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/3-sala_fundamentos_direito_educacao/pdf/unidade1.pdf>. Acesso em 03 ago. 2018.

FREIRE, A.M.A. Paulo Freire: **Uma História de vida**. 1ª Edição Editora Villa das Letras. Indaiatuba, SP. 2006.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70.

HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMUEL, P. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005

LIMA, M. B. e CORRÊA, M. B. **A Importância da Formação Continuada para Professores**. 1ª Jornada de Iniciação Científica e Extensão do IFTO. Anais Eletrônico. 2010 .

NADOLNY, Lorena de Fatima. Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil: em foco os saberes do movimento. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/348-0.pdf> Acesso em: 26 de Dez. de 2018.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003.

MEDEIROS, M. V. e CABRAL, C. L. O. (2006). Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**.1(2). Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/artic/e/viewFile/3122/2060>> Acesso em 12 de jun. de 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem**

profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009, pp. 221-284

OLIVEIRA, V. M.; MARTINS, M. F.; VASCONCELOS, A. C. F... Entrevista 'em profundidade' na pesquisa qualitativa em administração: pistas teóricas e metodológicas. In: **Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais - SIMPOI.** Anais. São Paulo, São Paulo, 2012.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIBAS, C. C. C.; FONSECA, R. C. V. **Manual de Metodologia.** Curitiba, 2008.

RODRIGUES, A. C. dá S. DAMASCENO, J. L., SILVA, W. A. CM e SILVA, A. C. A base nacional comum curricular: perspectivas para a formação da identidade e o reconhecimento. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, v. 7, n. 14, p. 3-26, Jan./Jul. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação Continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba. V. 10, N° 30, Maio/Agosto. 2010.

ROSSI, Fernanda. **A formação continuada sob análise do professor escolar.** São Paulo: Editora Unesp, 2013. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2013-12/20131217152643-a_formacao_continuada_downloadunesp.pdf> Acesso em: 26 de Dez. de 2018.

SANTOS, S. P.; Maas, C. T. R.; Soares, D. R. Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas Inovadoras. **Série pesquisa em ciências humanas.** V. 6. 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira Educação**, n.14, p.61 a 88, 2000.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

THE ROLE OF THE SCHOOL MANAGER IN CONTINUED TEACHER TRAINING

Enoque Estevão Gomes¹
Veruzia Medeiros de Oliveira²

RESUMO

O objetivo principal do trabalho foi abordar o papel do gestor escolar na formação continuada de professores, no âmbito de uma perspectiva de interação entre gestão formador-formando, buscando identificar elementos que possam contribuir na qualidade do processo de ensino aprendizagem. Os participantes dessa pesquisa foram gestores das escolas da rede estadual do município de São José do Egito-PE, Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú. A pesquisa, fundamentada na linha da pesquisa-ação, envolveu a elaboração de questionário e entrevista semiestruturada. Os resultados foram analisados e estruturados qualitativamente visando o entendimento do público leitor quanto o papel do gestor na execução de políticas públicas que garantam a qualidade do ensino-aprendizagem. Como referencial teórico foi abordado as concepções dos autores LIBÂNEO (2015); FERREIRA (2009); VASCONCELLOS (2000); LUCK (2004), dentre outros que consideram o papel do gestor escolar primordial na formação continuada dos professores e na qualidade do processo de ensino – aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Gestor; Docente; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The main objective of the study was to discuss the role of the school manager in the continuous training of teachers, within a perspective of interaction between teacher-training management, seeking to identify elements that indicate improvement of teachers' performance, teachers and the process of teaching learning by the students. The participants of this research were managers of the schools of the state network of the municipality of São José do Egito-PE, Regional Management of Sertão de Alto Pajeú. The research, based on action research, involved the elaboration of a questionnaire and semi-structured interviews. The results were analyzed and structured qualitatively aiming at the understanding of the readership regarding the role of the manager in the execution of public policies that guarantee the quality of teaching-learning. As a theoretical reference, the conceptions of the authors LIBANEO (2015); FERREIRA (2009); VASCONCELLOS (2000); LUCK (2004), among others that consider the role of the primary school manager in the continuing education of teachers and in the quality of the teaching - learning process.

KEYWORDS: Continuing education; Manager; Teacher; Teaching - learning.

¹Mestrando em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University. Graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco - UPE, licenciado em Geografia pelo Instituto Prominas, Especialista em Psicopedagogia pela UPE. Email: enoqueestevao@hotmail.com

²Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University. Professora com licenciatura plena em história na FIP (Faculdade Integrada de Patos). Especialista em geopolítica e história pelas FIP, pós-graduada em Gestão Escolar pela UFPB, professora da rede municipal de Patos-PB. Email: veruzia.vm@gmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente as mudanças decorrentes da globalização e a necessidade imposta pela sociedade cada vez mais informatizada, exige a formação continuada dos profissionais da escola.

É notória a preocupação dos gestores escolares na busca pelo alcance das metas pactuadas pela escola no contexto de políticas públicas educacionais que de fato possibilitem a construção do conhecimento pelos educandos e promova a formação continuada dos professores, mediante a prática pedagógica atrelada às novas tecnologias que aperfeiçoam o saber profissional para um melhor desempenho das ações atreladas ao ensino-aprendizagem.

A formação continuada deve abranger o desenvolvimento pessoal e profissional para que caminhe articulando entre formação profissional do docente e cultura escolar, entre projeto político pedagógico (PPP) e construção de saberes dos professores e demais profissionais, entre PPP da escola e princípios gerais adotados pelas secretarias de educação, entre conhecimentos gerados no cotidiano das salas de aulas, entre conhecimentos relativos a objetos a serem ensinados e aos processos de ensino-aprendizagem (MONTEIRO, 2006).

Sabe-se que, é preciso empenho por parte dos gestores escolares nesse processo. Por isso, surgem indagações quanto ao seu real papel na educação.

Busca-se compreender o papel do gestor escolar no processo de formação continuada dos professores na rede estadual de ensino no município de São José do Egito-PE, e tem-se como objetivos específicos, identificar a contribuição do gestor escolar na melhoria da formação continuada dos professores, perceber a formação continuada dos professores como mecanismo que favoreça a melhoria da qualidade da aprendizagem do processo de ensino na escola e verificar de que forma o gestor escolar tem

contribuído na formação continuada dos professores na escola, através da pesquisa-ação com cunho qualitativo.

OBJETIVO

Verificar o papel do gestor escolar na formação continuada dos professores

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Para que a unidade escolar atinja de fato concretização dos ideais de qualidade do ensino ofertado e para que a qualidade no processo de aprendizagem seja cada vez mais alcançada pelos estudantes, é preciso que o gestor escolar desenvolva o papel de articulador, líder, e um ser reflexivo com as questões da comunidade escolar. Isto implica que seu trabalho vai além das questões técnico-administrativas, pois precisa estar atento às demandas sociais, compactuando com o currículo e envolvendo-se com o pedagógico.

Sabemos que a escola atua como instância de transformação da realidade, permeada pela germinação de conjunto de ideias e de projetos pedagógicos com fins de obtenção da qualidade entre a teoria e a prática, possibilitando aos estudantes entender o seu papel na sociedade como sujeitos reflexivos e conquistando o pleno exercício da cidadania. Com base na concepção de Freire:

A tarefa fundamental do educador é uma tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história (FREIRE, 2001, p.78).

A gestão escolar necessita articular junto aos professores possibilitando ao aluno aprender a

aprender e aprender a pensar e dominar os signos linguísticos e matemáticos e assim ser capaz de conviver em sociedade.

O gestor escolar deve ter um olhar sistêmico dos planos e projetos, congratulando sobre as metas, normas, participação coletiva que possam de fato transformassem em ações democráticas que possibilitem a melhoria da qualidade educacional.

Libâneo (2015) caracteriza o gestor escolar como dirigente e principal responsável pela escola, tendo a visão de conjunto, articulação e integralização entre os vários setores administrativo, financeiro e pedagógico.

De acordo com Nóvoa (2000) "(...) é na escola, em torno dos problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor". Cabe-nos perceber que o gestor não pode estar à parte do processo pedagógico escolar, mas no centro, atuando de forma consistente para promover uma educação de qualidade. Ofertar uma educação de qualidade requer profissionais preparados, é aí que se encontra o papel de formador do gestor, responsável direto pela manutenção do tempo de formação continuada em serviço e esta formação exige atuação efetivado gestor junto à equipe escolar.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação de professores é um investimento capaz de garantir a melhoria do trabalho pedagógico na escola. É imprescindível um novo realinhamento no processo de formação acadêmica científica dos educadores, pois ainda se percebe uma lacuna por parte dos gestores e das políticas públicas em educação nesse aspecto. Há avanços, porém ainda há a não percepção do quão importante é para o processo ensino-aprendizagem. No tocante a isto, corroboramos ao considerar:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação

tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania (FELDMAN, 2009, p.71).

Essa concepção tem objetivado aos professores a possibilidade de reflexão teórica sobre sua prática pedagógica com foco no direcionamento para a conquista de novos saberes e do crescimento profissional.

A formação continuada dos professores sendo concretizada na escola, produz mudanças na prática do professor e nas relações que são estabelecidas no ambiente escolar. Neste cenário é que vão sendo construídas novas visões acerca da gestão democrática e participativa.

Os gestores escolares têm que incentivar que os professores busquem o novo, embora existe resistência. A escola deve ser reflexiva e os professores também, conforme observa-se:

O profissional que procura se envolver com práticas mais eficientes e eficazes tornando seu trabalho mais produtivo, compatível com a sua personalidade, tempo e com os recursos disponíveis em sua instituição escolar tende a ser um realista que busca a mudança partindo de si mesmo (PERRENOUD, 2002, p. 137).

Portanto, os professores precisam agir na melhoria de sua prática pedagógica, evidenciando um ensino pautado na eficiência dos resultados.

Apointa-se a necessidade de reflexão acerca dos questionamentos que devem ser feitos a partir da própria realidade, daquilo que se pretende mudar ou mesmo melhorar, tendo assim a aceitação das novas mudanças ocorridas na sociedade e da prioridade de inovar a prática pedagógica.

OS DESAFIOS DA GESTÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A importância e a necessidade da formação continuada na escola são os primeiros passos que desencadeiam a atuação de uma gestão escolar capaz de promover grandes mudanças na relação entre teoria e prática nas ações educativas desenvolvidas.

O desenvolvimento dessas ações precisam ser planejadas, partindo das necessidades emergentes levantadas.

Segundo Ferreira:

A capacidade de organização é que vai garantir a exequibilidade do que foi coletivamente planejado e revelar a competência dos profissionais da educação. É aí que se revelam os compromissos democráticos de todos os responsáveis pelo processo educacional, na garantia de fazer acontecer a todos os educandos, que foi proposto como fundamental para sua formação cidadã (FERREIRA, 2009, p.70).

A busca constante pelo conhecimento sobre o uso adequado das novas tecnologias promove ações educativas que possibilitam a interação do processo de ensino/aprendizagem, pois elevarão o nível de desenvolvimento e estimularão a ampliação do limite cognitivo primordial das pessoas.

A resistência muitas vezes atrelada a aquisição de novos saberes é um indicador negativo no processo de formação pedagógica para a interligação cultural e intelectual do professor. Assim, é preciso enfrentar com objetividade os novos desafios.

Ensinar com a Internet será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino. Caso contrário servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de marketing para dizer que o nosso ensino é moderno e cobrar preços mais caros nas já

salgadas mensalidades (MORAN, 2008. p.8).

Nota-se, que a introdução de novas culturas e de tecnologias é inerente à vivência de novas práticas, é um processo complexo a ser consolidado por ações planejadas e concretas.

Ao gestor escolar cabe compreender esses conceitos, realçando a importância da tecnologia como ferramenta de apoio a condução do ensino, além de possibilitar a comunidade escolar envolvimento.

METODOLOGIA

A metodologia constitui a prática e teórica pensada e articulada com fins da obtenção de um resultado esperado mediante uma ação desenvolvida (PRODANOV E FREITAS, 2013).

Foram selecionadas cinco escolas da rede estadual do município de São José do Egito-PE, da Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú. Essas, foram visitadas para a apresentação da proposta e coleta de informações junto aos gestores.

Os cinco gestores possuem escolaridades em nível de Especialização e com mais de quatro anos na função exercida, e mais de dez anos de experiências em aulas em ensino fundamental e médio.

A presente pesquisa é classificada como qualitativa, por se constituir de elementos capazes de explicar em total relevância o significado e permite as características das informações colhidas nas experiências humanas, no nosso caso, a prática pedagógica de gestores escolares no que tange a formação continuada dos professores.

Assim as pesquisas-ações qualitativas e quantitativas são consideradas flexíveis, como afirma Gil (2013).

O questionário utilizado objetivou traçar o perfil dos gestores e suas concepções de atuação no que diz respeito a formação continuada dos professores.

Gil (2013) conceitua o termo questionário sendo um conjunto de questões que serão respondidas por escrito pelo pesquisado.

Assim, o tipo de entrevista foi a semiestruturada, pois associa assertivas fechadas e abertas. Segundo Moreira (2009) o conceito pertinente ao meio termo entre a entrevista estruturada e não estruturada é bastante similar ao questionário, considerando que tanto as perguntas como as respostas são estruturas de formação diretiva.

A coleta e organização dos dados se deu por protocolo de perguntas, conversa informal e gravador.

As entrevistas foram realizadas de setembro a outubro de 2018 com docentes de ambos os sexos com idade entre 24 e 49 anos das mais variadas etnias, inúmeras diversidade de várias situações socioeconômicas. Foram consolidadas as falas e para preservar a identidade dos participantes utilizou-se as siglas G1, G2, G3, G4 e G5, sendo transcritas todas as falas, considerando as mais relevantes para o estudo.

ANALISE DOS RESULTADOS

A presente pesquisa baseou-se em práticas pedagógicas eficientes, que ao tratar das relações de poder na escola parte do pressuposto de que:

A partir do reconhecimento do significativo papel das relações de poder no interior da escola e de seu impacto efetivo na determinação de sua qualidade e da qualidade do ensino, essa dimensão se constitui em um importante trabalho na atuação dos gestores (LUCK,2011, p.119).

É inegável a função de poder do gestor escolar em se tratando da obtenção dos resultados, toda e qualquer decisão a ser tomada por esse indivíduo “participativo, encorajador e líder permeia o campo de

associação de competências e habilidades suas e de seus liderados”.

Assim, o campo de pesquisa, a escola, vinculada à uma rede em um município amplia as abordagens e colocações. O gestor traz em seu direcionamento práticas consolidadas a partir de sua postura, sua formação atrelada aos objetivos da rede de ensino, como observaremos a seguir.

I – Papel do gestor escolar na formação docente

Ao serem indagados sobre a importância da formação docente foi percebida que há um senso comum em relação ao desenvolvimento de práticas eficazes que garantam a formação dentro da escola, através da liderança do gestor, como afirma o G3:

Como gestor e como líder dentro da escola esse profissional precisa conduzir seus liderados até uma perspectiva de que aprender é pensar de maneira contínua na vida, então esse líder precisa conduzir os demais para que ela seja permanente de verdade que ela aconteça no chão da escola. E, diante disso minha atuação é de fazer com que as pessoas sejam sensibilizadas e permaneça e que tenham se motivada para aprender (Gestor 3).

Com esse depoimento podemos perceber que há uma preocupação com o fazer pedagógico, fator também abordado pelo Gestor 4 na mesma indagação:

Na escola na qual atuo tenho acompanhado toda parte pedagógica da escola através do professor de apoio, assistente de gestão e coordenadores de laboratório. Toda parte pedagógica desde que recebido do educador de apoio, pelo analista de sistema acompanho na preparação e execução das ações pedagógicas vivenciadas pelo professor e também algumas aulas atividades das disciplinas mais exigidas português e matemática (G4).

Ao afirmar que existe preocupação com o trabalho pedagógico e que há diálogo entre docentes e gestores, observamos a relevância do trabalho em equipe na escola, pois se configura um elo de aprimoramento das relações educativas.

O pensamento é confirmado no embasamento:

O objetivo central da educação deve ser a construção de personalidades morais autônomas, críticas, que almejem o exercício competente da cidadania. Para tanto, ela deve embasar – se nos princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e de participação ativa de todos os membros da sociedade na vida pública e política (ARAÚJO, 2002,p.41).

O ato de educar é algo que deve ser gerido de forma a promover a qualidade do ensino e a viabilização de ações objetivadas ao alcance da cidadania, cuja participação do gestor deve proporcionar os princípios democráticos citados por Araújo (2002) e que coloca a gestão democrática no centro para o alcance dos demais objetivos da escola.

II – Participação do gestor no processo de ensino-aprendizagem na formação continuada na escola

Sem formação não há como efetivar resultados, o G5 diz:

É imprescindível reconhecer que as formações continuadas realizadas na escola ou em espaços educacionais são essenciais para o trabalho dos professores e o resultado disso é mostrado pelos estudantes ao longo dos anos com o aumento das médias do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A fala do gestor acima pode ser ratificada por meio das tabelas do crescimento da rede estadual em relação ao Brasil.

A formação continuada tem contribuído para que os professores modifiquem suas práticas em sala e possibilitem o uso da tecnologia.

O Gestor 2 enfatiza que:

As formações continuadas devem estar atreladas ao contexto educacional, ações metodológicas desenvolvidas pelos professores. É necessário que nessas formações haja o consenso de que o que é aprendido deve ser transmitido de forma primordial a um conhecimento capaz de modificar uma realidade (G2).

Assim, é preciso que os professores estejam sensibilizados quanto ao papel da participação dessas formações na melhoria dos resultados e na reflexão e na sua própria prática.

O G1 enfatiza que as formações continuadas ofertadas promovem uma melhoria sim, mas afirma que o processo é lento, sendo necessário tempo e persistência para poder escolher os frutos.

Percebemos o quão difícil é envolver os professores na formação continuada, porém a gestão escolar deve intervir provocando o sentimento de participação nas formações e nas mudanças das práticas pedagógicas.

Essa participação deve ocorrer não apenas como cumprimento de horários, mas usando o que foi repassado nos encontros com efetividade na sala de aula, atingindo o foco do processo – o estudante.

Ressalta o Gestor 4:

Sem dúvida, existe a resistência de alguns professores em fazer algum trabalho que foi repassado, por exemplo: uma oficina que acontece numa formação continuada, às vezes, o professor com sua metodologia de ensino, ele pode não querer aplicar da mesma forma, mas nós sabemos que os profissionais que trazem essas formações estudam, preparam-se, fazem um acompanhamento para que essas atividades tenham efeito necessário (G4).

É destacado pelo Gestor 2, a atuação do gestor:

Sim, a formação dada aos professores de matemática e português ela é cobrada de perto pela equipe gestora, pela equipe pedagógica e pelos próprios alunos isso no que se diz respeito à mudança de metodologia, ao acompanhamento vivenciado em sala de aula e a atualidade da necessidade de discussão, tipo a base curricular interdisciplinaridade, além dos conteúdos específicos de português e matemática (G2).

Portanto, quando é vivenciado pelo professor em sala de aula aquilo que ele aprendeu no seu processo de formação continuada, emerge então a importância da reflexão sobre o seu fazer pedagógico e dos desafios a serem enfrentados.

Segundo os depoimentos:

G5 - a formação continuada na escola acontece com a orientação do coordenador nas aulas, atividades semanalmente e bimestralmente para os professores de Língua Portuguesa e de Matemática.

G1 - As formações são planejadas pela educadora de apoio e assistente de gestão a partir das necessidades internas da escola e acontecem durante as aulas de atividades coletivas.

Evidencia-se que o coordenador pedagógico deve desenvolver suas atribuições em auxílio do gestor escolar em conjunto com a equipe gestora.

Observemos o Gestor 5:

A formação continuada na escola se dá de forma planejada e articulada envolvendo a gestora e o coordenador pedagógico no desenvolvimento e acompanhamento das ações direcionadas a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, assim acontece o trabalho de equipe (G5).

A reflexão do gestor corrobora com o conceito de gestão que temos atualmente não sendo possível admitir-se uma gestão em que não haja

compartilhamento de pensamentos, de ações e de resultados.

Luck (2011), direciona o trabalho pedagógico focado no fazer pedagógico e aponta a importância da formação para a qualidade das atividades escolares.

As ações pertinentes as formações continuadas dos professores precisam ser pactuadas democraticamente, tendo em vista as diretrizes curriculares, o PPP, a realidade dos estudantes e a formação dos professores.

III - Liderança do gestor no processo de formação continuada e de resultados

A liderança do gestor escolar deve representar uma atribuição focada na preocupação junto aos educadores em compactuar com práticas efetivas que possam representar as ações organizadas na escola.

O processo de formação continuada de professores nas instituições escolares quer priorizar ações e metas continuadas, pois:

A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada (SANTIAGO E BATISTA NETO, 2011).

A forma como o conhecimento e saberes deve ser gerida é uma ação de liderança que gestores e educadores devem realizar.

Na fala do Gestor 1:

Os cargos de gestão são de liderança e isso tem impacto grande no desempenho do grupo, então se a gente endentando essa liderança procura puxar o grupo, estimulá-lo a participarem dessas formações e assim eles frequentaram com menos resistência (G1).

É preciso desenvolver o senso crítico, onde a figura do professor seja capaz de construir significados para a sua prática cotidiana e envolver mudanças tecnológicas.

De acordo com SCHON (1992), a formação continuada é o processo pelo qual os professores aprendem com análise e interpretação de sua própria prática pedagógica.

A participação efetiva do gestor no processo de formação continuada torna possível o seu papel de líder. Assim, a liderança do gestor nesse processo é especificando pelo Gestor3, ao afirmar:

Sim, a palavra liderança deve ser vivida com o seu real papel de líder, de alguém que conduz. Quando você vive na integra a palavra liderança no dia a dia da escola, você está contribuindo para que todos sejam conduzidos a esse mundo. Ao liderar as salas de aulas é assim eu faço buscando viver a liderança de fato “é o que eu faço, é o que eu digo, é o que digo e faço (G3).

Esta fala do gestor G3 mostra-nos que liderança consiste num conjunto de competências, sendo preciso que gestores e professores tenham o mesmo pensamento em executar ações por meio dos conhecimentos e habilidades.

Este pensamento é enfatizado pelo Gestor 5, ao afirmar:

Exercer a liderança no contexto da formação continuada junto aos professores é algo complexo mas essencial e necessário para que tenhamos realmente a concretização da função social da escola com toda a comunidade escolar. É preciso que de fato cada vez mais o professor seja motivado a participar (G5).

A tecnologia tem contribuído para que a sociedade se torne cada vez mais propícia de conhecimentos.

Portanto, os professores são mediadores para a construção do saber produzido e elaborado pelos

educandos, sendo estes, agentes construtivos desse processo.

IV - Parcerias na escola: alinhamento, gestão e comunidade

Aprender a conviver e posicionar-se no mundo da era tecnológica é usufruir de um leque de conhecimentos e contribuir no respeito com as diferenças. Dessa forma, as tecnologias através da educação a distância (EAD), favorece a formação continuada dos professores, possibilitando a utilização e o gerenciamento de novas técnicas e estratégias para inovar o processo de ensino-aprendizagem.

O Gestor 1, relata:

Nos dias atuais percebemos um leque de instituições EAD que ofertam cursos *online* das mais variadas formações. Muitos deles são cursos semipresenciais e outros totalmente à distância, possibilitando o aperfeiçoamento do trabalho do professor, conduzindo-o a modificar a sua prática pedagógica em sala de aula (G1).

Portanto, a educação à distância (EAD) possibilita a oferta de cursos na construção de uma nova identidade dos professores. É preciso gerir a conectividade mediante a influência que a tecnologia permite aguçar nos espaços escolares e no trabalho do professor. O Gestor 2 afirma:

A tecnologia surge como um instrumento que viabiliza com maior facilidade o acesso às fontes de informações. O professor poderá além de contribuir na sua formação, promover a interação entre a teoria e prática. Por se tratar de ambiente virtual no caso da EAD, a participação dos professores nos cursos ocorre de maneira prática considerando a otimização do tempo, devido os estudos se realizarem com acesso aos instrumentos em qualquer lugar (G2).

A ideia de viabilizar o acesso às fontes de informações, é que as tecnologias estejam inseridas no planejamento de aulas mais atraentes, interativas e colaborativas. O professor precisa participar desses cursos de formação para poder dialogar junto aos estudantes. Segundo Harasim (2009 s/p):

A tecnologia faz parte do cotidiano de todos os jovens. Os alunos esperam que o professor se utilize disso em sala. (...) Ele guia o processo de aprendizagem, sendo o elo entre o aluno e a comunidade científica.

Na escola, a mudança da prática pedagógica do professor em relação ao uso das mídias tecnológicas é um dos problemas a serem enfrentados, pois muitos profissionais relatam que não estão preparados para utilizarem esses recursos. O Gestor 5 relata:

Quando observamos a utilização da prática pedagógica dos professores com o uso das novas tecnologias, percebemos um avanço dos estudantes em relação ao processo de assimilação da aprendizagem. Porém, existe a resistência de alguns professores à tecnologia (G5).

Nesse cenário, fica evidente que é preciso empenho dos profissionais da educação na busca constante pelo aperfeiçoamento para lidar com as mídias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade da informação, gestor e professor têm a incumbência de preparar os estudantes para o mundo atual, que constantemente é modificado pela atuação, implementação da tecnologia e da globalização, sendo o gestor o elo da condução.

Nesse processo deve ser consolidado por meio do trabalho crítico – reflexivo do professor sobre a sua própria formação e construção de sua identidade. O

educador precisa além de refletir, questionar a sua prática, dessa forma, a formação continuada contribuirá para os professores não se limitarem apenas à formação inicial, mas durante todo o contexto de atuação da carreira docente.

A formação continuada é um meio de consolidação da prática do professor, tendo papel de congratular a organização da escola, do currículo do sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Conclui-se que é preciso uma nova concepção de formação, cujo objetivo seja a consolidação efetiva das práticas reflexivas, ativas e que de fato torne o professor pesquisador e construtor do conhecimento. Portanto, o gestor escolar deve promover essa articulação de trabalho em equipe, promovendo momentos de formação na escola e em parceria com outras entidades, dessa forma atuando como líder do processo e no compromisso com o fazer pedagógico. O importante é buscar meios e processos em que a formação continuada seja condição para a melhoria do processo educacional na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, E. Rodrigues; BENTO, S. Coelho. **Teletrabalho e aprendizagem: Contributos para uma Problemática**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p.41.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação**. Parecer nº 009/20: 20. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

FELDMAN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeta. **Gestão e Organização Escolar**. IESDE Brasil, p. 70, 2009.

FREIRE, S. M. **Estado, democracia e questão social no Brasil**. In: PEREIRA, P. A. P. Política social e democracia. São Paulo, SP: Cortez, p.149-72, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

HARASIM, L. M. **Learning theory and Bonline technologies**. New York, NY: Routledge, 2009.

LIBÂNEO. **Organização e gestão da escola: teoria e pratica**. 6. Ed.- São Paulo: Hércus Ediro 2015.

LUCK, Heloisa. **Planejamento em orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Planejamento em orientação educacional**. 22 ED. Petrópolis, RJ. 2011.

MONTEIRO, Aida Maria Silva. **Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; organizadoras: Aida Maria Monteiro Silva...[et al.]**.- Recife: ENDIPE, 2006.

MORAN, José Manuel. **Ciência da Informação: como utilizar a Internet na educação**. Disponível em :<<http://www.scielo.br/prof. Moran>>. Acesso em: 20 de jun. 2018.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2009.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. **Formação de professor es em Paulo Freire: Uma filosofia como jeito de ser -estar e fazer pedagógicos**. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 3. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Dezembro, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

APONTAMENTOS SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM TORNO DA PRÁTICA DOCENTE

REFERENCES ON PEDAGOGICAL MEDIATION AROUND TEACHING PRACTICE

Francisca Erica Faustino da Costa Santos¹
Francisca Gomes Medeiros Moreira²

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma incursão sobre o mundo da dialética preconizada pela *Ontologia do Ser Social* de Gyorgy Lukács como forma de justificar a aplicação da *Mediação* no processo de ensino/aprendizagem. Embora o objeto seja a viabilidade da *Mediação* nesse contexto, importa deixar marcada a opção pelo referencial teórico acima mencionado para diferenciar o apelo pragmático que se faz aqui em face às epistemologias corriqueiramente aí aplicadas. Não só a prática docente pode ser viabilizada a partir da postura direcionada dialeticamente por meio da *Ontologia*; a própria possibilidade de construção teórica a partir da prática docente é um dos seus possíveis resultados meritórios. Isso pode ser extraído a partir da indução pela *Ontologia* que se perfaz em cotejo ao contexto social e seus reflexos sobre os cidadãos. E no campo da educação e do ensino, a influência do modo de produção econômica e suas diversas manifestações – política, religião, cultura e ensino – é indiscutível. Assim sendo, o docente não seria apenas o mero reproduzidor, embora estivesse fadado a ser, pois tornar-se-á crítico da própria sociedade e de suas formas de condicionamento educacional e cultural.

PALAVRAS-CHAVE: mediação;dialética;ensino;odontologia.ser social

ABSTRACT

The present work is the result of a foray into the world of dialectics advocated by Gyorgy Lukács' *Ontology of Social Being* as a way of justifying the application of *Mediation* in the teaching / learning process. Although the object is the viability of the *Mediation* in this context, it is important to leave the option marked by the theoretical referential mentioned above to differentiate the pragmatic appeal that is made here in the face of the epistemologies currently applied there. Not only can teaching practice be feasible from the dialectically oriented posture through *Ontology*; the very possibility of theoretical construction from the teaching practice is one of its possible meritorious results. This can be extracted from the induction by *Ontology* that is done in comparison to the social context and its reflections on the citizens. And in the field of education and teaching, the influence of the economic mode of production and its various manifestations - politics, religion, culture and education - is indisputable. Thus, the teacher would not only be the mere reproducer, although he was destined to be, because he would become critical of the society itself and of its forms of educational and cultural conditioning.

KEYWORDS: mediation;dialectic;teaching;ontology;social being

¹Licenciada em Pedagogia pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande; Mestre em Ciências da Educação ACU – Absolute Christian University. Email: egsarmento@hotmail.com

²Licenciada em Pedagogia pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande; Mestre em Ciências da Educação ACU – Absolute Christian University. Email: franciscagomesmedeiros@gmail.com

INTRODUÇÃO

No processo de ensino a partilha de conteúdos informativo pressupõe o uso de meios que devem otimizar a produção do conhecimento a partir da obtenção de resultados para o desenvolvimento da educação. A transmissão de conhecimento em si não está desagregada da sua própria produção que tem no contexto social sua base material. A sociedade fornece os dados e os processos de produção do saber. O modo de produção econômico dá forma à própria sociedade, a suas instituições, estruturas e meios de relações sociais, na linguagem marxista, respectivamente, infraestrutura e superestrutura.

Para capturar essa complexidade o *Materialismo Histórico* constitui-se como uma importante teoria crítica sobre os processos sociais em sentido amplo. As doutrinas a ele filiadas como a *Ontologia do ser Social* de G. Lukács (2010; 2013) aperfeiçoaram o seu centro teórico agregando mais elementos de modo mais sofisticado, sem abrir mão, contudo da leitura dialética (LIMA, 2004, p. 53 e ss; MÉSZÁROS, 2013). Assim sendo, entende-se que para a compreensão do complexo sistema de transmissão de conhecimento, a *Ontologia* de Lukács traz subsídios importantes para o questionamento sobre a relação professor/aluno e construção do conhecimento no ensino/aprendizagem.

Este trabalho se propõe a explicitar as possibilidades da perspectiva da *Ontologia* de Lukács ao processo de mediação do conhecimento no âmbito do ensino. Para tanto, serão desenvolvidas a título de esclarecimento as noções básicas do referencial aqui mencionado, quais sejam: a *dialética*, a *ontologia do ser social* e o processo de *mediação* do conhecimento. Em conjunto serão vistos a partir da própria dialética sem prescindir de uma postura crítica em relação à proposta teórica aqui defendida. Assim sendo, passa a ser inerente ao desenvolvimento do trabalho o questionamento sobre a própria viabilidade

de aplicação da *Ontologia do ser social* à *mediação* do conhecimento como instrumento pedagógico.

UMA APROXIMAÇÃO À MEDIAÇÃO

A presente seção tem por escopo delimitar conceitualmente e contextualmente, o sentido de *mediação* e sua importância no âmbito da educação formal, no âmbito do ensino/aprendizagem, tendo por base apontamentos teóricos que visam esclarecer a essência teórica de seus aspectos práticos em sala de aula. Justifica-se a abordagem por se considerar que não há método sem concepção teórica, nem teoria metodológica que possa ser firmada sem aplicabilidade viável. Daí parte-se para uma análise dessa concepção pedagógica e sua viabilidade. Como a *mediação pedagógica* é uma mediação como outra qualquer (ALMEIDA, *et al*, 2007), aqui devemos ir além e tratar do campo não meramente epistemológico, mas também pragmático. Nesse sentido, o questionamento que ocorre é o seguinte: se o ensino pressupõe *mediação* do conhecimento que favorece a troca de informações (CORRÊA, CORDEIRO, 2011), não seria uma obviedade tratá-la como algo inovador? Seria se fosse tratada aqui no sentido tradicional pautado meramente como reprodução de conteúdo. E como será exposto adiante, o que marca a presente proposta discursiva é a perspectiva teórica aqui adotada.

Não descarta de importância que o campo de exercício por excelência do docente é a aula. Pois a *mediação* como método, lógica, fundamenta uma didática que permite acesso a um referencial teórico a fim de desenvolver um processo de ensino, superando tradicionais métodos de ensino que se estruturam, estritamente, no sentido de extrair uma epistemologia (CHAMON, 2010), ou teoria metodológica capaz ser aplicada ao ensino, mas que prevalece o sujeito abstrato em detrimento do sujeito empírico, pois a

abstração sobre o desenvolvimento cognitivo deste é determinada por aquele outro sujeito por.

A *mediação* tem como um dos fundamentos a ação em que o professor se ocupa ao realizar o planejamento da aula – com a seleção e preparo do conteúdo de ensino –, resultando no contato entre o professor por meio “de uma relação que este desenvolve com o conhecimento –, e o aluno, que realiza a aprendizagem – por nós concebida como a relação entre ele e o conhecimento” (ALMEIDA, *et all*, 2007, p. 20). Essa situada relacional é dialética por excelência, consistindo num movimento auto-reflexivo, no sentido do materialismo histórico, em que os componentes de conteúdo são reconstruídos a cada contato com o universo do ensino, compreendendo as relações docente/discente e meio de difusão da aprendizagem.

Para uma compreensão da dimensão teórica da *mediação*, é preciso ter como foco o movimento e as relações que se processam na passagem do conhecimento científico rumo ao saber a ser ensinado. (ALMEIDA *et all*, 2007). Assim sendo, é preciso ter em conta importantes aspectos que são basilares para o entendimento da proposta de *mediação* como aqui proposta. Nesse sentido, o trabalho teórico tem na matriz do materialismo histórico sua fundamentação que opera através do campo dialético como concepção teórica de cunho pragmático. Percebe-se assim, que há uma espécie de círculo na construção dos saberes sem imposição pré-concebida de nenhuma teoria que se estabeleça como virtuosa, pois a prática docente também se configura como fonte de saber. Seria contraproducente por parte de uma ação centrada na *mediação* o apego indevido ao didatismo como forma de imposição de uma metodologia estanque que é imune às inovações concretas vivenciadas em sala.

A adoção desse referencial teórico, o materialismo histórico, e uma importante vertente a ela ligada, a *ontologia do ser social*, ambas filiadas ao

pensamento dialético devem nortear, como será vista a motivação para tanto, neste trabalho como forma de admitir a possibilidade que os docentes e alunos possam por meio da própria escola possa não ser apenas reprodutores das formas sociais. Fica valendo e registrada, entretanto, as críticas que surgem como forma de questionar o próprio conhecimento difundido nas escolas e que a educação esteja a serviço da dominação, ou seja, uma mediadora para a reprodução social (TONET, 2007), posição esta não adota aqui. Aqui optamos por posição semelhante a de Almeida *et all* (2007), que reconhecem na Ontologia de Lukács (2010; 2013) um aparato teórico vigoroso para o tema aqui tratado.

De base teórica distinta das correntes tradicionais da Pedagogia³, a *mediação* pedagógica não está centrada numa epistemologia, mas numa ontologia, a *Ontologia do Ser Social*⁴, que é uma ambiciosa e importante reconstrução do pensamento de Marx (LUKÁCS, 2010 e 2013; MÉSZÁROS, 2013), por propor que a educação do “homem”, em sentido amplo, nunca estará completa, e por outro lado, no sentido estrito, a educação foi desenvolvida na sociedade industrial e mesmo àqueles que estejam obrigatoriamente na escola, as crianças nos países mais civilizados, são de todo modo sujeito aos efeitos do processo industrial (LUKÁCS, 2013). Evidentemente, o pensamento do autor se adstringia ao contexto da primeira metade do século XX, no entanto, o cerne do seu pensamento reside no fato de que a educação existe para influenciar os homens sobre o modo de reagirem a novas alternativas de vida, do modo socialmente intencionado o que ajuda a manter a continuidade na reprodução do ser social.

³ A epistemologia genética não é o único caminho para explicar os caminhos de processo de ensino e de aprendizagem.

⁴ O caminho proposto por Tertulian (2016) procura demonstra que a ontologia marxista concebida por Lukács é capaz de tratar de temas absolutamente atuais que passam, majoritariamente, por discussões e contraposições político-sociais.

E aí reside um aparente paradoxo: ao mesmo tempo em que a Ontologia considera a educação como instrumento de reprodução de uma dada sociedade, ela também, com base no pensamento dialético, poderá ao invés de ser um ambiente de reprodução, é um instrumento mutável por força das contradições de seu substrato material, qual seja, a sociedade industrial e tecnologicamente dinâmica.

É bom deixar claro que, para uma crítica à ideia de *mediação*, não se deve estabelecer uma rigidez para fins de sua definição a partir dos lugares ocupados pelos sujeitos no plano da aprendizagem. Como se disse acima, as condições materiais da sociedade não permitem que se compreenda dessa forma esse processo. Isso a teoria tradicional já induz as práticas através da reprodução pura e simples de conteúdo previamente elaborados. O professor nem sempre será apenas o mediador, nem o aluno é o sujeito que se situa imediatamente atado ao processo de interlocução com o professor, pois algumas vezes o aluno pode promover uma *automediação* independente da escola. (ALMEIDA *et al*, 2007, p. 15). Ou melhor, o docente, considerando-se a partir de uma compreensão dialética, deve ser capaz de, ele mesmo, perceber as alterações circunstanciais que podem condicionar o ambiente de ensino e aprendizagem. Isso significa que o docente efetua uma *mediação* do conhecimento social, além, evidentemente, do papel que ele transmissão do conteúdo técnico e científico. Este é, portanto, o sentido aproximado de *Mediação* quem aqui está colocado.

Ainda que ocorram sentidos diversos da mediação, quanto a concepção dialética e a concepção propriamente denominada pedagógica, a opção para uma compreensão sistêmica do processo de *mediação* não desconsidera disputas teóricas, entretanto, não é o objeto deste trabalho percorrer o caminho para esclarecer tais divergências. Impende, notadamente, descobrir, em primeira impressão, as

possibilidades de aplicabilidade da *mediação* e proceder a uma análise crítica de sua eficácia na educação, no ensino.

UMA DIALÉTICA PARA A *MEDIAÇÃO*

Para que serve a *mediação*? No sentido originário cientificamente consolidado, a *mediação* favorece a troca de informações, num processo comunicativo com o fim de desenvolver uma prática educativa, tendo em vista a impossibilidade, absolutamente direta, de recepção de informações, o que torna necessárias conexões para a devida apropriação do conhecimento (CORRÊA, CORDEIRO, 2011). Colocado esse pressuposto conceitual, devem ser inseridos outros que são pertinentes à análise ora proposta.

É discutido atribuir ao processo da *mediação* a partir de prolegômenos dialéticos. A matriz teórica, portanto, da *mediação* pode ser estruturada de acordo com determinada perspectiva (ALMEIDA *et al*, 2007). Há certa congruência nessa postura se posicionarmos o sujeito do conhecimento para à margem, ou além, da sua postura puramente cognoscente, tendo em vista a complexidade do contexto social, material, que perfaz ontologicamente a abordagem mediativa. Mas merece uma consideração, antes disso, uma síntese sobre como a dialética enquanto método.

Assumir uma posição dialética perante o mundo é assumir uma posição racional perante sua complexidade e seu movimento dinâmico. Não tencionamos discorrer sobre a evolução histórica do pensamento dialético, por razões óbvias e objetivas atinentes a este trabalho, considerando, por assim dizer, as variações de abordagens existentes na história do pensamento dialético.

O processo dialético enquanto postura teórica interessou aos pensadores moderno, desde o seu resgate na antiguidade, na filosofia clássica, até as suas reformulações mais próximas à

contemporaneidade. Por isso, pode-se afirmar que no campo das ciências sociais, os debates entre diversas perspectivas tiveram em torno do pensamento dialético a sua utilidade como instrumento eficaz para tratar objetos de reflexão científica voltados para uma intervenção prática. À cada área do saber, e com a pedagogia não foi diferente (BAQUERO e CASTORINA, 2008, 15), pode-se afirmar, ocorreu um debate em torno das possibilidades ou limites da dialética.

As suas reformulações ou adaptações, inclusive pela retomada moderna pela filosofia hegeliana (ALMEIDA, 2002, p. 310; KONDER, 1997)⁵ que foi, de algum modo tomada por Marx, fez da dialética moderna um dos principais enfoques críticos para as ciências sociais, naquilo que mais importava para os seus próprios revisores, a *práxis* revolucionária, dentro da sociedade e a partir de suas contradições. Não se que dizer com isso que, primeiro (a) a dialética não teve alterada a sua essência, (b) nem ficou restrita à análise da história, em meio ao que se denominou crítica materialista da história social (OLIVEIRA, 2004, p. 16-17), ou (c) tenha sido reduzida à uma perspectiva teórica de natureza forçosamente revolucionária no seu sentido de ruptura prática com modos de vida tradicionais.

A concepção dialética da sociedade reforça o seu estatuto teórico. Àquilo que se propõe como análise sociológica, não sem as devidas adaptações, enquanto concepção materialista, a dialética poderá servir enquanto referencial teórico, com bastante propriedade, à educação enquanto modo de ser de uma sociedade marcada por processos históricos complexos, e que refletem um modo de produção econômico.

⁵ Para Hegel, o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano (KONDER, 1997). O trabalho será um conceito fundamental também no materialismo histórico, em Marx, embora nem mesmo este e F. Engels, tenham utilizado a expressão para designar a metodologia por eles empregada nas análises das relações sociais.

Assim sendo, para a Pedagogia – especificamente no campo do ensino/aprendizagem –, a dialética, tem essa função, porém, admitamos por honestidade intelectual, não poderá restringi-la ao estatuto de análise sociológica da educação, mas também, por respeito ao rigor científico, a forma dialética de pensamento, enquanto forma de argumentação, por si mesma, contém em si uma extrema riqueza que possibilita a construção de pensamentos estruturados em base lógico-racional.

Entende-se aqui, que a dialética com as suas ricas possibilidades permite pelo menos o uso dessas perspectivas: a apologia ao raciocínio logicamente estruturado para os fins de argumentação em torno do objeto *mediação*, e a sua função interpretativa do contexto social em que se dá o processo de formação e construção dos saberes para a disseminação através da escola, a partir da consideração do método da *mediação*.

Em acréscimo aos préstimos da dialética como método de aplicação do conteúdo do ensino, face a complexidade do meio social, convém trazer ao presente estudo a postura intelectual que também lhe é pertinente, a *Ontologia do Ser Social*.

Traduzir uma teoria para o mundo acadêmico, através das várias possibilidades existentes em sintetizar as suas teses centrais, não é das tarefas mais fáceis. No entanto, essa é uma das tarefas da difusão científica que se utiliza dos meios destinados a esse propósito. Isso implica o endereçamento correto às fontes indicadas no texto, como também a informação contida na escritura tecida a partir do conhecimento teórico prévio do que está próximo cientificamente do objeto abordado.

A *Ontologia do Ser Social* é um dos casos de exigência inafastável sobre a compreensão de seus pressupostos. Não pode haver apreensão de seu sentido sem que se tenha o entendimento sobre o materialismo histórico (LUKÁCS, 2010, p. 118 e 207), de base marxista, que influenciou desde a sua difusão

e desenvolvimento, se não todas (mesmo que não se admita), praticamente todas as subáreas das ciências sociais. Das ciências sociais meramente teóricas às ciências sociais aplicadas, não se tem pelo menos alguma referência ou abordagem criticando ou assentido com a concepção materialista da história, como forma de promover a abertura sobre a interpretação das culturas ocidentais e suas manifestações tendo em conta o âmbito material de transformação do ser humano a partir do contexto das sociedades capitalistas. De modo que, o modo de produção econômica passou a ser um parâmetro enquanto elemento não meramente hipotético, mas uma condição (e não variável) na construção metódica de forma de abordagens dos vários objetos dos diversos campos científicos sociais.

A análise, a partir dessa ontologia, revela-se de modo profícuo quando se estrutura em bases dialéticas capaz de fornecer críticas até mesmo aos seus próprios fundamentos, tal como apontado por muitos teóricos (MÉSZÁROS, 2013) referindo-se ao próprio Lukács, que este alertava, nas suas constatações em seus escritos, que a própria construção social marcada por uma práxis de inspiração marxista, que por sua vez, tem na dialética seu estatuto teórico, deveria revisar seus fundamentos para não trair à própria dialética.

O trabalho enquanto foco da apreensão teórica do ser social indica sua filiação ao materialismo histórico, o que não necessariamente, quer dizer uma continuidade em todas as suas formas. Pode-se afirmar que a *Ontologia do Ser Social*⁶ se filia, dando continuidade, ainda que não completamente, a esse postulado marxista. De outra parte, o seu objeto, centrado no trabalho faz dela uma abordagem que metodologicamente se estrutura a um objeto. Assim, por ser uma ontologia, que se mantém íntegra ao seu objeto, faz das relações entre o ser social e o trabalho

um atributo do sujeito cognoscente. A transformação, portanto, propiciada pelo trabalho dá ao ser social a sua identidade (REILY, 2004). Assim, o trabalho condiciona, nas suas múltiplas possibilidades de simbiose com o meio social, a qualidade de ser social.

Esse processo de construção do ser social não segue um modelo interativo. Interação prevê uma separação entre o mundo vivido e o sujeito que o percebe. A ontologia considera não apenas a interação, nos processos sociais, entre sujeito e seu meio. Considera ainda assim, uma inter-relação que faz do sujeito enquanto ser social, um ente condicionado pelas atividades que desempenha no meio social. A transformação pelo trabalho, a relação que impõe a forma de construção da consciência do ser social é a parte da *Ontologia*.

No campo do ensino há muitas possibilidades sobre a necessidade de considerar o ponto de partida da *Ontologia do Ser Social*. A força da dialética e suas perspectivas de entender a construção da consciência social a partir do contexto em que está inserido o sujeito permite um viés menos interacionista fundado no sujeito consciente, e parte de um contexto de concretude em que ocorre as relações laborais, em sentido, amplo, não apenas o trabalho em si, mas as formas de construção da sociedades em suas diversas formas – instituições, regras, normas de condutas etc. – que vão condicionar a sobrevivência do sujeito com a sua identidade condicionada por um processo complexo de interferência comportamental. Tal como o é inclusive a educação em sentido estrito, enquanto meio de transmissão de conhecimento, por ela ser produto das formas e relações sociais, políticas, e notadamente econômicas.

Numa sociedade pós-moderna que vem negando o esforço teórico para a construção reflexiva, em que a prática no seu sentido mais puro é marcada por imediatismo, urgências forjadas na velocidade do processo produtivo em si mesmo, distanciando-se assim, da autorreflexão, o que comprova uma nova

⁶ É importante conferir a longa exposição que G. Lukács (2010, p. 330), faz sobre a questão da formação do *ser social* e sua historicidade.

forma de alienação. Vislumbra-se, em muitos segmentos, uma espécie deslegitimação do saber teórico em favor do saber puramente prático. Assim, a realização prática toma preponderância vital.

Como dito acima sobre as funções da *mediação pedagógica* e as possibilidades dos seus efeitos nos remete à possibilidade mesma sobre sua finalidade em si. Pois tomando como base o exposto em relação à construção – não é o melhor termo, do ponto de vista dialético – do ser social, que exposto à vicissitudes do seu próprio meio, o qualifica desse modo, pode-se perceber que uma desconsideração acrítica à mediação pareceria ingênua, sem considerar que um dos seus postulados, que é admitido enquanto tal, se pauta pela interpretação dos processos sociais sobre a formação dos cidadãos.

Nesse aspecto, não apenas o trabalho, como fora considerado pela *Ontologia do Ser Social* e o materialismo histórico, mas a própria educação são os meios de interação do ser humano com a sociedade que lhes causam as maiores transformações, permitindo uma percepção de mundo condicionado ao que ele tem acesso enquanto instrumento: o trabalho, a arte, a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode concluir é que o processo de ensino/aprendizagem só tende a ter uma efetividade mais intensa caso o docente alie à sua prática a forma de pensar dialeticamente com base na *Ontologia do Ser Social*, para obter maior amplitude do seu campo de estudos e verificação das técnicas por ele desenvolvidas para o contexto social em que está imerso.

Nesse caso, devemos considerar as possibilidades da *mediação pedagógica* e o referencial aqui adotado através dos aspectos seguintes: (a) um aspecto objetivo centrado na construção dos saberes – o conhecimento técnico e científico – são dados

extraídos das relações sócias, materiais, por assim, dizer decorrente do mundo do trabalho social baseado na infraestrutura econômica de um modo de produção capitalista; (b) um aspecto relacional, que seria o contato dos alunos e docentes dentro do processo aprendizagem a parti do campo complexo do mundo que os circunda, o mesmo ambiente que influencia a posição do docente, sua formação social, e por outro lado, a mediação em face do discente, que por sua vezes estaria diante de uma complexidade mais ampla.

Na *mediação*, o discente/aluno como destinatário de um ao outro processo para o fim a educação, estaria sujeito ao um modelo que já previamente dado pelos conhecimentos elaborados a parti das experiências sócios-culturais de seus professores. E os próprios destinatários, os alunos, desse tipo de discurso pré-formatado já de algum modo, na sua pré-compreensão (REILY, 2004), ainda que suas faculdades psíquica e biológica não tenham sido desenvolvidas de modo completos, à eles já é dado um mundo construído condicionará sua percepção ao longo da experiência educativa.

Como pode ser útil o uso de um referencial teórico que induza ao constante questionamento sobre si próprio? Talvez aí resida a riqueza da dialética da *Ontologia do ser social*. Um aparato de grande envergadura intelectual que se supera ao estigma da consciência que tudo interpreta para o mundo vivido e suas múltiplas interpretações. A cada situação fática uma possibilidade. A cada contexto socioeducativo, a exigência de uma desenvoltura peculiar. E num contexto mais amplo, o docente é lançado não apenas à prática em si, mas de um modo reflexivo, desenvolver uma crítica sobre sua função que o colocaria numa posição também de receptor das suas próprias experiências no ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Barreto M. O diálogo no ato de conhecer. In.: GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura de (Orgs.). **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPURS, 1998, p. 13-42.

ALMEIDA, Custódio Luís S de. **Hermenêutica e dialética**; dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARMONI, Maria Eliza B.; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.

BAQUERO, Ricardo J.; José A. CASTORINA. **Dialética e psicologia do desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vygotsky**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CHAMON, Magda. Pesquisa histórica sobre educação e gênero: relato de uma trajetória. In.: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. **Pesquisa, educação e formação humana**: nos trilhos da história. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 45-60.

CORRÊA, Juliane; CORDEIRO, Leonardo Zenha. Mediação pedagógica no campo: produção de materiais didáticos no curso de licenciatura no campo. In.: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 153-162.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LIMA, Walter Matias. **Jean-Paul Sartre: educação e razão dialética**. Maceió: UFAL, 2004.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípio para uma ontologia hoje tornada possível. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Para Uma Ontologia do Ser Social**. Volume 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lúkacs**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Dialética hoje**: lógica, metafísica e historicidade. São Paulo: Loyola, 2004.

REILY, Lúcia. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papirus, 2004.

TERTULIAN, Nicolas. **Lukács e seus contemporâneos**. São Paulo: Perspectiva: 2016.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO ATRAVÉS DA PLURALIDADE DE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

THE DEMOCRATIZATION OF TEACHING THROUGH THE PLURALITY OF PEDAGOGICAL CONCEPTIONS

Francisca Erica Faustino da Costa Santos¹

Francisca Gomes Medeiros Moreira²

RESUMO

O presente trabalho é resultado das reflexões sobre a liberdade de ensino, especificamente, sobre as possibilidades de escolhas de concepções pedagógicas numa sociedade democrática. Para tanto, parte-se de uma exposição sobre a função do regime democrático, de modo a demonstrar a importância de um contexto sócio-político destinado a permitir a liberdade de expressão com respeito às diversas concepções pedagógicas. O ambiente democrático é visto, na presente análise, não apenas no plano formal e normativo como prescrito na Constituição Federal, é considerado, também, no plano concreto, notadamente no contexto social. Afinal podem existir democracias formais em sociedades não democráticas. Uma sociedade plural só é viável numa sociedade democrática. Não havendo democracia neste sentido, não haverá pluralidade de ideias. As teorias que são construídas num ambiente democrático e nele sobrevivem não estão destinadas a serem indiscutíveis. Ao contrário, a revisão, a contestação, a contradição de teorias são práticas que se perfazem num contexto democrático por força da liberdade de concepções teóricas. No campo da educação, as diversas concepções pedagógicas são postas enquanto possibilidades de escolha como resultado das práticas democráticas. Desse modo, defende-se a liberdade de escolha da orientação teórica em face de qualquer imposição hegemônica de orientação tradicional que limite o horizonte do educador/pesquisador.

PALAVRAS-CHAVE: democratização; ensino; concepções pedagógicas.

ABSTRACT

The present work is the result of reflections on the freedom of teaching, specifically, on the possibilities of pedagogical conceptions in a democratic society. In order to do so, it is based on an exposition on the function of the democratic regime, in order to demonstrate the importance of a socio-political context intended to allow freedom of expression with respect to the different pedagogical conceptions. The democratic environment is seen, in the present analysis, not only in the formal and normative level as prescribed in the Federal Constitution, it is also considered, concretely, especially in the social context. After all there may be formal democracies in undemocratic societies. A plural society is only viable in a democratic society. If there is no democracy in this sense, there will be no plurality of ideas. Theories that are built in and survive in a democratic environment are not destined to be undisputed. On the contrary, revision, contestation, and contradiction of theories are practices that take place in a democratic context by virtue of the freedom of theoretical conceptions. In the field of education, the various pedagogical conceptions are put as possibilities of choice as a result of democratic practices. In this way, we defend the freedom of choice of the theoretical orientation in the face of any hegemonic imposition of traditional orientation that limits the horizon of the educator / researcher.

Keywords: democratization; teaching; pedagogical conceptions

¹Licenciada em Pedagogia pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande; Mestre em Ciências da Educação ACU – Absolute Christian University. Email: egsarmento@hotmail.com

²Licenciada em Pedagogia pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande; Mestre em Ciências da Educação ACU – Absolute Christian University. Email: franciscagomesmedeiros@gmail.com

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a liberdade de expressão, sobre como se concretizam comportamentos contraditórios num ambiente democrático, e quais os limites de um e de outro, fazem parte do cotidiano dos embates sobre as ações políticas e as escolhas coletivas e individuais sobre teorias pedagógicas, com os respectivos desdobramentos que possam atingir segmentos não diretamente envolvidos com tais discussões e embates.

Será visto o quanto um Estado democrático e uma sociedade democrática são necessários para que o exercício do trabalho científico e do trabalho docente se realize num ambiente em que haja a diversidade de ideias.

Sob esse estado de coisas, o presente trabalho pretende analisar o inter-relacionamento entre o ambiente democrático e a liberdade de expressão teórico-científica no que tange as concepções pedagógicas, enquanto práticas direcionadas à formação educacional dos cidadãos.

Demonstrar-se-á, *a priori*, que o ambiente democrático estabelece as condições propícias ao exercício da liberdade de expressão e para as possibilidades de embates dialéticos em torno da aplicabilidade de teorias pedagógicas. Sem o ambiente democrático, assim será visto, não há pluralismo político, nem pluralidade teórica que se estabeleça como meios do exercício da cidadania. Cabe advertir que o presente trabalho será embasado em remonte histórico, com os devidos cortes epistemológicos, sobre a institucionalização da educação e da pedagogia através do processo de escolarização que ensejou as metodologias e concepções teóricas sobre o ensino.

OBJETIVO

Verificar a democratização do ensino através da pluralidade de concepções pedagógicas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com recorte bibliográfico trazendo literaturas antigas em uma dimensão de abordagem atual para comparação e afirmação de autores antigos com autores da modernidade.

A DEMOCRACIA COMO AMBIENTE DE DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

A democracia enquanto regime de governo¹ forjou uma sociedade em que a participação das pessoas nos processos decisórios (WAINWRIGHT, 1998), para o seu próprio destino coletivo gerou a necessidade de criação de meios de inclusão para que os sujeitos participantes de uma sociedade, que se qualifica como democrática, possam ampliar, de modo potencial e efetivo, a instrumentalidade participativa.

Sem embargos de disputas ideológicas que nesta discussão não seria cabível objetivamente, a posição assumida pela Europa (FUKUYAMA, 2013) na produção das formas políticas influenciou o modo de conhecimento sobre a evolução políticas das instituições da sociedade e do Estado (BONAVIDES, 2018). Pode-se afirmar que há uma forma de pensar eurocêntrica – embora a democracia atual não guarde simbiose com a originariamente vivenciada na Grécia (SCHMITTER, 1997) - que embasou o processo de evolução das instituições e a fundação de uma cultura política democrática que se estendeu pelos diversos quadrantes do conhecimento admitido no ocidente.

¹ Sobre a natureza de regime político democrático e mais especialmente aplicável ao caso brasileiro, c.f. CINTRA, Antônio Octávio. O sistema de governo no Brasil. In.: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio. **Sistema político brasileiro: uma introdução**. Unesp/Konrad Adenauer: 2015, p. 59-80.

Assim, é admitido o ponto de partida de uma fonte europeia de criação de formas políticas exigidas pelo desenvolvimento econômico gerado pelo processo de industrialização e da criação da produção de conhecimento científico e embasamento cultural para se obter a expandir política dos próprios países produtores industriais e detentores de forte poder de domínio dentro de uma política internacional. Fato que se desdobrou no mundo contemporâneo (SORJ, 2004), como forma de reprodução e fase histórica que se reflete num processo atual de globalização.

Desse modo, ocorreu uma passagem para um modo mais racional fundado num certo consenso – de qualidade participativa mais ampla – para que as sociedades modernas pudessem consolidar um projeto político (BOBBIO, 2017)² mais eficiente e menos dispendioso do que qualquer processo beligerante. À exceção das duas grandes guerras no século XX, nas democracias prevaleciam os meios de dominação pacífica, pela força econômica e pela produção cultural. Embora o potencial beligerante estivesse às mãos, as democracias tinham que criar outro meio demonização diverso do domínio pela força. Não obstante as posições polêmicas que demonstram não haver total superação do uso da força pelas sociedades democráticas atuais (HARDT, NEGRI, 2005), é possível entender que as mesmas admitem-nas submetidas a um regime político mais consentâneo para o enfrentamento dos embates internacionais e, ainda assim, deve-se entender que o objetivo da democracia não é a imposição pela força seja no plano interno ou externo (C.f.: JELIN & HERSHBERG, 2006; SOUZA, 2010).

Em decorrência desse processo, admite-se que uma sociedade democrática nos tempos atuais

não sobrevive sem os meios legítimos de interação e participação dos sujeitos que decidem os destinos da sociedade política (MIGUEL, 2017). E como consolidação da negação aos sistemas de governos totalitários (VAZ, 2002), ainda que vista com ponderação por alguns autores (RANCIÈRE, 1996; MORIN, 2013), a democracia ampliou a participação decisória à par das necessidades não estritamente políticas, mas também econômicas, alcançadas pelo desenvolvimento da industrialização e dos métodos tecnológicos.

Os fatores sociais e econômicos que contribuíram para a implantação progressiva do regime democrático no ocidente no período da modernidade (FUKUYAMA, 2013) suscitou uma espécie de massificação da cultura (MEYER, HINCHMAN, 2008), que pode ser assim entendida como uma espécie de uniformização dos saberes que exigem ao mesmo tempo consenso e diversidade (MORIN, 2013), mas também e especialmente de informação e criação científica.

A cultura entendida em conceituação ampla, não vinculada apenas aos modos de fazer e de criar com base em tradições costumeiras, sofre o influxo da eticidade do conhecimento (VAZ, 2002) e de um processo de disseminação do conhecimento, de natureza científica, técnica, entendido este segmento assim, não as belas artes, mas as artes que pudessem ser transformadas em técnicas aliadas aos saberes científico que se transformariam em técnicas (C.f. as variantes evolutivas do conceito de cultura e sua relação com as sociedades modernas [BURKE, 2008]).

Pode-se acrescentar que nesse contexto, o processo de democratização que se assentou num modelo massivo para as sociedades mais populosas se desenvolveu por meio dos meios de comunicação canais disseminadores de informações de uma linguagem voltadas à vulgarização do conhecimento sobre a sociedade em si mesma e como os poderes

² Nessa obra Bobbio faz uma aguçada explanação sobre a passagem e a diferença entre sociedade (no sentido informe), sociedade civil e estado, o que permite compreender os contextos históricos de construção de uma democracia participativa mais ampla. Importante consultar do mesmo autor, a sua obra de ensaio sobre os fundamentos da política: BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. 32 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

sociais poderiam ser dimensionados em termos políticos (MEYER, HINCHMAN, 2008), a partir da participação qualificada dos membros da sociedade.

Assim para se alcançar uma política eficiente num modelo de imposição de regras igualitárias (CUNNINGHAM, 2009), como forma necessária para a participação ou de todos – como assim se persegue com os regimes democráticos – ou o entendimento de grande parte da população, se fez necessário o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem, não apenas a linguagem como modo de interpretação e descrição do mundo, mas também como meio de uniformizar o sentido do conhecimento a ser difundido, enquanto discurso (DOMINGOS, 2006).

E como uma cultura difusa poderia ser, em diversas sociedades, guardadas as proporções das possíveis diversidades, unificada, ou pelo menos, difundida em meio às tantas formas de expressão do conhecimento, para os fins específicos de unidade política de uma sociedade que deveria ser regida sob o manto democrático? Os projetos políticos de uniformidade e unidade da sociedade deveriam ser estabelecidos por meios de difusão do conhecimento de modo mais eficiente.

O desenvolvimento de técnicas de transmissão de conhecimentos passou a ser objetivo a ser alcançado dentro de padrões mais abrangentes, seguindo a tradição, em certa medida, com a divisão das áreas de saber³, como também com o desenvolvimento e a criação de outras subáreas para adequação pragmática às necessidades econômicas, políticas e culturais como formas produzidas pelas sociedades contemporâneas. A sociedade necessitou estabelecer, de modo mais urgente a partir da dimensão democrática, um sistema de reprodução de saberes aptos a atender as massas de modo regular e uniforme.

³ Sobre a história das disciplinas escolares – divisões dos saberes – confira o importante trabalho de FONSECA (2011, p. 15 e ss).

A ESCOLARIZAÇÃO COMO MEIO DE DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

Inegavelmente a existência das Universidades como centros de estudos e produção de conhecimento já fazia parte do panorama cultural nas sociedades medievais – sem embargo das academias na antiguidade -, que já se difundia uma forma de pensar mais sistematizada e, em certa medida profissional, pela observância de uma espécie de grade ensino e formação geral e específica, esta última decorrente das necessidades de aprofundamento temático de áreas do saber (CAMBI, 1999). Nesse contexto, a importância da Escolástica, como referência de racionalização do saber é notória. Mas à época ainda não existia o Estado que centralizasse o poder de comando. A sociedade feudal não estava organizada em Estados-nação a ponto de unificar territorialmente uma legislação capaz de impor normativamente um sistema político e uma organização social. A pluralidade de regras, a fragmentação política (MARCONDES, 2010) e a ausência de fonte oficial, não permitiam que muitos segmentos sociais não lograssem uma organização unitária.

Portanto, ainda que houvesse no período pré-moderno o nascedouro de muitas das instituições que seriam majoritariamente consolidadas com o surgimento de novas formas de vida induzidas pela industrialização (LIBÂNIO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2017), não se tinha na idade média, época marcadamente pré-capitalista, entre tantas outras coisas, instituições e as próprias condições para a existência de sistema de ensino (FARIA FILHO, 2002), estabelecimentos educacionais para a maior parte da população, desenvolvimento de métodos de ensino que pudessem ser aptos a atender massivamente as pessoas fora das instituições como a família e igreja.

O nascimento da escola para a formação em massa de pessoas que pudessem ser treinadas para o mundo do trabalho seria um marco na era moderna,

ainda que não sintomaticamente contemporânea ao nascimento das democracias modernas, mas que com estas teriam um maior impulso, pelo que já fora mencionado acima, ao lado do processo de industrialização que impôs um desenvolvimento econômico acelerado rompendo, dialeticamente, as formas mais rudimentares de transmissão de informações sistematizadas (CAMBI, 1999). Não havia, portanto, espaço para a transmissão atomizada do artesão que transferia a técnica da manufatura para pouco, e a insistência na percepção mais custosa e restrita a pessoas altamente privilegiadas que poderiam gozar de uma educação doméstica sem a frequência a instituições voltadas a atender uma coletividade que viriam a se estabelecer paulatinamente a partir do século XIX, em países como a França. Uma missão que ficou a cargo de um importante pensador social, Émile Durkheim (2012)⁴, responsável que foi, como um dos desenvolvedores do ensino público francês. Um projeto que urgia diante das preocupações do Estado com a crescente população de analfabetos, além de servir como uma ferramenta de consolidação do próprio Estado face à sociedade, legitimando-se como ente público.

A escola nascia como instituição que antecedia o ensino universitário⁵, instância de formação básica que atingiria vários objetivos. Tais como: buscar estabelecer um sistema de instrução pública aberto à praticamente todos os cidadãos em idade hábil ao aprendizado das primeiras disciplinas – incluída aí a própria língua como elemento de integração social – que outorgassem aos infantes a possibilidade de ser admitido no mundo do trabalho; a uniformização de saberes técnicos e científicos (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2017); a

⁴ Durkheim não desenvolveu métodos pedagógicos, mas suas ideias ajudaram a compreender o significado social do trabalho do professor, tirando a educação escolar da perspectiva individualista.

⁵ Embora não fosse necessariamente uma fase preparatória ao ensino superior dada a quase inexistência de universidades até o século XIX, período em que surgiram centros universitários expandindo-se pela Europa, e o início no Brasil (C. f. SILVA, 2007).

racionalização das técnicas de ensino e aprendizagem (ainda que incipientes); a padronização e socialização do ensino como forma de integração social; além de outros elementos que contribuíram para a crescente escolarização da população.

A idealização de um sistema e, posteriormente sua execução, de modo a constituir-se em projeto genérico, normativamente estruturado para os fins de construção de um sistema educacional pode ter sido facilitada pela tradição racionalista. A força das ideias iluministas não seria anulada ou contida. A finalidade emancipatória do iluminismo não poderia encerrar-se aos círculos intelectuais elitizados e privilegiados (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2017). Não seria, porém, a filosofia iluminista, em si e suas variantes, que constituiriam o empreendimento pedagógico mesmo, mas o projeto emancipatório que, inclusive, suscitou o nascedouro de novas formas pensar que poderiam até ser chamadas de “filosofias sociais”.

Estavam lançadas as bases da escolarização na França⁶ que se propagaria pela Europa com certo vigor impulsionada ainda pela chamada “alta cultura francesa” que chegava, embora não diminuísse culturas locais e modos de desenvolvimento do ensino peculiares a algumas nações, de modo a ser referência para muitos povos.

No Brasil, especialmente, foi indiscutível a influência da cultura da metrópole portuguesa (SILVA, 2007), em alguns momentos, da cultura inglesa cultuada também em Portugal. Contudo, para fins de sistematização de um projeto que, em fins do século XIX se fazia necessário, foi de certa forma muito influenciada pelo projeto já experimentado no sistema francês, especialmente, no tocante à fase de antecedente à universidade, embora, não fosse inicialmente esse o objetivo de formação básica educacional.

⁶ Não é possível afirmar que a escolarização no mundo como meio de instrução básica tenha sido obra exclusiva da cultura francesa, no entanto, a sua contribuição foi marcante (C.f. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2017, p. 160 e ss.).

A escola, desse modo, nasce não apenas como instituição fundada no plano físico, o local próprio, distinto das residências dos abastados que obtinham a instrução por preceptores, tal como se fosse uma unidade física de uma instância semelhante a uma repartição. A instituição já nascia para ser o local e o âmbito da educação coletiva.

A diversidade de métodos de ensino como corolário da liberdade de expressão

O êxito da escolarização deve ser compreendido a partir de sua projeção para o seu próprio fim: a formação educacional. O que poderia manter um projeto dessa envergadura? Os próprios fundamentos do seu propósito: a educação em si mesma, a continuidade no processo educacional; o uso de métodos através de técnicas que permitem a realização, de modo eficaz, de inclusão das pessoas na sociedade pelo ensino. É importante lembrar que o ensino paulatinamente passou a ser concebido a partir de um conjunto técnicas que veio a ser tornar uma ciência, a pedagogia, que passou a ser o meio para o acolhimento dos diversos métodos de ensino.

As discussões sobre os a aplicação de métodos de ensino, por sua vez, e suas variadas as possibilidades podem remontar à antiguidade ⁷ (MARCONDES, 2010)⁸. Contudo, é com o nascedouro da escola na era moderna que tais embates tomarão outras direções. Considerando as exigências do empreendimento escolar, as concepções pedagógicas sobre os métodos mais eficazes de ensino e as avaliações positivas de aprendizagem exorbitariam do plano meramente teórico ⁹ para se chegar até os aspectos pragmáticos.

⁷ Importante fazer a diferença entre a evolução da educação e da pedagogia enquanto método desta (C. f. CAMBI, 1999).

⁸ O autor nessa obra traz uma síntese sobre os sofistas e a contribuição dos mesmo para a formação educacional na Grécia antiga (MARCONDES, 2010, p. 42 e ss).

⁹ No plano normativo, a Constituição da República Federativa do Brasil prescreve em seu art. 20, III: Art. 206. "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino."

Entendido da forma como narrativas científicas ou filosóficas marcantes para cada sociedade, de modo persuasivo com a própria história da pedagogia (CAMBI, 1999) e o assentamento de concepções metodológicas em cada projeto pedagógico, os modelos educacionais poderiam constituir-se em institutos monolíticos, sem apreciação contraditória por força dos propósitos integradores de cada "escola" pedagógica de aprendizagem. Seja o grande método ou concepção idealista/racional ou o modelo empírico, ambos mantendo-se em bases orgânicas para cada modelo de sistema educacional, tais concepções teriam nas intervenções estatais o seu acolhimento normativo para uma unanimidade admita em determinados contextos políticos.

Uma sociedade democrática pressupõe pluralidade de ideias que não se encerram na participação do cidadão nos processos eleitorais. Em todos os segmentos em que possam ser exprimidas versões sobre o que possa ser compreendido, em termos teóricos, e no que o conhecimento possa ser sistematizado, haverá versões sobre o status ideal do que deve ser executado, seja enquanto ação social, política, econômica e, especialmente educacional. É a pluralidade de ideias que permite que haja um senso de evolução a partir da posição ocupada por quem contesta o status quo científico (ISRAEL, 2005). E essa pluralidade é uma decorrência da liberdade de expressão enquanto instrumento do direito de liberdade (SANKIEVICZ, 2011). Em meio às possibilidades de saberes diversos - não orientados por uma fonte única de autoridade ou que sejam marcados por uma corrente predominante da ciência ou da tecnologia -, que são possíveis num ambiente democrático - preservados os limites que são impostos pelo próprio ambiente democrático -, as construções teóricas das concepções pedagógicas são aliadas das diversas concepções políticas admitidas num sistema de política plural.

É o ambiente democrático, mesmo, que permite a progressão dialética (PINTO, LEAL, PIMENTEL, 2000), dos modos de compreensão do próprio saber, mesmo que a falseabilidade de teorias científicas permita a discordância de modo perene e a que a contradição como meio de argumentação não deixem de existir (POPPER, 2013), não há de se descurar a dialeticidade do poder da construção e criação científica. Se a liberdade de expressar seu ponto de vista conduz o cidadão ao plano elementar de uma sociedade democrática, qual seja, o consenso sobre o respeito às liberdades de escolha, a liberdade de ensino permite ao docente a escolha da concepção pedagógica mais eficaz para o desenvolvimento do seu trabalho.

A democracia - que não deve ser encerrada apenas no plano normativo, mas deve assentar-se, também, na possibilidade concreta de seu exercício deliberativo - possibilita de modo qualitativo, competências dialógicas aos docentes para o exercício de um agir crítico em face das teorias que possam ser questionadas. A democracia existe, além disso, para salvaguarda também as posições minoritárias, de modo a estabelecer canais de comunicação dentro do consenso normativo estabelecidos pelas regras constitucionais e legais.

Desse modo, nenhuma política hegemônica contrária às bases de uma república e de uma sociedade que traz novas demandas (CARNEIRO e NOVAES, 2009; SILVA, 2007; PASQUALINI, 2010), e muito menos qualquer plano normativo que impeça a participação de todos os segmentos sociais no mundo deliberativo, podem impor-se como única via de um saber.

Entende-se que os saberes técnicos e científicos, ditos universais, estão submetidos às convenções internacionais que asseguram objetividade às ciências, no caso, ciências exatas e naturais. Não obstante as discussões ocorram no plano dos fundamentos filosóficos, há praticamente

inalterabilidade nos conceitos e elementos fundamentais dessas ciências. No campo das ciências humanas, e das ciências sociais, os modelos de construção teórica são diversos, dada as imprecisões de objeto de estudos e as suas diversas formas de apreensão, tanto do comportamento humano, como das relações humanas no contexto social. Além disso, as tradições humanísticas sofrem as variações temporais e significativas ao longo do decurso do tempo por quebras de paradigmas que buscam inovar no modo de saber competente.

Dessa forma, os conhecimentos conquistados numa porção temporal não estão imunes às alterações posteriores que possam ser condensadas em novas propostas teóricas. Ainda assim, devem-se considerar os modelos que visam intervir de modo pragmático – o que é propósito das ciências sociais, especialmente – que nesses casos sofrem influxo ideológico. Neste caso, deve-se operar uma verificação sobre os interesses políticos que existem por trás de determinada teoria.

A limitação exterior de horizonte de investigação para um teórico vocacionado a trabalhar com a descoberta científica é um ato que contraria a natureza própria da pesquisa. E por outro lado, é uma atitude politicamente autoritária que compromete o avanço da ciência e também a existência de uma sociedade democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que qualquer limitação de horizonte teórico e investigativo constitui uma grave intervenção no complexo processo de construção do sistema educacional que, diante dos inúmeros desafios que encontram os docentes no universo escolar, são não apenas de natureza teórica. Avulta de importância, além disso, a existência fatores que se referem, entre outros, às próprias condições de trabalho e os limites próprios

inerentes à jornada de trabalho, ao acesso a grupos interativos de pesquisa fora do âmbito do trabalho, etc.

Encontrar um ambiente adequado de pesquisa, não apenas no plano físico, e também quanto ao desenvolvimento das escolhas teóricas que possam ser aceitas sem restrições em relação ao modelo de proposta de trabalho, é um dos maiores desafios do docente. Além de consistir numa missão própria no que tange ao exercício da profissão no ambiente democrático, o respeito à liberdade de escolha é um dos pressupostos teóricos que devem informar os procedimentos pragmáticos do docente. É uma prática política em si mesma. Esta prática se desenvolve no ambiente de trabalho: a escola.

Com base nisso, ressalta de importância o entendimento sobre a utilidade da prática reflexiva que ocorre no âmbito da escola, por assim dizer, o desdobramento do exercício de escolha teórica em face à diversidade de concepções pedagógicas. No caso, a escola – sem menoscabar suas possibilidades mais amplas – funciona como um laboratório pedagógico que alcança o contexto sócio-político.

A escola e a prática pedagógica, portanto, contraem em si um aparente paradoxo: lugar, instituição autorizada à instrução, à educação, à formação educacional básica e, ao mesmo tempo, um âmbito de discussão e dissenso a partir do consenso em torno da pluralidade de ideias. Ou melhor, na escola, por meio das possibilidades de escolhas das diversas concepções pedagógicas, se tem o ambiente para o cumprimento de uma missão transformadora. No entanto as formas de cumprimento desse desiderato são abertas e devem ser flexíveis às inovações ou às novas descobertas no campo pedagógico. Qualquer intromissão ou intervenção no modo do exercício do papel docente constitui afronta à democracia enquanto espaço político de liberdade de escolha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. 32 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

_____. **Estado, governo e sociedade: fragmentos de um dicionário político**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência política**. 25 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2018.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARNEIRO, Breno Pádua Brandão; NOVAES, Ivan Luiz. Regulação do ensino superior no contexto da contemporaneidade. In.: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 63-90.

CINTRA, Antônio Octávio. O sistema de governo no Brasil. In.: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio. **Sistema político brasileiro: uma introdução**. Unesp/Konrad Adenauer: 2015, p. 59-80.

CUNNINGHAM, Frank. **Teorias da democracia: uma introdução crítica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DOMINGOS, Adenil Alfeu. A arma natural da política: a palavra. In.: GOULART, Jefferson O. (Org.). **Mídia e democracia**. São Paulo: Annablume, 2006, p. 139-162.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Na relação escola-família, a criança como educadora: um olhar sobre a escola nova em Minas Gerais. In.: GONDRA, José. **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002, p. 81-95.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FUKUYAMA, Francis. **As origens da ordem política**. São Paulo: Rocco, 2013.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão: guerra e democracia na era do império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ISRAEL, Jean-Jacques. **Direito das liberdades fundamentais**. Barueri/SP: Manole, 2005.

JELIN, Elizabteh; HERSCHBERG, Eric. Os direitos humanos e a construção da democracia . In.: _____ (Orgs.). **Construindo a democracia: direitos humanos, cidadania e sociedade na américa latina**. São Paulo: Edusp, 2006. p. 19-34.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos à Wittgenstein**. 13 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MEYER, Thomas; HINCHMAN, Lew. **Democracia midiática: como a mídia coloniza a política**. São Paulo: Loyola, 2008.

MIGUEL, Luís Felipe. **Consenso e conflito na democracia contemporânea**. São Paulo: UNESP, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev, Elkonin. In.: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Nilton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 163-191.

PINTO, Diana Couto; LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília A. Lima (Coords.). **Trajetória de liberais e radicais pela educação pública: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro**. São Paulo: Loyola, 2000.

POPPER, Karl. **Lógica da pesquisa científica**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

WAINWRIGHT, Hilary. **Uma resposta ao neoliberalismo: argumentos para uma nova esquerda**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.

SANKIEVICZ, Alexandre. **Liberdade de expressão e pluralismo: perspectivas de regulação**. São Paulo: Saraiva, 2011.

SCHMITTER, Philippe. Perspectivas da democracia no mundo contemporâneo: mais liberal, pré-liberal, ou pós-liberal?. In.: GERSCHMAN, Silvia; VIANNA, Maria Lúcia Werneck. **A miragem da pós-modernidade: democracia e políticas sociais no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997, p. 31-42.

SILVA, Ana Maria Paulo. **Processos de construção de práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e a primeira metade do século XIX**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2007.

SORJ, Bernardo. **A democracia inesperada: cidadania, direitos humanos e desigualdade social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004.

SOUZA, Luiz Antônio Francisco de. **Sociologia da violência e do controle social**. Curitiba: IESDE, 2010.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Ética e direito**. São Paulo: Landy, 2002.

TEORIAS E MÉTODOS DE PESQUISA E POSSIBILIDADES E LIMITES QUANTO À VIABILIDADE DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

THEORIES AND METHODS OF RESEARCH AND POSSIBILITIES AND LIMITS ON THE FEASIBILITY OF PEDAGOGICAL MEDIATION

Francisca Erica Faustino da Costa Santos¹
Francisca Gomes Medeiros Moreira²

RESUMO

O presente estudo visa estabelecer, em linhas preliminares, o liame entre o desenvolvimento dos métodos teóricos em paralelo ao desenvolvimento das ciências humanas. Como também, faz uma consideração sobre a os reflexos desse desenvolvimento no campo à ciência da Pedagogia. A partir dessa pretensão especulativa, faz-se um contato com o pensamento filosófico como origem das formulações críticas sobre os fundamentos do conhecimento. Como também a negação à metafísica centrada no sujeito da filosofia da consciência. Outra questão importante, diz respeito a clivagem do conhecimento humanístico por meio da segmentação das ciências sociais. A objetivação das ciências como forma de especialização dos saberes importa para a compreensão do estatuto teórico de cada disciplina, que no caso da pedagogia também sofreu influência da tradição racionalista e positivista. No campo das ciências sociais qualquer rompimento com os paradigmas das ciências não ocorreu como na filosofia, de um modo até ousado, por se tratar, no caso da filosofia de um empreendimento questionador dos próprios fundamentos do conhecimento humano. No entanto, as ciências humanas e sociais eventualmente se flexibilizaram às mudanças de paradigma. Levando em conta essas possibilidades, o presente trabalho avança no sentido de questionar as possibilidades de ampliar o campo da pesquisa pedagógica a partir da perspectiva da mediação pedagógica. Para tal intento, fez-se uso do método dialético e do materialismo histórico como instrumentos centrais para o desenvolvimento da pesquisa para concluir sobre aplicabilidade da mediação do conhecimento, a partir a possibilidade de reconstrução da própria compreensão de pesquisa no campo da Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: teoria social; Metodologia; Pedagogia; Mediação.

ABSTRACT

The present study aims to establish, in preliminary lines, the link between the development of theoretical methods in parallel to the development of the human sciences. As well, it makes a consideration on the reflexes of this development in the field to the science of Pedagogy. From this speculative pretension, one makes contact with the philosophical thought like origin of the critical formulations on the foundations of the knowledge. As well as the negation of the subject-centered metaphysics of the philosophy of consciousness. Another important issue concerns the cleavage of humanistic knowledge through the segmentation of the social sciences. The objectification of the sciences as a form of specialization of knowledge matters for the understanding of the theoretical status of each discipline, which in the case of pedagogy was also influenced by the rationalist and positivist tradition. In the field of social sciences, any break with the paradigms of the sciences did not occur as in philosophy, in a daring way, to be treated, in the case of the philosophy of a questioning enterprise of the very foundations of human knowledge. However, the human and social sciences eventually became more flexible to paradigm shifts. Taking into account these possibilities, the present work advances in order to question the possibilities of expanding the field of pedagogical research from the perspective of pedagogical mediation. For this purpose, the dialectical method and historical materialism were used as central instruments for the development of research to conclude on the applicability of knowledge mediation, from the possibility of reconstruction of the own research understanding in the field of Pedagogy.

KEYWORDS: social theory; Methodology; Pedagogy; Mediation

¹ Licenciada em Pedagogia pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande; Mestre em Ciências da Educação ACU – Absolute Christian University. Email: egsarmento@hotmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande; Mestre em Ciências da Educação ACU – Absolute Christian University. Email: franciscagomesmedeiros@gmail.com

INTRODUÇÃO

A necessidade de questionar os fundamentos da teoria da pesquisa na Pedagogia foi o que motivou a elaboração do presente estudo.

Por qual razão? O intuito aqui é defender a possibilidade de aplicação da mediação pedagógica, considerando o seu fundamento teórico na dialética e no materialismo histórico. Para tanto, será demonstrada a pertinência do tema a partir da consideração à própria teoria da ciência e a crítica aos seus fundamentos.

Atentando para influência das evoluções filosóficas sobre as ciências sociais já especificadas em face de seus objetos com as mudanças de perspectivas teóricas e seus efeitos, será abordada a complexidade metodológica em face de certa hegemonia tradicional no campo pedagógico.

A partir disso, será demonstrada a possibilidade **de ampliação do campo teórico-científico com a adoção da mediação** dialética, com origem no materialismo histórico, sobre o campo de pesquisa pedagógica.

OBJETIVO

Verificar através da literatura as teorias e métodos de pesquisa e possibilidade e limites quanto à viabilidade da mediação pedagógica.

METODOLOGIA

A pesquisa aborda uma metodologia qualitativa de cunho bibliográfico de forma sistêmica trazendo autores antigos e modernos para tratar da temática abordada verificando sua viabilidade e mediação pedagógica.

SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS SABERES TEÓRICOS

O ponto primordial das pesquisas pedagógicas é o modo de aquisição da linguagem para a alfabetização. As técnicas e métodos pedagógicos se voltam assim, para a compreensão do processo de aquisição primária do descortinamento do mundo (DOMINGUES, 2017), através da linguagem, ou das sobre o mundo que circunda o ser social.

As teorias e metodologias desenvolvidas nessa seara guardam de modo correlato, filiação às tradições racionalistas (C.f. MARCONDES, 2016), e com as diversas correntes filosóficas que buscam estabelecer as bases epistemológicas da construção do conhecimento (ARAÚJO, 2017). São perspectivas teóricas, via de regra, centradas nos sujeitos. A posição assumida pelo teórico tem fundamento na noção de consciência a qual se funda no idealismo – este último considerado no seu sentido genérico – da percepção sobre o saber.

Outras perspectivas teóricas, no campo das ciências humanas, não foram de completo descartas para a apreensão sobre a forma de aquisição do conhecimento (ABRAHÃO, 1998), que assim, podemos denominar de empiristas, por serem voltadas à compreensão do modo de aquisição pela experiência do sujeito, e não de modo apriorístico, a partir da consciência, como as correntes acima mencionadas. Embora Kant tenha revolucionado metodologicamente (WOOD, 2008), a partir de uma superação da persistente cisão entre empirismo e idealismo, estabelecendo que, existem conceitos – e o conceito é elemento basilar do conhecimento – *analíticos* que são apreendidos *a priori*, e outros que são *sintéticos*, ou nos ocorrem *a posteriori*, (MORA, 2004), respectivamente, fundada no conhecimento a partir da consciência e os adquiridos a partir da experiência, mas existem, além disso, aqueles que são, *analíticos a posteriori*, assegurando, portanto, quem nem a ideia pura, nem a experiência sem a ideia ou consciência do objeto cognoscível são bastante para explicar conceitualmente alguns outros objetos que carecem de ambas as perspectivas cognitivas.

Ainda assim, a tradição racionalista, e evidentemente a coirmã corrente positivista, se sobrepuseram às correntes empiristas sobre o modo de aquisição do saber em grande parte do mundo ocidental filiado à chamada tradição continental europeia. Embora se possa afirmar que atualmente não se justifica a predominância racionalista (HUENEMANN, 2012). Isso ocorreu por força de uma maior recepção das tradições do pensamento francês e alemão, com as devidas exceções de outras influências, mas de modo mais coesos, essas duas tradições tiveram certa continuidade hereditária entre os seus pensadores.

Esse estado de coisas, na tradição do pensamento ocidental, influiu um leque de tendências dentro das ciências humanas e sociais. É certo que, guardadas as particularidades quanto o objeto de cada área do saber, não se pode afirmar um rompimento dentro da cadeia tradicional como, por exemplo, a partir do modo de pensar cartesiano tão caro para as tradições epistemológicas. Ainda que o rompimento de paradigmas tenha ocorrido em várias áreas do saber, saliente-se que tais ocorrências não descuram a tradição e a sua continuidade como num movimento helicoidal, que promove um agregado de novas perspectivas sem rompimento com uma tradição e sua estrutura originária.

É de notar-se, contudo, que no campo da filosofia pura ocorreram tentativas de ruptura com a forma tradicional de empreender um pensamento sobre os fundamentos do próprio conhecimento e de qualquer teorização a esse respeito. Com Nietzsche, Heidegger, Freud e Marx, a modernidade ficou diante de posturas que se rebelavam contra a tradição metafísica, fundada especialmente na filosofia da consciência. Vale ressaltar, entretanto, que tais posturas na busca sobre a validade dos fundamentos do conhecimento, que de alguma forma influenciam nas ciências, não puderam ser transportadas, em tudo e por tudo, para o âmbito das ciências humanas, ainda

que tenha havido tentativas de inovação e profundos questionamento sobre a validade das narrativas tradicionais (OLIVEIRA, 1997)³. O próprio objeto das ciências humanas, que, grosso modo, pode ser sintetizado na ideia de ação humana, fornece a imprecisão necessária para a abertura do campo epistemológico. Mesmo assim, romper completamente com as grandes narrativas teóricas não seria exitoso, ou não há como haver êxito em se negar a tradição, porém, é devido acatar, a par da imprecisão do objeto, as variantes que surgiram ao longo do século XX em face das tradições filosóficas e filosofias das ciências que puseram em cheque muitos dos postulados metafísicos, que fossem, centrados no sujeito cognoscente.

O campo objetivo das ciências, mesmo que tenha sido fragilizada a força das grandes narrativas teóricas, pertencente ao racionalismo ou suas variantes (HUENEMANN, 2012), e mesmo à tradição empirista e pragmática, ainda é tributário da exigência de objetividade. Pois que se rompimentos ou tentativas de superação ocorrem no campo metodológico ou teórico das ciências humanas, a busca pela construção de um discurso científico é central nas próprias críticas inovadoras. Dessa forma, o discurso das ciências como elemento de construção do saber é ao mesmo tempo linguagem e objeto, sem que perca, no entanto, a relevância para a sua própria permanência na criação científica.

A CLIVAGEM OBJETIVA DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Para as subáreas das ciências humanas e sociais, daquelas assim conhecidas pelo

³ Um dos estudos mais abrangentes e competentes sobre a história da linguagem da filosofia e das ciências, desde a antiguidade até o que se pode chamar de pós-modernidade, e sobre as sucessivas rupturas nos paradigmas teóricos, pertence à Manfredo Araújo de Oliveira (1997), o qual confere ao leitor uma contextualização ampla no tratamento epistemológico dessa evolução na história da filosofia.

desenvolvimento científico unitário e coeso de ocorrência mais recente, as passagens de modos de referência teórica para outro, não foram imunes as rupturas, mudanças e nuances que lhes pudessem nortear novos horizontes (DOMINGUES, 2004). É possível assim falar que uma filosofia geral na antiguidade trazia em seu seio várias áreas do saber que só ganhariam *status* científico ao longo do que se chama modernidade (JAPIASSU, 2013). Sejam as especulações sobre o *modus vivendi* em sociedade, sobre a *psique* humana ou as formas mais eficientes de transmissão do saber, já vinham sendo desenvolvidas com certa proficiência nos escritos platônicos, sofistas e aristotélicos (MARCONDES, 2010).

Desse modo, um campo amplo de especulação que ocorrera à filosofia clássica foi se voltando para os fundamentos do conhecimento, ao longo dos séculos, ao que se pôde ser chamado na modernidade, de filosofia pura, por não mais tratar sobre a especulação das diversas áreas que carecem de tratamento científico. E nesse desprendimento para um leque de abordagens deu nascimento às novas subáreas de saber, possibilitando, no caso aqui tratado, o nascimento de “ciências humanas” (VANNUCCHI, 2004; DOMINGUES, 2004). Estas se deslocariam do campo meramente especulativo para tornarem-se aplicadas na medida de seus programas teóricos.

Com essa passagem, do campo da especulação meramente filosófica para um empreendimento científico, a construção de paradigmas também afetaria as novas formas de especulação de sentido prático, consistindo numa elaboração de segmentos e disciplinas aptas a promover uma clivagem da vida em sociedade a partir das variações da ação humana em face às diversas circunstâncias que permitem um foco específico e exigem uma forma elaborada para seu tratamento científico.

A desenvoltura de determinadas disciplinas em cada área, cientificamente estruturada, das ciências sociais mais específicas no contexto contemporâneo, foi proporcional a envergadura do seu projeto científico. Exemplo disso, a Sociologia com Auguste Comte (DOMINGUES, 2004) – não imune a críticas - e os passos seguintes do seu desenvolvimento; e a linguística com Ferdinand Saussure. Assim como a Pedagogia, em seu *status* mais elaborado, deve os seus elementos teóricos primordiais à Piaget e à Vygotsky (PALANGANA, 2015; CASTORINA & BAQUERO, 2008), entre outros expoentes⁴.

Não é pretensão resumir todas as experiências científicas com a segmentação no campo das ciências sociais, entretanto, uma indicação ainda que genérica dos caminhos percorridos por vários campos do saber exige, pelo menos, que se demonstre o não rompimento com a linhagem da tradição filosófica que deu origem aos desdobramentos das segmentações teóricas humanistas, como também se deve admitir que apenas na modernidade, e na era contemporânea, é que as tecnologias disponíveis foram possíveis às segmentações de campos do saber mais específicos nessa área de conhecimento.

Em apertada síntese, pode-se afirmar que no campo da Pedagogia a consolidação de um programa teórico mais unitário veio a ser resultado mesmo da afluência de outros campos do conhecimento, correlatos ou não⁵, como é pertinente à lógica da construção científica. Contudo, a performance dos autores mais aplicados à construção de uma dedicada experimentação no campo da aquisição do conhecimento fez dessa ciência social uma área íntegra (CASTORINA & BAQUERO, 2008).

⁴ É bastante conhecida a coletânea de textos sobre os elementos teóricos fundamentais dos precursores da Pedagogia contemporânea de autoria Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas (1992).

⁵ Indiscutível a contribuição da biologia para o campo da pedagogia (TYAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992).

Isso implicou também uma adesão quase unânime às teorias dos artífices da pedagogia no seu status contemporâneo a partir de Piaget. Não se trata de uma hegemonia. Porém, não se sustenta qualquer desenvolvimento honesto de críticas levantadas aos fundamentos da Pedagogia sem que se refira aos seus fundadores, ou podemos dizer - em atenção à evolução do pensamento teórico -, aos seus reelaboradores no limiar do século XX.

A MEDIAÇÃO COMO PENSAR DIALÉTICO

O estabelecimento de um segmento, ainda que recente, para uma ciência social, criando uma tradição no caso da Pedagogia, tornou seus postulados teóricos quase hegemônicos. A dificuldade em criar perspectivas inovadoras face a uma tradição estabelecida tem a ver com a solidez de seus fundamentos teóricos, ainda que se tenha criticado fortemente Piaget (CASTORINA & BAQUERO, 2008), por seu campo restrito de pesquisa para o desenvolvimento de suas teorias, não se logrou muito êxito fora das proposições herdadas de uma filosofia da consciência que deu aporte teórico à pedagogia moderna.

Assim sendo, partido justamente desse quadro teórico, não havia relativismo latente a se enquadrar numa perspectiva confiável em demonstrar resultados satisfatórios. Seria ingênuo, entretanto, acreditar numa hegemonia dessa tradição, diante de tantas investidas criativas para a ampliação do quadro teórico voltado ao ensino/aprendizagem. O que se pode levar em conta, como se disse acima, é o desenvolvimento sem ruptura dos pressupostos que deram à ciência da educação a sua base específica.

Em meio a isso, a cristalização de uma função da área da ciência da educação, não isenta de investidas em clivagens teóricas, se pautou pela compreensão metafísica centrada numa epistemologia que tem no sujeito cognoscente seu anteparo

discursivo (OLIVEIRA, 1997). Não se pode fugir do aparente paradoxo que a ciência da educação pode apresentar, nesse sentido, qual seja, à base do experimento no ensino se desenvolvem teorias (LA TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992). Dito de outro modo, as impressões colhidas na aplicação de didáticas de conteúdos para o fim de ensino – experimento concreto – é base para o desenvolvimento da teoria pedagógica. Embora a partir disso, seja desenvolvida uma teoria que não se reduz ao empirismo – a não ser que seja seguida alguma tendência teórica dessa natureza – consistente em criar conceitos que vão nortear as especulações sobre o ensino e a aprendizagem.

O desenvolvimento teórico da Pedagogia, assim sendo, foi pautado por essas perspectivas colocando entre parênteses algumas variáveis importantes, embora tal atitude não a prejudicasse enquanto ciência autônoma. Mas originariamente não havia referência ao contexto social por outra ótica que não fosse coerente ao sistema da psicogênese e elementos correlatos. O contexto social poderia até mesmo ser considerado, mas não com a implicação que lhe confere a mediação pedagógica na sua dimensão dialética (ALMEIDA *et al*, 2007).

Tendo em conta o objeto deste trabalho, o questionamento sobre a aplicação de uma teoria que no campo pedagógico pudesse desenvolver uma apreensão metódica para além da tradição, se faz necessário. A considerar em primeiro plano as possibilidades de compreensão dos seus pressupostos, que tem na dialética e no materialismo histórico fundamentos teóricos (ALMEIDA *et al*, 2007), à mediação se incorpora a complexidade da relação entre ser e meio, não restrito a uma interação apenas, mas que o sujeito não seja considerado enquanto tal isoladamente, senão imerso nas contradições e complexidades do mundo da vida (VAZ, 1992; OLIVEIRA, 2004).

Essa circunstância do sujeito ser o que é, enquanto ser resultante do processo dialético que o coloca enquanto tal como ser social, se explica pela transformação que lhe ocorre no contato com o mundo social dado. Nas muitas dimensões da vida social, desde o contato com os costumes, normas, produção econômica, e o trabalho (como apontado em pesquisa realizada por ABRAHÃO, 1998), são expressas as formas como o ser humano se desenvolve em sentido dimensional, a partir das influências que sofre do próprio processo transformador oriundo desses fatores⁶. Fatores estes que se qualificam pelo modo de produção que lhe é marcante.

As relações econômicas, de trabalho, políticas e educacionais, enquanto processos influentes na vida social marcam o caráter e a identidade do sujeito no seu meio social (ABRAHÃO, 1998). A transformação do ser humano a partir desses processos não se faz apenas por meio de sua consciência, ou da consciência que ele possa atribuir a si próprio. Tal estado, de acordo com a ontologia do ser social não tem essencialmente caráter subjetivo, mas de certa forma, objetivo (MÉSZÁROS, 2013⁷). Dito de outro modo, o sujeito o é enquanto objeto de uma sociedade marcada por determinadas relações materiais que lhe dão identidade.

Com base no que foi dito logo acima, as possibilidades de aplicação no campo pedagógico, da teoria da mediação são amplas, e não menos complexas. A começar pela amplitude, o pesquisador teria que, não propriamente abandonar uma tradição, mas teria que inserir variáveis para o desenvolvimento de uma teoria que contemple novos paradigmas.

A consideração por compreender o sujeito e sua identidade (ALMEIDA *et al*, 2007, p. 30 e ss), plasmada no mundo material das complexas relações

sociais, já coloca o pesquisador da ciência da educação diante de desafios ao empreender o entendimento inovador sobre o ensino e a aprendizagem fora dos parâmetros que descontextualizam, qualquer materialismo incidente sobre o processo cognitivo educativo. A rigor, não seria a rendição ao simplismo “homem produto do meio”, mas ao que possa ser entendido como homem construído em meio às relações contraditória da sua própria existência (ABRAHÃO, 1998), ou seja, um sujeito que refletiu seu meio que ele o transforma, e as relações de produção dão sentido à essa própria transformação.

Para transpor ao campo pedagógico essa complexidade, o estudioso passaria para além do estado, das reservas psicológicas que lhe conferem a sua própria consciência, sobre o que ele próprio detém. Ou seja, o próprio pesquisador/estudioso seria direcionado para o mundo em que os discentes se inserem, deixaria, portanto, a posição de mero observador (ALMEIDA *et al*, 2007), para considerar que sua posição é resultado de um processo similar ao que ele se detém para entender o ensino e aprendizagem.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Com a inclusão do materialismo, enquanto ponto de partida, elemento incidente sobre a qualificação do ser social, e da dialética (LÚKACS, 2010, p. 207), dando o suporte metódico ao pesquisador, as possibilidades de construções críticas dariam o tom ao campo de pesquisa. Não há como fugir às possibilidades críticas tendo a dialética como aliada para o campo das ciências sociais que lidam com a ação humana. A crítica, notadamente pragmática, é processo e ao mesmo tempo produto dessa possibilidade de aplicação da mediação pedagógica.

⁶ Nesse sentido ver importante trabalho sobre a contribuição do pensamento marxista, em especial, as de Marcuse (LOUREIRO, 1998).

⁷ “A passagem do sujeito para o objeto e do objeto para o sujeito é o motor da dialética” (LÚKACS *apud* MÉSZÁROS, 2013).

As possibilidades de ser participante de pesquisa sobre ensino e aprendizagem a partir da perspectiva aqui analisada não deve ser isenta de críticas. Se a crítica é produto dessa postura teórica, a adoção de uma metodologia dialética se reconstrói a partir de seu ponto de partida especulativo. No ponto pragmático, ter-se-ia uma construção e reconstrução constante de novas perspectivas considerando as nuances e mudanças contextuais que implicam na mudança de identidades dos sujeitos educandos. Como também, o surgimento das novas tecnologias decorrentes da dinâmica do processo produtivo deve influir em todo o processo de construção da aprendizagem.

Além disso, a apreensão sobre o próprio processo de aprendizagem com novas variáveis, constituiriam novos desafios ao pesquisador que estaria sempre questionando a sua função dentro do processo didático/pedagógico. É de se questionar, portanto, a que limites estaria sujeita uma abordagem dessa natureza? O próprio processo de aplicação de seus pressupostos, já acima mencionados, permite inúmeras possibilidades que diante de um possível limite seria posta à prova pelo seu próprio referencial teórico. Talvez resida nesse aspecto a força sedutora, para muitos, do materialismo histórico, e a ontologia do ser social (LÚKACS, 2010; MÉSZÁROS, 2013) como sua variante sucessória, que fez inúmeros seguidores no campo das ciências sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta aqui apresentada de ampliação do campo de pesquisas pedagógicas, quando pertinente o objeto, entendese como iniciativa viável diante do campo de pesquisa definitivamente complexo nos dias atuais.

Considere-se, não apenas a complexidade decorrente da concorrência da tecnologia a qual incide indiscutivelmente sobre a formação social do ser na

atualidade, mas, também, as peculiaridades de uma sociedade com fortes traços de desigualdades sociais. Estas que se impõem por força de uma divisão social do trabalho notadamente injusta. Se o trabalho em si forma o sujeito numa interrelação dialética, a tecnologia e as divisões do trabalho o determinam enquanto sujeito cognoscente. E isso é pertinente ao próprio pesquisador que se disponha a entender os processos educacionais de ensino e aprendizagem pela ótica da dialética e do materialismo histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Barreto M. O diálogo no ato de conhecer. In.: GRILLO, Marlene Corroero; MEDEIROS, Marilú Fontoura de (Orgs.). **A construção do conhecimento e sua mediação metodológica**. Porto Alegre: EDIPURS, 1998, p. 13-42.

ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARMONI, Maria Eliza B.; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

ARAÚJO, Kátia Soane Santos. **Educação científica: outras vertentes do conhecimento**. Curitiba: Appris, 2017.

BAQUERO, Ricardo J.; José A. CASTORINA. **Dialética e psicologia do desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vygotsky**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DOMINGUES, Ivan. **Epistemologia das ciências humanas - positivismo e hermenêutica - tomo 1**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Filosofia no Brasil: legados e perspectivas – ensaios metafísicos**. São Paulo: Editora da Unesp, 2017.

HUENEMANN, Charlie. **Racionalismo**. Trad. Jacques A. Wainberg. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2013.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; Dantas, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 26 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LOUREIRO, Maria Isabel. **Herbert Marcuse: a relação entre teoria e prática.** In.: ____; MUSE, Ricardo (Orgs.). São Paulo: Editora da Unesp, 1998, p. 99-120.

LÚKACS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípio para uma ontologia hoje e tornada possível. Trad. Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia:** dos pré-socráticos à Wittgenstein. 10 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **A tradição racionalista pós-cartesiana.** Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lúkacs.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MORA, Jose Ferrater. **Dicionário de filosofia.** Vol. 1. Trad. Maria Stela Gonçalves. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Dialética hoje e lógica, metafísica e historicidade.** São Paulo: Loyola, 2004.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski:** a relevância do social. 6 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

VANNUCCHI, Aldo. **Filosofia e ciências humanas.** 4 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

VAZ, Cláudio Henrique de Lima. **Antropologia filosófica.** Vol. 2. São Paulo: Loyola, 1992.

WOOD, Allen W. **Kant:** introdução. Trad. Delamar José Volpato Dutra. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CURRÍCULO EDUCACIONAL E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

EDUCATIONAL CURRICULUM AND ITS IMPORTANCE IN THE TEACHING PROCESS LEARNING

Horiana Lucena Campos¹
Grasielha Ferraz de Brito Leite²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre currículo educacional e sua importância no processo ensino aprendizagem. Num primeiro momento a ênfase se dá na dialética das teorias e práticas no processo educacional, em seguida o enfoque é dado aos conceitos de currículo por vários autores renomados e outro ponto importante e pertinente são as tendências pedagógicas frente as novas teorias curriculares, e por fim um a abordagem sobre os paradigmas vigentes e um currículo complexo vem encerrar as discussões hora proposta, mas deixando sempre em aberto para novas e significativas colaborações. Com o estudo realizado em diversas fontes da área hora estudada, pode-se ter uma ótica mais abrangente sobre o currículo educacional e o processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo.Educação.Paradigmas.

ABSTRACT

The present article aims to reflect on educational curriculum and its importance in the process of teaching learning. At first, the emphasis is on the dialectic of theories and practices in the educational process, then the focus is given to the concepts of curriculum by several renowned authors and another important and pertinent point are the pedagogical tendencies towards the new curricular theories, and finally an approach on the current paradigms and a complex curriculum comes to close the hour discussions proposed, but always leaving open for new and meaningful collaborations. With the study carried out in several sources of the studied hour area, one can have a more comprehensive perspective on the educational curriculum and the learning process.

KEYWORD: Curriculum.Education.Paradigms

¹Mestre em Ciências da Educação (Absolute Christian University). Especialista em Orientação e Supervisão Educacional pelas FIP, Especialista em Psicopedagogia também pela FIP. Licenciatura plena em história e em Pedagogia Instituição: FIP (Faculdade Integrada de Patos). Email: horiana28@hotmail.com

²Mestre em Ciências da Educação ACU (Absolute Christian University) Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Patos – PB, Professora da CIEPE-II Anésio Leão Miguel Motta. Email: graziferraz14@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A abordagem dos estudos sobre o currículo educacional não é recente. Desde muito tempo, estudiosos vêm dedicando horas a fio a despeito do tema, discute as contraposições de autores no que se refere à produção do conhecimento e suas nuances. Uma dialética entre o currículo e suas implicações no processo de ensino aprendizagem é hoje um ponto de discussão e constante renovação de teorias e práticas pedagógicas. Uma gama de educadores vem externando suas inquietações a despeito das políticas pedagógicas e das próprias práticas que parecem estar em contra ponto com as necessidades vigentes do processo educativo.

Para escolher um currículo educacional compatível com as necessidades vigentes, faz-se necessário uma forma adequada de fazer essa escolha e para isso ter em mente uma finalidade para a educação é imprescindível.

Um questionamento é pertinente sobre as finalidades da educação brasileira, será que a educação brasileira tem realmente as marcas da cultura, do povo, dos anseios da sociedade, tendo em vista as disposições das disciplinas e métodos de ensino aplicados no cotidiano escolar? Os professores têm conhecimento do que venha ser currículo e sua importância para uma prática pedagógica significativa?

Tendo em vista que todos os conteúdos que devem ser ensinados, devem fazer sentido ao mundo do aluno, para que o mesmo possa estabelecer relações significativas na sua vida, as escolhas curriculares deve manter uma intrínseca relação com o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos, assim como oportunizar de maneira clara o conhecimento necessário a uma aprendizagem plena e significativa como requer o mundo hodierno.

As práticas educativas que vigoraram no século XX manteve as tendências do século XIX, com sua influência em métodos cartesianos, acompanhando o processo histórico de avanços e consequentemente

seus desdobramentos, como a revolução industrial que alavancou as mudanças e inovou o mundo com novas tecnologias, legitimadas pelo uso da razão que predominou na história desde séculos passados. Como afirma Cardoso (1995, p.31) apud Behrens (2005, p.18) “o maravilhoso progresso científico tecnológico é fruto deste paradigma; todavia, nele residem também as causas da crise multidimensional que vivemos”.

Com este pensamento, a educação tendenciou a uma postura de ratificar o racionalismo, utilizando-se da fragmentação dos conteúdos, partindo dos conceitos simples para atingir os complexos, enfocando a especialização, a técnica, vivenciando um mundo dualista fragmentado em todas as esferas. Quem mostra de forma bem específica é Fernandes (2001, p.20), ao afirmar que:

“O paradigma educacional vigente (unidimensional, monocultural e compartimentado disciplinarmente) está articulado com o paradigma científico dominante (fundado na especialização, na atomização, na compartimentação do conhecimento e na racionalidade industrial”.

Percebe-se que os currículos acompanham e se inter-relacionam com os contextos que a sociedade vive, estruturando-se nas vertentes filosóficas e científicas do processo histórico. Daí entender-se a dificuldade de se organizar um currículo nos dias hodiernos, que venha garantir uma efetiva realização na sua prática cotidiana.

OBJETIVO

Enfatizar a situação curricular educacional e a sua importância no processo de desenvolvimento do aluno no processo ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico enfatizando a parte curricular ao

PARADIGMAS VIGENTES E UM CURRÍCULO COMPLEXO

A complexidade que hoje vive a humanidade é sem dúvidas um ponto de discussão no âmbito educacional importantíssimo.

Pensar nos paradigmas educacionais é refletir sobre as características educativas que permearam o século XX e suas influências paradigmáticas no início do século XXI. Behrens (2005, p.17) aponta que:

O século XX manteve a tendência do século XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano. Uma reflexão sobre as influências newtoniano cartesiana de que esse pensamento foi um erro; é falso o que se aponta e, neste sentido, é que as experiências cartesianas foram necessárias no processo de evolução do pensamento humano.

Quem nos ajuda a refletir sobre o tema é Cardoso (1995) apud Behrens (2005, p.18) ao afirmar que “[...] o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração”.

Esse período ficou conhecido como uma sociedade de produção de massa, uma ênfase foi dada ao progresso científico tecnológico e a fragmentação das relações pessoais, pois o homem passou a separar o racional do emocional, na visão newtoniano a fragmentação ocorre tanto na esfera externa quanto interna do homem.

Behrens (2005) reflete a despeito do conhecimento ao ser dividido e fragmentado isolando o homem das relações afetivas e solidárias e de ajuda mútua, que ao longo dos tempos foi tornando o ser humano insensível e individualista. E como não poderia deixar de ser esses aspectos refletiram na escola, pois a mesma tem uma relação intrínseca com a sociedade.

As teorias tradicionais ou o currículo tradicional desenvolveu uma estrutura educativa organizada e estruturada a partir da reprodução do

conhecimento. Daí a ideia de memorização, tarefas repetidas, que não apresentavam significado algum para os alunos nem tão pouco davam sentido ao que ele vivia no seu cotidiano.

Esse currículo que se estruturou nesse período era justamente o que cabia no palco social, cultural e político do mundo.

Como já foi abordado, as teorias curriculares foram sendo modificadas ao passo que se insurgia novos desafios e novos paradigmas na sociedade.

O momento histórico hodierno traz novas exigências tanto para sociedade como para escola. Se busca uma superação do paradigma cartesiano.

Diversos autores apontam o desequilíbrio como fator preponderante na derrubada de paradigmas, o caos sempre surge com a perspectiva de um novo que surge. Este novo paradigma que surge caracteriza-se por uma percepção de mundo vivo e permeados de relações que se configuram com o todo e não mais com as partes.

Na perspectiva de Behrens (2005, p.34), “O mundo é concebido em termos de conexão, inter-relação, teias, movimentos, fluxos de energia, em redes interconectadas, e em constante processos de mudança e de transformação”. Seria a complexidade inacabada da busca pela ciência e pela superação de paradigmas.

Com as necessidades de mudança no campo educacional em vista das mudanças, faz-se necessário olhar para os novos paradigmas e a complexidade dos currículos que estão sendo direcionados para as redes escolares.

A esse respeito Behrens (2005, p.60) é contundente ao afirmar que:

[...] uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o paradigma emergente deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica ou holística, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa.

mecanismo de processo ensino aprendizagem com abordagem de autores renomados que visam essa linha de desenvolvimento educacional.

UM CONCEITO DE CURRÍCULO

Para Sacristán (2000, p.125) “O termo currículo tem suas raízes latinas, *currere, que quer dizer carreira*, um percurso que deve ser realizado”.

Desde o século XIV e XV termos como: *cursus*, já foi utilizado em grande escala. Já o termo *curriculum* foi adotado de forma mais tardia em outras línguas.

No século XIX a palavra *curriculum* ou *course* é utilizada como curso de aperfeiçoamento e estudos universitários, no século XX o termo *curriculum*, faz uma migração da Inglaterra para os Estados Unidos com uma nova roupagem o mesmo se apresenta como *curriculum vitae*. E no Brasil o termo ganha consistência a penas em meados da década de 1940. Percebe-se que ao longo do processo histórico do *curriculum* seu sentido semântico e histórico passou por muitos momentos distintos e significativos e no Brasil só a partir dos anos 20 é que teve-se uma preocupação ou se deu uma importância mais significativa ao currículo, deste período até os anos 80 o Brasil incorporou muito das influências Norte Americanas, num bojo histórico de que a Americana Latina devia ser ajudada na qualificação da educação por países desenvolvidos.

Estas influências só vieram enfraquecer com o pós-Guerra Fria, entraram no cenário brasileiro vertentes Marxistas, a pedagogia crítico social, e a pedagogia do oprimido, assim como outra corrente que vinha a modificar esse pensamento curricular foram as inovações que ocorriam com a Nova Sociologia da Educação.

De fato, a etimologia da palavra *curriculum* condiz com seu real significado, pois ao longo da história este termo vem percorrendo uma trajetória e extraordinária caminhada. E o mesmo passa por transformações de acordo com os momentos

históricos de cunho político, econômico, social e cultural.

Como aponta Moreira (2008, p.17), “à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos [...] diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha ser entendido”.

O currículo é compreendido por várias vertentes e muitos significados, imbuídos de relações de poder e constantes mudanças. Neste sentido dão significação as várias práticas sociais e culturais que são construídas nele. Essas práticas mediadas pelo poder produzem uma dinâmica complexa que se estabelece a partir de negociações.

Moreira (2003, p.11) assinala que:

O currículo constitui significativo instrumento, utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Perceber o currículo como uma rede de significação do processo cultural de pertença a diferentes grupos sociais é reconhecer e legitimar não só o poder dominante, mas principalmente a aquisição do conhecimento, tendo em vista as sociedades multiculturais existentes. Para Apple (1994, p.41) “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula.” O currículo é um corpo vivo que deve ser conduzido e aprimorado constantemente. Apple (1994) afirma ainda que o currículo é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Neste sentido o currículo é algo que deve ser construído mediante as necessidades e as condições de cada povo, de cada região. Cada grupo de pessoa que vive em um determinado meio, tem que ter, um currículo específico. Não adianta exportar currículo

PARADIGMAS VIGENTES E UM CURRÍCULO COMPLEXO

A complexidade que hoje vive a humanidade é sem dúvidas um ponto de discussão no âmbito educacional importantíssimo.

Pensar nos paradigmas educacionais é refletir sobre as características educativas que permearam o século XX e suas influências paradigmáticas no início do século XXI. Behrens (2005, p.17) aponta que:

O século XX manteve a tendência do século XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano. Uma reflexão sobre as influências newtoniano cartesiana de que esse pensamento foi um erro; é falso o que se aponta e, neste sentido, é que as experiências cartesianas foram necessárias no processo de evolução do pensamento humano.

Quem nos ajuda a refletir sobre o tema é Cardoso (1995) apud Behrens (2005, p.18) ao afirmar que “[...] o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração”.

Esse período ficou conhecido como uma sociedade de produção de massa, uma ênfase foi dada ao progresso científico tecnológico e a fragmentação das relações pessoais, pois o homem passou a separar o racional do emocional, na visão newtoniano a fragmentação ocorre tanto na esfera externa quanto interna do homem.

Behrens (2005) reflete a despeito do conhecimento ao ser dividido e fragmentado isolando o homem das relações afetivas e solidárias e de ajuda mútua, que ao longo dos tempos foi tornando o ser humano insensível e individualista. E como não poderia deixar de ser esses aspectos refletiram na escola, pois a mesma tem uma relação intrínseca com a sociedade.

As teorias tradicionais ou o currículo tradicional desenvolveu uma estrutura educativa organizada e estruturada a partir da reprodução do

conhecimento. Daí a ideia de memorização, tarefas repetidas, que não apresentavam significado algum para os alunos nem tão pouco davam sentido ao que ele vivia no seu cotidiano.

Esse currículo que se estruturou nesse período era justamente o que cabia no palco social, cultural e político do mundo.

Como já foi abordado, as teorias curriculares foram sendo modificadas ao passo que se insurgia novos desafios e novos paradigmas na sociedade.

O momento histórico hodierno traz novas exigências tanto para sociedade como para escola. Se busca uma superação do paradigma cartesiano.

Diversos autores apontam o desequilíbrio como fator preponderante na derrubada de paradigmas, o caos sempre surge com a perspectiva de um novo que surge. Este novo paradigma que surge caracteriza-se por uma percepção de mundo vivo e permeados de relações que se configuram com o todo e não mais com as partes.

Na perspectiva de Behrens (2005, p.34), “O mundo é concebido em termos de conexão, inter-relação, teias, movimentos, fluxos de energia, em redes interconectadas, e em constante processos de mudança e de transformação”. Seria a complexidade inacabada da busca pela ciência e pela superação de paradigmas.

Com as necessidades de mudança no campo educacional em vista das mudanças, faz-se necessário olhar para os novos paradigmas e a complexidade dos currículos que estão sendo direcionados para as redes escolares.

A esse respeito Behrens (2005, p.60) é contundente ao afirmar que:

[...] uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o paradigma emergente deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica ou holística, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa.

nem tão pouco, adotar métodos de outras realidades, pois cada grupo social tem sua identidade e suas singularidades, não tem como construir por exemplo no Brasil um currículo nacional, sem olhar para cada canto desse imenso País e suas diversidades.

Apple (1994) não se opõe a um currículo nacional. Porém ele alerta para questões que são pertinentes em relação aos aspectos políticos que se constitui uma nação.

Quando se pensa num currículo, a elaboração do mesmo deve partir de pressupostos que venham a atender as diversas e complexas camadas sociais na qual se insere boa parte dos alunos. Tendo-se em mente que tipo de sociedade se quer construir a busca de um método de ensino, a escolha de conteúdo, a formação de professores o papel da gestão e demais membros que compõe a unidade escolar devem estar em consonância.

Um currículo pré-estabelecido, vindo de cima para baixo sem contextualizar as reais vivências dos alunos e do espaço onde a escola está inserida, não atingirá seu maior objetivo que é de levar aos educandos e ao processo educativo ferramentas que possa tornar a aprendizagem significativa e emancipadora.

Conforme ressalta Zabala (1998, p.24):

[...] se nossa intervenção é coerente com a ideia que temos da função da escola, e portanto, de nossa função social como educadores. Convém se dar conta de que esta determinação não é simples, já que por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica.

É pela dialética que existe na construção e aplicação do currículo, que se deve levar em conta todos esses aspectos inseridos implícita ou explicitamente, no currículo. É imprescindível olhar para a ação curricular como modelo, e como uma maneira de ver o mundo e se colocar neste mundo como agente transformador.

TEORIAS SOBRE O CURRÍCULO E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Cada momento histórico vivido pela humanidade, nos proporciona uma forma de ver e interpretar a realidade. As teorias curriculares tem em seu bojo toda uma ligação com tais momentos.

A despeito disso é que para cada teoria apresentada existe explicitamente uma influência social, política e histórica da sociedade na elaboração de um currículo.

As *teorias tradicionais* segundo Libâneo (2004), caracterizam-se pela formação curricular, em que a fragmentação das disciplinas era disposta e transmitida de forma meramente conteudista e centrada no professor, sem uma preocupação de uma visão crítica da sociedade. O aluno, nesse processo, é um mero receptor das informações, armazenando-as sem dar significado ao que se aprende.

Nas *teorias tecnicistas*, na perspectiva de Libâneo (2004), além da transmissão do conhecimento, a escola se dispunha a desenvolver habilidades para o sistema de produção. O currículo era prescrito por especialistas que utilizavam critérios científicos e técnicos que legitimassem os objetivos e conteúdos considerados úteis a sociedade.

Com o advento da *escolanova*, a perspectiva curricular já apontava para uma ação mais efetiva do aluno e uma ligação mais ampla da escola com a vida do aluno. O papel do professor surge como facilitador do conhecimento. Os conteúdos são dispostos as necessidades e interesse dos alunos (LIBÂNEO, 2004).

Na visão de Libâneo (2004), as *teorias construtivistas* abriram caminhos para uma nova roupagem educativa, tendo como pressuposto um currículo onde o papel ativo do sujeito no processo ensino-aprendizagem é figura central, buscando desenvolver o intelecto, estimular e orientar para desenvolver habilidades cognitivas e sociais. O educador é o orientador, nesta perspectiva curricular a construção do conhecimento feita e buscada pelo

PARADIGMAS VIGENTES E UM CURRÍCULO COMPLEXO

A complexidade que hoje vive a humanidade é sem dúvidas um ponto de discussão no âmbito educacional importantíssimo.

Pensar nos paradigmas educacionais é refletir sobre as características educativas que permearam o século XX e suas influências paradigmáticas no início do século XXI. Behrens (2005, p.17) aponta que:

O século XX manteve a tendência do século XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano. Uma reflexão sobre as influências newtoniano cartesiana de que esse pensamento foi um erro; é falso o que se aponta e, neste sentido, é que as experiências cartesianas foram necessárias no processo de evolução do pensamento humano.

Quem nos ajuda a refletir sobre o tema é Cardoso (1995) apud Behrens (2005, p.18) ao afirmar que “[...] o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração”.

Esse período ficou conhecido como uma sociedade de produção de massa, uma ênfase foi dada ao progresso científico tecnológico e a fragmentação das relações pessoais, pois o homem passou a separar o racional do emocional, na visão newtoniano a fragmentação ocorre tanto na esfera externa quanto interna do homem.

Behrens (2005) reflete a despeito do conhecimento ao ser dividido e fragmentado isolando o homem das relações afetivas e solidárias e de ajuda mútua, que ao longo dos tempos foi tornando o ser humano insensível e individualista. E como não poderia deixar de ser esses aspectos refletiram na escola, pois a mesma tem uma relação intrínseca com a sociedade.

As teorias tradicionais ou o currículo tradicional desenvolveu uma estrutura educativa organizada e estruturada a partir da reprodução do

conhecimento. Daí a ideia de memorização, tarefas repetidas, que não apresentavam significado algum para os alunos nem tão pouco davam sentido ao que ele vivia no seu cotidiano.

Esse currículo que se estruturou nesse período era justamente o que cabia no palco social, cultural e político do mundo.

Como já foi abordado, as teorias curriculares foram sendo modificadas ao passo que se insurgia novos desafios e novos paradigmas na sociedade.

O momento histórico hodierno traz novas exigências tanto para sociedade como para escola. Se busca uma superação do paradigma cartesiano.

Diversos autores apontam o desequilíbrio como fator preponderante na derrubada de paradigmas, o caos sempre surge com a perspectiva de um novo que surge. Este novo paradigma que surge caracteriza-se por uma percepção de mundo vivo e permeados de relações que se configuram com o todo e não mais com as partes.

Na perspectiva de Behrens (2005, p.34), “O mundo é concebido em termos de conexão, inter-relação, teias, movimentos, fluxos de energia, em redes interconectadas, e em constante processos de mudança e de transformação”. Seria a complexidade inacabada da busca pela ciência e pela superação de paradigmas.

Com as necessidades de mudança no campo educacional em vista das mudanças, faz-se necessário olhar para os novos paradigmas e a complexidade dos currículos que estão sendo direcionados para as redes escolares.

A esse respeito Behrens (2005, p.60) é contundente ao afirmar que:

[...] uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o paradigma emergente deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica ou holística, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa.

próprio aluno sem uma influência da cultura e do educador também marcam essa teoria construtivista.

Já a abordagem da *teoria sociocrítico ou histórico social*, segundo Libâneo (2004), concebe uma construção cultural e política do conhecimento para que o aluno seja capaz de criticar e transformar a sociedade de forma que o mesmo se torna sujeito e autor da sua cidadania.

A teoria do currículo integrado, defendida por Libâneo (2004), tem por base a integração de conhecimentos levando assim a um conhecimento mais crítico da realidade e o mesmo tem por princípio a base experimental onde a escola torna-se construtora a partir das experiências e dos conhecimentos trazidos pelos próprios alunos, adotando assim uma metodologia de projetos. E, segundo Libâneo (2004), as teorias de um currículo como produção cultural que vem acentuar ainda mais as questões críticas da sociologia assim como da ênfase as questões sociais e culturais na elaboração e construção do conhecimento.

Libâneo (2004, p.181) afirma ainda que:

A cultura é vista como terreno de produção cultural e de política cultural. Na visão da sociologia crítica não há uma cultura unitária, homogênea; a cultura é um terreno conflitante onde se enfrentam diferentes concepções de vida social.

Associar os currículos as várias tendências que norteiam o processo histórico educativo é reconhecer o valor de cada cultura e seus modos de ver e estar no mundo. Ao entender o currículo como uma construção humana, constituísse de uma ferramenta que se utiliza para a perpetuação de poderes e para atingir vários anseios dos homens.

As mudanças pela qual passa as sociedades devem ser acompanhadas e resignificadas pela escola, sua funcionalidade só se estabelece através da identificação das mudanças que decorrem no contexto social.

Zilles (2004, p.244) ressalta:

[...] Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em/de fazer seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea.

O surgimento de novos paradigmas deixa em alerta toda a comunidade escolar; é imprescindível que as mudanças sejam acompanhadas de forma crítica, pois não se pode abandonar o tradicional e de forma abrupta iniciar um novo processo educativo sem que antes seja organizada uma estrutura que venha a compilar as necessidades que estão sendo impostas pela mudança.

Quando surge uma teoria curricular é justamente mediante as novas necessidades sociais que estão emergindo, e o currículo é um corpo vivo no processo educativo que deve estar sempre em movimento, o currículo é flexível e deve constar sempre de ferramentas que ajudem a fomentar e a desenvolver os alunos de acordo com as necessidades vigentes.

Como afirma Sacristán (2000) apud Santos (2008, p 220)

“[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organização séria de práticas educativas”.

É importante essa visão de currículo colocada por Sacristán (2000) que percebe o currículo como construção e não como conceitos estáticos e inflexíveis. A partir dessa visão fica evidenciado que o currículo formal nem sempre vai ser o currículo vivido tendo em vista que para cada momento vivido no cotidiano escolar o professor vai ter em mãos o que está prescrito nas ações curriculares.

PARADIGMAS VIGENTES E UM CURRÍCULO COMPLEXO

A complexidade que hoje vive a humanidade é sem dúvidas um ponto de discussão no âmbito educacional importantíssimo.

Pensar nos paradigmas educacionais é refletir sobre as características educativas que permearam o século XX e suas influências paradigmáticas no início do século XXI. Behrens (2005, p.17) aponta que:

O século XX manteve a tendência do século XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano. Uma reflexão sobre as influências newtoniano cartesiana de que esse pensamento foi um erro; é falso o que se aponta e, neste sentido, é que as experiências cartesianas foram necessárias no processo de evolução do pensamento humano.

Quem nos ajuda a refletir sobre o tema é Cardoso (1995) apud Behrens (2005, p.18) ao afirmar que “[...] o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração”.

Esse período ficou conhecido como uma sociedade de produção de massa, uma ênfase foi dada ao progresso científico tecnológico e a fragmentação das relações pessoais, pois o homem passou a separar o racional do emocional, na visão newtoniano a fragmentação ocorre tanto na esfera externa quanto interna do homem.

Behrens (2005) reflete a despeito do conhecimento ao ser dividido e fragmentado isolando o homem das relações afetivas e solidárias e de ajuda mútua, que ao longo dos tempos foi tornando o ser humano insensível e individualista. E como não poderia deixar de ser esses aspectos refletiram na escola, pois a mesma tem uma relação intrínseca com a sociedade.

As teorias tradicionais ou o currículo tradicional desenvolveu uma estrutura educativa organizada e estruturada a partir da reprodução do

conhecimento. Daí a ideia de memorização, tarefas repetidas, que não apresentavam significado algum para os alunos nem tão pouco davam sentido ao que ele vivia no seu cotidiano.

Esse currículo que se estruturou nesse período era justamente o que cabia no palco social, cultural e político do mundo.

Como já foi abordado, as teorias curriculares foram sendo modificadas ao passo que se insurgia novos desafios e novos paradigmas na sociedade.

O momento histórico hodierno traz novas exigências tanto para sociedade como para escola. Se busca uma superação do paradigma cartesiano.

Diversos autores apontam o desequilíbrio como fator preponderante na derrubada de paradigmas, o caos sempre surge com a perspectiva de um novo que surge. Este novo paradigma que surge caracteriza-se por uma percepção de mundo vivo e permeados de relações que se configuram com o todo e não mais com as partes.

Na perspectiva de Behrens (2005, p.34), “O mundo é concebido em termos de conexão, inter-relação, teias, movimentos, fluxos de energia, em redes interconectadas, e em constante processos de mudança e de transformação”. Seria a complexidade inacabada da busca pela ciência e pela superação de paradigmas.

Com as necessidades de mudança no campo educacional em vista das mudanças, faz-se necessário olhar para os novos paradigmas e a complexidade dos currículos que estão sendo direcionados para as redes escolares.

A esse respeito Behrens (2005, p.60) é contundente ao afirmar que:

[...] uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência, o paradigma emergente deve constituir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistêmica ou holística, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa.

CONCLUSÃO

É importante reconhecer o currículo como uma construção coletiva e dinâmica frente às necessidades vigentes, na perspectiva de Candau (2007, p.19): “o papel do educador no processo curricular é, assim fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não da construção dos currículos que se materializam nas escolas e sala de aula”.

Compreender o currículo como uma ferramenta na construção da cidadania, contribuindo no desenvolvimento da criatividade e na autonomia do aluno é sem dúvidas um marco no processo de concretização do currículo no espaço educacional. O currículo prescrito só ganha vida através da dinâmica da sala de aula.

Neste sentido uma nova postura por parte dos professores e dos agentes que compõem a escola, faz-se necessário para a automatização do currículo no cotidiano escolar.

Quem reflete sobre estes aspectos de forma pertinente é Sampaio (2004, p. 91): “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de suas ações. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”. Neste sentido direcionar o currículo para uma aprendizagem ampla e significativa nos dias hodiernos é imprescindível.

O professor é por excelência esse agente que faz uma ligação das necessidades educacionais as necessidades humanas de transformação e de emancipação do sujeito. Uma formação que leve o professor a uma atuação mais contundente e dinâmica servira de base para uma atuação significativa.

O currículo tem um papel essencial na configuração dessas mudanças e das atividades pedagógicas que devem consolidar a suas funcionalidades explicitadas nas práticas pedagógicas.

cabe ao professor ter consciência e responsabilidade para executar as exigências do currículo. Tendo em vista que o professor é o agente legal, constituído de autonomia e criatividade para

executar todos os aspectos curriculares que devem servir de alicerce para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Currículo, poder lutas: com a palavra, os subalternos**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2008.

ARAÚJO, Saone Santos Kátia. O currículo e seus entraves. In: **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.4, n.2, pp.240-253, Setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Curr%C3%A9culo/358119.html> > acessado em 14 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei ° 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996. (atualizada em fevereiro de 2010). Presidência da República.

CANDAU, Vera (Org.) *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIBANÊO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. 5º ed. Alternativa. Rio de Janeiro: 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: vozes, 2007.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (Orgs) **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. Trad. Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 1995.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro. Freitas Bastos,1974

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.15-34.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. Rosa. 3º ed. Artmed, Porto Alegre, 2000.

SAMPAIO, D.M. **A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Edilene Araújo. **O currículo escolar como instrumento de mudança social**. Revista Científica Integr@ção. V.3, n.3, (dezembro 2008). Faculdade Integrada de Patos-Patos PB, 2008.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado**. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DÉFICIT PSICOMOTOR: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NARRATIVA

LEARNING DIFFICULTIES AND PSICOMOTOR DEFICIT: NARRATIVE BIBLIOGRAPHIC REVIEW

**Grasielha Ferraz de Brito Leite¹
Nivalda Severo da Silva²**

RESUMO

Este trabalho é uma revisão bibliográfica do tipo narrativa, com a finalidade de apontar a relação entre déficit psicomotor e dificuldades de aprendizagem. A educação psicomotora precisa ser olhada como um suporte para a construção do conhecimento, desde os anos iniciais da escolarização do educando; em busca de evitar ou minorar futuros atrasos na aprendizagem escolar das crianças. A psicomotricidade é a prática do raciocínio por meio do movimento. Dificuldades de aprendizagem indicam problemas enfrentados no desempenho escolar e que pode ter sua gênese em diversas causas e o desenvolvimento psicomotor pode estar também integrado a estas razões, uma vez que, influência de alguma maneira na evolução integral do indivíduo. Foi desenvolvido através de leituras de livros, artigos e dissertações que abordam sobre educação psicomotora, psicomotricidade, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento psicomotor e cognitivo. Após a coleta dos dados e análise das informações abordadas pelos autores selecionados, concluiu-se que a psicomotricidade é imprescindível para o desenvolvimento integral do ser humano, como também se observou que as dificuldades de aprendizagem podem ter como causa uma disfunção motora. Portanto, é evidente a relação entre déficit psicomotor e de aprendizagem. Neste sentido, a elaboração de propostas com atividades interdisciplinares, ampliadas a psicomotricidade é muito importante.

PALAVRAS-CHAVE: Educação psicomotora, psicomotricidade, dificuldades de aprendizagem

ABSTRACT

This work is a bibliographical review of the narrative type, with the purpose of pointing out the relation between psychomotor deficit and learning difficulties. Psychomotor education needs to be looked at as a support for the construction of knowledge, from the earliest years of the student's schooling; in order to avoid or mitigate future delays in children's school learning. Psychomotricity is the practice of reasoning through movement. Learning difficulties indicate problems faced in school performance and may have their genesis in several causes and psychomotor development can also be integrated to these reasons, since, in some way influence in the integral evolution of the individual. It was developed through readings of books, articles and dissertations that deal with psychomotor education, psychomotricity, learning difficulties, psychomotor and cognitive development. After data collection and analysis of the information addressed by the selected authors, it was concluded that psychomotricity is essential for the integral development of the human being, as it was also observed that the learning difficulties can be caused by motor dysfunction. Therefore, the relationship between psychomotor and learning deficit is evident. In this sense, the elaboration of proposals with interdisciplinary activities, amplified the psychomotricity is very important.

KEYWORD: Psychomotor education, psychomotricity, learning difficulties

¹Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Patos – PB, Professora da CIEPE-II Anésio Leão Miguel Motta. Email: graziferraz14@hotmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008). Atualmente é Professora da CIEP II Anésio Leão Miguel Mota. Email: nivaldapatosprofessora@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo com título “Dificuldades de aprendizagem e déficit psicomotor: revisão bibliográfica narrativa”, tem a finalidade de apontar a relação entre déficit psicomotor e dificuldades de aprendizagem. Para isso é preciso descobrir a relevância da psicomotricidade na aprendizagem e da educação psicomotora.

Enfrentar o fracasso escolar torna-se um grande desafio e não se tem uma conclusão comprovada exatamente do que causa o insucesso escolar, para Mazer et al., (2009, p.4) “Não há consenso na literatura em relação à definição para as dificuldades de aprendizagem”

Observa-se que é grande o índice de escolares com déficit na aprendizagem e a causa disso pode estar relacionada também aos pré-requisitos que compõem o desenvolvimento psicomotor.

A segunda unidade funcional Luriana aponta como causa de déficit de aprendizagem algumas desordens de processamentos e reconhecimentos de informações causadas por disfunções ocorridas nesta base psicomotora, (GONÇALVES, 2014)

Entende-se que, tanto na educação infantil como nas séries iniciais do fundamental, as habilidades motoras são significativas ao desenvolvimento da criança e quando não se obtém êxito nas referidas expectativas psicomotoras, a criança poderá revelar-se inadequada ao meio educacional e social.

Diante da realidade abordada, priorizou-se pela referida pesquisa na busca de inovações nas metodologias e projetos, que atendam a todos de acordo com as necessidades e especificidades, visando ao êxito na aprendizagem, sobretudo aos que se identificam com déficit no desenvolvimento como um todo.

OBJETIVO

Aprimorar e aprofundar leitura diante da dificuldade de aprendizagem e déficit psicomotor.

METODOLOGIA

O referido artigo trata de uma revisão bibliográfica do tipo narrativa.

Para Cordeiro et al. (2007), na revisão narrativa também classificada como tradicional e exploratória a descrição de normas explícitas não existe e o autor pode buscar informações em fontes aleatórias, tendo em vista, não ser necessário seguir uma metodização.

As informações apresentadas nesta pesquisa foram coletadas através de leituras de livros, dissertações e artigos de dados científicos.

As fontes bibliográficas para pesquisa foram selecionadas considerando os autores com abordagem sobre a educação psicomotora, dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento psicomotor e cognitivo dos indivíduos.

RELAÇÕES DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DÉFICIT PSICOMOTOR

A compreensão sobre um vínculo existente entre dificuldades de aprendizagem e psicomotricidade é muito importante para refletir quanto a sua utilidade na formação do conhecimento representativo, não dando ênfase à dissociação corporal e mental, e ao esfacelamento da evolução linguística, motora e cognitiva do sujeito (FÁVERO, 2015).

A educação psicomotora propicia melhorias no desenvolvimento do infante por meio da ação corporal. As competências sensoriais, motoras e perceptivas progredem através de práticas psicomotoras, possibilitando evolução na coordenação do indivíduo, bem como na aprendizagem, uma vez que a evolução cognitiva, física e motora anda juntas (SANTOS; RUBIO, 2014).

Desde os anos primordiais de vida, o sujeito evolui continuamente e logo percebe-se que, pelo

movimento, ocorre o início da linguagem. Através da motricidade, a criança percebe os objetos a sua volta e o corpo é o primeiro objeto a ser descoberto por ela (ARAUJO, 2013).

A etapa em que acontecem alterações significativas é no período inicial dos anos de vida do sujeito e é exatamente neste que se adquirem diferentes atribuições no comportamento afetivo, psicomotor e cognitivo (CEBALOS et al., 2011).

As fases do desenvolvimento cognitivo, de maneira abreviada, na concepção de Piaget (1985), destacam-se como: Sensório-motor onde o infante identifica o mundo por meio de suas atuações, sobre certos objetos, observando a reação dos mesmos; esta fase ocorre de zero aos dois anos; Pré-operatório em que surge a linguagem representando imagens e objetos; nesta fase, o raciocínio é claro e ocorre entre dois e seis anos; Operatório-concreto, no qual é necessário o concreto para abstração do raciocínio; esta fase se dá entre sete e onze anos; Operatório-formal em que a operação concretiza-se por meio da linguagem e ocorre a partir dos onze anos e o pensamento evidencia-se pelo surgimento de hipóteses e prováveis soluções.

Nos anos iniciais, a educação psicomotora auxilia na prevenção de problemas vindouros quanto a dificuldades na aprendizagem escolar, tais como a desconcentração, indefinição de letras e sílabas (MOLINARI; SENS, 2003).

“As dificuldades de aprendizagem detectadas em uma criança podem ter como causa um desenvolvimento psicomotor defasado” (CAMARGO; MACIEL, 2017, p.1).

No momento atual, as pesquisas evidenciam que as disfunções motoras não constam como sendo o alvo único das análises psicomotoras. Existe ampla incidência da psicomotricidade com relação ao desempenho escolar, essencialmente no trato de problemas de aprendizagem (LORDNI, 2017).

A finalidade principal da psicomotricidade é atingir movimentos perfeitos pela construção educativa do indivíduo. Para alcançar esta finalidade,

a educação psicomotora trabalha em busca de prevenir problemas de aprendizagens de diversas razões, como exemplos: funções cognitivas, leitura, escrita, afetividade, dominância lateral, matemática e socialização (BORGES et al. 2015).

Geralmente, quando a criança apresenta dificuldades de aprendizagem, estas provêm de alguma disfunção psicomotora. A criança com desenvolvimento psicomotor comprometido ou com disfunções pode evidenciar problemas em leitura, escrita, diferenciação de letras, ordem de sílabas, direção gráfica, raciocínio lógico e abstrato, dentre outros (CAMARGOS; MACIEL, 2017).

A psicomotricidade é um caminho para prevenir atrasos na aprendizagem e no desenvolvimento motor e ainda ajuda a construir a personalidade e estruturar o cognitivo do ser, por meio de realizações das ações que se exercem desde o caminhar, saltar e até o pintar (BESSA; MACIEL, 2016).

Santos (2014, p.52) ainda explica que:

A análise detalhada do domínio psicomotor, à luz da psicologia e da psicopedagogia, marca características preventivas e confere à psicomotricidade um papel importantíssimo no contexto educativo e social, suscetível de facilitar a mudança de comportamento e o desenvolvimento que as aprendizagens escolares impõem. Durante este processo, os elementos básicos da psicomotricidade são utilizados com frequência. O desenvolvimento do esquema corporal, da lateralidade, da estruturação espacial e temporal e até da orientação pré-escrita, são fundamentais na aprendizagem.

A autora ainda revela que a ocorrência de alguma disfunção em qualquer um dos fatores citados acima acarretará em déficits na aprendizagem escolar da criança.

Quando a criança não apresenta uma lateralidade bem definida, demonstra dificuldades de ordem espacial, não difere o lado dominante do outro, não consegue definir esquerdo e direito, demonstra dificuldade em leitura e escrita, entre outros déficits.

Complicações na estrutura espacial ocasionará déficits na distinção de letras com pequenas diferenças como exemplo de b/p, n/u, p/q, choca-se com obj etos, apresenta desorganização com materiais próprios, não obedece a margens, nem consegue escrever corretamente nas linhas. Problemas na estruturação temporal acarreta dificuldades em captar espaços de tempo, identificar o antes e o depois, e a realização de atividades ocorre com atrasos, de modo que prejudica a realização de outras tarefas (CAMPOS, 2013).

Rafael (2015) também explica que a estruturação espacial é significativa, porque, quando não apresenta um bom desenvolvimento nos primeiros anos de vida do infante, ele terá dificuldades em compreender espaços no meio de palavras em um texto, demonstrará confusões sobre ocorrências e em ordenar palavras, revelará déficits quanto ao discernimento lateral destro e sestro, o que proporcionará dificuldades na escrita de letras, invertendo, omitindo e acrescentando de forma indevida. A fragilidade na estrutura espaço-temporal provoca bloqueios na diferenciação visual de palavras bem como na conservação destas na memória visual, e esta demonstra uma associação direta com a leitura pelo traj eto léxico, uma vez que é dependente da cognição visual de palavras.

A autora ainda afirma que a aptidão de discriminar sons e ritmos refere-se a localizar o som no espaço, e as transformações nos fatos do tempo que ocasionarão na percepção da continuidade e frequência de sílabas, fonemas, palavras e convicções inclusas num texto propiciam a competência da leitura funcional.

Para Campos e Souza (2014), a psicomotricidade é um instrumento fundamental na aprendizagem e na alfabetização de infantes para fazer análise dos movimentos em construção e estruturação do esquema corporal, mencionando que a evolução das competências psicomotora colabora com a alfabetização.

De acordo com Oliveira (2010), a psicomotricidade também colabora com a obtenção da escrita com dominância em três movimentos predominantes, que direcionam a grafo motricidade que são os gestos, orientação temporal e estruturação espacial.

No meio em que vive a criança, a motricidade e a tonicidade ajustam-se em uma formação que pressupõe a integração motora, afetiva e cognitiva, resultando em outras capacidades, como leitura e escrita (ALMEIDA, 2013).

A aquisição da leitura e escrita necessita tanto do desenvolvimento das competências metalinguísticas, como da construção de fatores psicomotores. É evidente que problemas na aprendizagem da leitura podem estar associados às disfunções psicomotoras e, quando o déficit no desenvolvimento é severo, configurando-se como vários distúrbios psicomotores e estando inseridos no indivíduo, o desempenho integral quanto ao aprendizado estará comprometido (RAPHAEL, 2015).

De acordo com Aryan (2014), a ação de ler é um procedimento abstruso e apenas o cérebro que apresenta uma evolução neuropsicomotora integral, tem o sistema responsável pela assimilação fonética e linguística com atuação paralela, capacitado para executar esta ação. Ler é antes de tudo a aptidão de mover os olhos na direção certa para a adequação do significado das palavras; envolve ainda a agregação sensório motora, que é a habilidade do sistema nervoso de constatar e juntar as mensagens que provêm dos sentidos.

Entender uma sucessão motora múltipla, como a ação específica de escrever, estimula a estrutura de elaboração motora que possui noções sobre as competências corporal de executar movimentos característicos. Uma função motora que apresente desenvolvimento insatisfatório pode reprimir o raciocínio, uma vez que, quanto mais a criança sentir segurança em descobrir seu meio, mais facilidade terá em assimilar estímulos novos.

Leitura e escrita são evidências da linguagem fundamentais para uma socialização, tornando o procedimento de alfabetização uma das fases mais relevantes na vida do infante, tendo em vista que instrui a evolução no decorrer da vida. Diante disso, a psicomotricidade é considerada como um instrumento essencial na garantia da obtenção de êxito no desenvolvimento e na superação do indivíduo no que se refere a déficits que se revelam no período de alfabetização (BORGES et al., 2015).

Segundo Fávero (2015), os déficits de aprendizagem são multifatoriais e problemas psicomotores não devem ser indicados como o motivo das referidas dificuldades, por entender que são apenas especificidades do infante com tais problemas. No entanto, a autora também afirma que é evidente a existência de uma relação entre as habilidades motoras e cognitivas e, quando existe hipótese de disfunções motoras, recomenda-se que seja constatado previamente o que poderá ser de grande utilidade na descoberta de dificuldades no desenvolvimento escolar futuro.

No que se refere aos transtornos psicomotores, Jose e Coelho (1999) explicam que são: Instabilidade motora – que provoca alterações no emotivo, problemas intelectuais, desatenção e desconcentração, inquietação, lapso na coordenação fina e global, déficits na leitura, lentidão em copiar dentre outros. Debilidade motora – identifica-se com a presença de paratonias, compreendidas como sendo áreas musculares que demonstram rigidez; e as sincinesias são movimentos involuntários da musculatura desnecessários para o movimento que se executa; neste, o infante também pode exibir transtornos na linguagem que poderá influenciar na aprendizagem da leitura e escrita. Inibição motora: evidências contínuas de ansiedade que se percebem pela expressão da face do infante, com franzidos nas sobrancelhas e cabeça baixa. Lateralidade cruzada: afeta o esquema corporal, provocando fadiga enquanto realiza ações que requerem usar olhos e mãos em um mesmo momento, a exemplos da escrita,

cópias do quadro e demonstra ainda, nos sintomas verificados, complicações na linguagem, como dislalia, enrolado na dicção, escrita confusa e comprometimento na leitura. Imperícia: problemas na coordenação motora fina, cansaço nos músculos, movimentos enrijecidos e destruição de objetos.

Em suma, mesmo que os problemas no aprendizado da escrita não estejam intrinsecamente ou de forma direta relacionados com o nível do desempenho psicomotor do sujeito, a literatura confirma que disfunções a este nível subordinam o desenvolvimento da aprendizagem, especificamente no que se refere a ler e escrever.

A saber, a efetivação de práticas de caráter psicomotor, mesmo em pessoas de mais idades, intensifica a evolução motora, promovendo prosseguimento no aprendizado, notadamente no que se refere à obtenção da escrita (DOMINGUES, 2014).

Neste cenário, Silva; Oliveira e Ciasca (2017, p. 42) afirmam que:

[...] crianças que ainda não completaram o desenvolvimento psicomotor e percepto-motor esperado para sua idade, tendem a apresentar dificuldades na aquisição da escrita, visto ainda não possuir as habilidades requeridas para tal prática, dentre elas, habilidade percepto-motora, estruturação espacial e a lateralidade definida.

A complicação quanto às dificuldades de aprendizagem deve avançar numa visão ampla, desenvolva e confiante no progresso do infante para uma atuação precoce e, desse modo, o cenário escolar da pré-escola poderá ser o ambiente com privilégios para prevenir e minorar consideravelmente a quantidade do fracasso escolar por consequência de tais dificuldades, no primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental (SANTOS, 2014).

É crucial a compreensão de que existem certas idades em que os alunos apresentam uma melhor receptividade a algumas aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita, em bases neurológicas e evolutivas, especificamente,

associadas ao domínio corporal, postural, do equilíbrio, percepção do corpo e cinestesia visto que viabilizam a estrutura imediata à coordenação motora ampla e concepção visual e auditiva. Portanto, alunos que demonstram habilidades psicomotoras com evidências de atrasos no desenvolvimento, na pré-escola, precisam de um tempo maior para executar as atividades motoras finas e complicadas, a competência neurológica, como exemplo, a leitura, a escrita e a contagem (MARTINS, 2010).

Neste contexto, Santos (2014) também afirma que há infantes que, ao completarem a idade mínima exigida para o ingresso na escola, ainda não apresentam o controle das suas aptidões psicomotoras básicas e começam a demonstrar um desenvolvimento abaixo do esperado, evidenciando várias dificuldades na aprendizagem.

Os alunos com déficits de aprendizagem demonstram comprometimento na estrutura motora de sustentação (tonicidade, postura, locomoção e equilíbrio), o que repercute na elaboração psicomotora (lateralidade, imagem do corpo, estruturação espaço-temporal e práxis global e fina), de onde se manifesta toda agregação organizada dos elementos proprioceptivos (FONSECA, 2005).

As dificuldades de aprendizagem associam-se ao comportamento escolar, porém vêm centralizando-se essencialmente nos métodos psicolinguísticos em relação à leitura e à escrita, permitindo que alguns princípios perceptivos não se incluam nesta investigação.

Dessa forma, é relevante que não se ignorem os aspectos consideráveis e concernentes à psicomotricidade como um todo.

Admite-se que a evolução psicomotora é um procedimento constante e que, no decorrer deste, acontece o avanço no intelecto, na comunicação, no afetivo, na socialização e na aprendizagem de maneira ampla e paralela. Contudo, ocorre por fases e é dependente da maturidade do sistema nervoso central. Todos os infantes percorrem as mesmas

fases, mesmo que o ritmo em cada um, na aprendizagem seja diferenciado (SANTOS, 2014).

Os alunos com déficits de aprendizagem na tonicidade podem evidenciar um perfil hipertônico, relacionado a uma precipitação e hiperatividade, ou um perfil hipotônico, relacionado a uma baixa prática motora. A finalidade de equilíbrio aparenta falha de controle pelo aluno com déficit no aprendizado, tendo em vista que, ao que compete os testes de estabilidade e com olhos fechados, são geralmente definidos por transtornos na postura, com manifesto de muitas dúvidas laterais subsequentes (FONSECA, 2008).

Almeida (2013) também afirma que a lateralidade dos alunos com dificuldades de aprendizagem apresenta problemas com frequência, pois não desenvolvem a integração corporal e, desta forma, não identificam os termos de instrução inicial; conseqüentemente, irão ter problemas quanto à direcionalidade como destro-estro, cima-baixo, frente-atrás, dentro-fora, definições estas necessárias às aprendizagens típicas.

A noção corporal de crianças com déficit de aprendizagem, relacionada à autoimagem e à autoconfiança, identifica-se também em momentos de instrução e exploração no espaço, apresentando-se frequentemente com inadequação funcional e verbal. As diferentes partes corporais e, em consequência, a sua adequação motora ao espaço extrínseco, a condição da imagem do corpo revelam-se com inaptidão em identificar partes corporais, insuficiência em apontar esquerda-direita, incapacidade para julgar o tamanho, proporções e formas corporais (FONSECA; OLIVEIRA, 2009).

Neste contexto, Fonseca (2008) ainda afirma que um dos fatores psicomotores que apresenta mais fragilidades nos alunos com déficits de aprendizagem é a estruturação espaço-temporal, com ênfase nas disfunções de memória em breve período, primordialmente espacial, rítmica e de execução. Demonstram distúrbios na oralidade e na representação do traquejo motor; por causa disso,

surgem as dificuldades em práticas que representam a topografia ou a relação do espaço demonstrado com o vivenciado. No fator da coordenação ou das praxias seja em finas ou globais, percebe-se leniência motora ou ansiedade, à proporção que a coordenação óculo-manual e óculo-pedal, evidenciam dismetria e por consequência das disfunções psicomotoras de planejamento de funções.

Nesse sentido, verifica-se que são muitas as dificuldades que podem surgir a partir de fragilidades existentes na apropriação e aprendizagem psicomotora, a exemplos de atrasos no desenvolvimento motor, disfunções no domínio lateral, na estruturação espaço-temporal e na concepção das praxias (SANTOS, 2014).

Enfim, é notório que problemas de dificuldades na aprendizagem podem surgir de falhas nas conexões que existem entre as competências da leitura e escrita e nas oscilações do equilíbrio, da lateralidade, da noção do corpo, da estruturação espacial, do planejamento motor e da falta de estruturação na percepção motora ou a inaptidão em organizar o espaço, visto que, quando o aluno não consegue articular a noção do seu corpo com a do espaço-temporal, provavelmente conseguirá indicar a diferença das instruções de direita para a esquerda e diferir letras e números, colocá-los em ordem, sequenciá-los e por fim memorizá-los (FONSECA; OLIVEIRA, 2009).

Conclui-se, então que, para um desenvolvimento integral do infante, é essencial a evolução dos fatores psicomotores (ZAMBELLE; METZNER, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos dados apresentados nesta pesquisa, percebe-se a grande relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento do indivíduo.

É notório que, de acordo com a revisão bibliográfica apresentada neste estudo, as dificuldades na aprendizagem identificadas no indivíduo pode ter

como consequência algumas disfunções psicomotoras.

Neste contexto evidencia-se a importância quanto a elaboração de propostas com atividades interdisciplinares, ampliadas a psicomotricidade, objetivando o desenvolvimento integral do indivíduo, tendo em vista que, o desenvolvimento e a prevenção de dificuldades na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. **Psicomotricidade: Jogos Facilitadores De Aprendizagem**. Viséu:Psicosoma, 2013.

ARAÚJO, A. S. G; SILVA, E. R. **As contribuições da Psicomotricidade na Educação Infantil**. Educação Pública: comportamento, 6 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/comportamento/0116.html>>. Acesso em: 20 Jun. 2018.

BESSA, L. A. S.; MACIEL, R. M. A Importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento das Crianças nos Anos Iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 1. Vol. 12. p. 59-78., dezembro de 2016. ISSN: 2448-0959

BORGES, F. et al. A PSICOMOTRICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL. In: FÓRUM DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E GESTÃO, 2015, Brasília-DF: 9º Fepeg. V. 9, p. 1 – 5., setembro de 2015. ISSN: 1806-549X. Disponível em: <http://www.fepeg2015.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/a_psicomotricidade_no_ensino_fundamental_pronto_0.pdf/> Acesso em: 10 de outubro. 2018.

CAMARGOS, E. K. de; MACIEL, R. M. A importância da psicomotricidade na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 1. Vol. 9. pp. 254- 275, outubro / novembro de 2017. ISSN. 2448-0959

CAMPOS, A. M. A. D. A importância da psicomotricidade para educação infantil. **Portal Educação**, 29 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/48643/a-importancia-da-psicomotricidade-para-educacao-infantil>>. Acesso em: 29 out. 2017.

CAMPOS, A. P. da S.; SOUZA, L. R. A psicomotricidade como ferramenta no processo de alfabetização com crianças do 1º ano no ensino fundamental. 2014. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro Universitário Católica Salesiano Auxilium - UNISALESIANO, Lins – SP, 2014.

CEBALOS et al. Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil. **Efdeportes.com**, Buenos Aires, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm>>. Acesso em 27 ago. 2016.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**, v.34, n. 6, p. 428-431, dezembro de 2007. ISSN 0100-6991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcbc/v34n6/11> > Acesso em 12 de janeiro de 2019.

DOMINGUES, E. P. **PSICOMOTRICIDADE E ESCRITA: Promoção do desenvolvimento da escrita, através do recurso a atividades psicomotoras enquanto estratégia de superação de dificuldades, em jovens com déficit cognitivo**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo e Moto, Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, 2014.

FÁVERO, M. T. M. **PSICOMOTRICIDADE E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DOS ÚLTIMOS 5 ANOS**. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 2., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2015. p. 9017 - 9032. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/12998312-Psicomotricidade-e-dificuldades-de-aprendizagem-uma-revisao-sistemica-dos-ultimos-5-anos.html>>. Acesso em 12 de setembro de 2018.

FONSECA, V. (2005). **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Lisboa: Âncora Editora.

FONSECA, V. (2008a). **Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar**. Lisboa: Âncora Editora.

FONSECA, V.; OLIVEIRA, J. **Aptidões psicomotoras de aprendizagem: estudo comparativo e correlativo com base na escala de Mccarthy**. Lisboa: Âncora, 2009.

GONÇALVES, F. **Do Andar ao Escrever – Um Caminho Psicomotor**. Caj amar: Cultura RBL.2014.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. 10. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

LORDANI, S. F S; BARBOSA, L. F.C; GONÇALVES, A.C. R; BLANCO, M. B. **Psicomotricidade e as dificuldades de aprendizagem: educação e reeducação psicomotora como prática pedagógica**. **REVISTA PRIMUS VITAM**. II Congresso Internacional e VII Congresso Nacional de Dificuldades de Ensino e

Aprendizagem. ANAIS –Nº 9 – 1 semestre 2017. São Paulo – SP.

MARTINS, M. (2010). **Maturidade E Prontidão Para A Leitura: Estudos De Validade Com O Teste ABC De Lourenço Filho**. Dissertação De Mestrado. Faculdade De Psicologia E De Ciências Da Educação – Universidade De Coimbra. Coimbra

MAZER, Sheila Maria; BELLO, Alessandra Cristina Dal; BAZON, Marina Rezende. **Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados**. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 28, p. 7-21, j un. 2009.

MOLINARI, Ângela Maria de Paz; SENS, Solange mari. **A educação física e sua relação com a psicomotricidade**. **Revista PEC**, Curitiba, V.3, n 1, pg.85-93, Jul.2003

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação, reeducação num enfoque psicopedagógico**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da Filosofia; problemas de Psicologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeiro; Zilda A. Daer e Célia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo, Abril. Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores). Seis estudos de Psicologia. Trad. Maria Alice M. D'Amorim e Paulo S. L. Silva. 13. ed. Rio de Janeiro, Forense, 1985

RAPHAEL, A. S. R. **PSICOMOTRICIDADE E OS DISTÚRBIOS DE LEITURA E ESCRITA: Aspectos psicomotores que influenciam no aprendizado da leitura e escrita**. 2015. 62 f. TCC (Graduação) - Curso de Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, Sp, 2015.

SANTOS, J. F. L. F. **O CONTRIBUTO DO DOMÍNIO PSICOMOTOR PARA AS APRENDIZAGENS INICIAIS DA LEITURA E ESCRITA**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 2014.

SANTOS, T. P; RUBIO, J. A. S. **Importância de Atividades Psicomotoras no Processo de Ensino e Aprendizagem**. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque - Sp, v. 5, nº 1. 2014.

SILVA, S. L. Z. R; OLIVEIRA, M. C; CIASCA, S. M. **Desempenho percepto-motor, psicomotor e intelectual de escolares com queixa de dificuldade de aprendizagem**. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 34, n. 103, p. 33-44, 2017

ZAMBELLE1, J. A; METZNER, A. C. **O uso do espelho na educação infantil: um importante recurso para o desenvolvimento do esquema corporal da criança**. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, 5 (1): 226-239, 2018.

CURRÍCULO E PODER NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

CURRICULUM AND POWER IN THE CONSTRUCTION OF THE SUBJECT

Horiana Lucena Campos¹
Diana Lucena de Sousa²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o currículo e o poder na construção do sujeito. Um currículo contextualizado com as reais necessidades do sujeito para que aja uma transformação substancial no processo educacional nos dias hodiernos, é imprescindível. Para tanto, utilizaremos autores como Giannotti (1983), Mota (2005), Pinar (2011), Silva (1996) entre outros, buscando no currículo um norte para se valorizar a condição do sujeito com ser transcendente e na construção do conhecimento. A luta por liberdade, cidadania e autonomia é fonte de poder dentro do espaço educativo e a educação como meio de disseminação social é uma idealizadora de poderes.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo – Poder- Sujeito– Autonomia.

ABSTRACT

This article aims to reflect on teacher education in the perspective of inclusive education. To do so, it is anchored in the thinking of Brazil (2001), Glat and Nogueira (2002), Mendes (2006) and Silva (2003), among others, aiming at understanding how the insertion of the disabled student occurs in regular school and how if they give the teacher training to serve this clientele. From this academic production, it is possible to contribute to the reflection on inclusive pedagogical practices that should be privileged in the school and from the need for the continued formation of the teacher who opts for inclusive education for all.

KEYWORDS: School - training - teachers –Inclusion.

¹ Mestranda em Educação/professora com licenciatura plena em história na FIP (Faculdade Integrada de Patos). Especialista em Orientação e Supervisão Educacional pelas FIP, pós graduada em Psicopedagogia também pela FIP, graduada em Pedagogia, professora na pós graduação de Psicopedagogia e em Educação Infantil, professora da rede municipal de Teixeira e Mãe D água - PB. Email: horiana28@hotmail.com

² Mestranda em Educação/ Professora com Licenciatura Plena em História na FIP (Faculdade Integrada de Patos). Especialização em Educação UFPB (Universidade Federal da Paraíba); Pós - graduação em Psicologia Escolar e da Aprendizagem – FIP; Pós – graduação em Psicopedagogia FIP e Especialização em Educação em Direitos Humanos UFPB (Universidade Federal da Paraíba); Professora da Rede Municipal de Ensino – Patos – PB. Email: dianalucenadesousa@gmail.com

INTRODUÇÃO

As questões de poder na esfera educativa é pauta de discussão, pois a mesma denomina-se como um corpo indispensável na construção do conhecimento e na legitimação da identidade e cidadania dos alunos.

Iniciemos a discussão com uma definição de Hannah Arendt apud Giannotti (1983, p.178)

[...] uma habilidade humana não precisamente de agir, mas de agir em concerto. O poder nunca é a propriedade dum indivíduo, pertence a um grupo e permanece existindo até quando ele como grupo se mantém junto. Quando dizemos de alguém que está no poder de fato estamos nos referindo ao ato, por parte dum certo número de pessoas, que lhe empresta o poder de agir em nome delas. A partir do momento em que desaparece o grupo, em relação ao qual o poder começa a existir, (...) também desaparece seu poder.

Neste sentido, o âmago do poder está intimamente ligado às questões de cunho político em que um grupo de pessoas que acreditando na proposta de uma minoria, que usando de uma estrutura cultural e governamentista, se colocam no poder para se perpetuar no controle da política e de sobressalto sustenta outra minoria detendo a concentração de renda e riqueza assegurando ainda o *status quo*, que tanto se buscou para se manter uma sociedade de classe sem muitas possibilidades de ascensão.

A trajetória política do Brasil é marcada por lutas e ideologias que nem sempre chegaram às camadas populares com aspecto de luta pelo bem comum, de luta por um país mais paritário para todos. O Brasil viveu na década de sessenta um período de fechamento das ideologias e do direito de usufruir da liberdade em todos os aspectos que são deliberados ao homem. A luta para se adquirir cidadania é uma constante no processo histórico e a ideologia de se

atingir o poder tem muitas facetas e a educação como meio de propagação social é uma construtora de “poderes”.

É na escola que se constituem as ferramentas para se criar as condições reais de fomentar nos alunos o sujeito que ele é de direito. Porém, a escola se submete a imposições que lhes são atribuídas por parte das classes dominantes. A escola se constitui como uma instância de poder, mas como já foi mencionada, ela ainda se prende a outras instâncias que se utilizam de certos manejos para a perpetuação de um poder dominante em detrimento de um poder coletivo e emancipado.

Na perspectiva de Mota (2005, p.8), “o homem é sujeito e pessoa porque é consciente de si mesmo, é capaz de questionar-se e, ao mesmo tempo, de confrontar-se com a totalidade dos seus condicionantes”. E é justamente na escola que o aluno deve se descobrir como sujeito, através de um currículo educacional que o leve a interiorizar aquilo que ele já tem por natureza que segundo o referido autor chama de “ser de transcendência aberto a tudo e ao todo do ser.

Para potencializar as habilidades e as capacidades dos alunos, o currículo escolar deve estar atento aos aspectos de cunho cognitivos e afetivos de maneira que o aluno possa se sentir sujeito do processo ensino aprendizagem, assim como ele deve se colocar como sujeito na sua vida diária atuando com autonomia e emancipando-se cada vez mais para uma transformação significativa do meio onde ele se insere. Os condicionantes que são vivenciados no cotidiano escolar devem ser levados em conta e o currículo deve ser reconfigurado à medida que for necessário, para que se possa ter uma aprendizagem verdadeiramente emancipada do sujeito.

Mota (2005) afirma que o homem, na profundidade do seu ser, está sempre aberto a algo que lhe supera. Dar condições para que o aluno

perceba-se como um ser de transcendência capaz de superar e aprender nas maiores adversidades e, torná-lo um sujeito ativo e disposto a vivenciar a aprendizagem de maneira mais significativa.

OBJETIVO

Verificar a situação inerente ao currículo e o poder na construção do indivíduo ou sujeito.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de cunho bibliográfico identificando amostragem de autores de relevância quanto a temática e de forma sistemática aborda a importância currículo e seu empoderamento para a construção do indivíduo.

CURRÍCULO E COTIDIANO ESCOLAR

O cotidiano escolar reflete uma complexa cadeia de influências que são convergentes e contraditórias, os professores enfrentam no dia-a-dia escolar uma gama de situações onde ele tem que dar respostas rápidas e sair de situações que fogem do que foi planejado para aula e do que está prescrito no currículo. O currículo praticado na sala de aula nem sempre é o que está estabelecido no currículo oficial tendo em vista as várias situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Neste sentido, as decisões a respeito do caminho que o currículo deve percorrer envolvem um processo complexo de relação e construção social e também recebe a influência do aluno como sujeito do processo. Para que o currículo tenha validade o papel do aluno nesse processo é fundamental. Corroborando com essa realidade, Pinar (2011, p.186) diz que: “o currículo é uma conversa complicada, na qual nem sempre o aluno consegue explorar a si mesmo e a sociedade”.

A organização educacional tem uma hierarquia própria e desempenha funções específicas na construção do conhecimento. Quem nos ajuda a compreender o currículo como espaço privilegiado de organização e co-relações é Silva (1996, p.23) quando diz:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

É o currículo que proporciona essa vivência dialética e construtiva nas relações de poder e pertença. Por se colocar como uma ferramenta ativa no processo educacional o currículo ganha vida no cotidiano escolar operando e corporificando as relações pessoais, intrapessoais e sociais.

Os currículos ocupam historicamente um espaço salutar na condução das mais variáveis entrelinhas da história. Como já falamos anteriormente desde o século XVI que este termo vem sendo usado no processo educativo e desde então o currículo acompanha a trajetória histórica contribuindo com as formações e evoluções pelas quais passa a humanidade. Esse período ficou conhecido como disciplinamento dos saberes, onde o currículo prescrevia toda a sequência de conteúdos, organização de espaço, o disciplinamento, a produção de verdades, fragmentar os saberes na sua especificidade, em fim, produzindo um modelo de escolarização em que se molda o sujeito determinando seu espaço, controlando o tempo e utilizando técnicas para atingir seu objetivo.

Para compreender melhor o significado do poder num sentido mais amplo e não como poder atribuído ao Estado ou a um grupo de pessoas que o delegaram Foucault (2006, p.37) conceitua o poder

afirmando que “o poder não tem essência, ele é operatório. Não é atributo, mas relação: a relação de poder é o conjunto das relações de forças, que passa tanto pelas forças dominantes quanto pelas dominadas, ambas constituindo singularidades”.

Neste contexto, o poder passa a ser entendido como algo produzido e não determinado por uma classe ou ideologia. Portanto, os que de certa forma dominam tem uma estrutura de poder, como também, os dominados têm a sua. Aquele que se faz sujeito é transitável de poder e constrói um poder consciente e capaz de transformar o que lhe é imposto.

As reformas educacionais que vêm ocorrendo ao longo do tempo, foram de suma importância para os desdobramentos curriculares dos dias hodiernos. Segundo Cabral e colaboradores (2002, p.122) ressaltam que:

O currículo [...] tem uma posição estratégica nessas reformas precisamente por que o currículo é um espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. Através do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, os diferentes grupos sociais, especificamente os dominantes, expressão sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

Percebe-se que o currículo é um importante elemento para se perpetuar ou legitimar um determinado grupo social no poder. Tendo em vista que o mesmo é constituído de conhecimentos e relações sociais vivenciadas por inúmeras pessoas de diferentes estruturas sociais.

É notória a intencionalidade que existe entre as relações sociais e políticas que norteiam o espaço educativo. Os fenômenos que ocorre no cotidiano escolar estão intrinsecamente ligadas as forças antagônicas que percorre todo ambiente educativo.

Nesse sentido, Apple (2008, p.23) apresenta a organização educacional de uma sociedade da

seguinte forma: Não é um fenômeno simples – um conjunto único de interesses [...] é uma mistura ideologicamente complexa e, muitas vezes, contraditória de forças, mas cujas tendências gerais nos movem [...]

Todas as forças que encontra-se presentes na organização educacional, tem uma finalidade e esta se encaixa nas abordagens exigidas para orientar e significar diferentes processos de ensino-aprendizagem.

O currículo parece sentenciado ao desaparecimento. Para nós, educadores, essa frase subsidia como uma interrupção. Ela é estranha e nos perturba. Afinal, se o currículo ofuscar, como se darão as práticas escolares?

Assim, não apenas o currículo como um conjunto de práticas escolares está em crise, mas também, o saber pensar, se diz e se teoriza sobre ele. E, diante dessas incertezas, entram em dúvidas também as relações de poder que, durante muito tempo, se estabeleceram por ação tanto do currículo em si, quanto das teorias que tratam dele.

Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que nesses tempos em que nada mais se sustenta no ar, o artefato que funcionou como um documento de identidade parece perder, cada vez mais, a sua própria identificação. No entanto, enquanto um documento de identidade que se colocou a serviço da disciplinaridade e da docilidade dos corpos que a ele se submetem, agora é a sua própria identidade que está em esboço. Não se trata simplesmente de dizer que o currículo está com um novo significado, mudando de identidade, isso é pouco, talvez mais do que isso e, de certa forma, seguindo outros conceitos e artefatos culturais contemporâneo, trata-se de uma própria dissolução de toda e qualquer identidade que se possa atribuir a ele.

O PROFESSOR VERSUS O CURRÍCULO: DESAFIOS E IMPORTÂNCIA NOS DIAS HODIERNOS

O professor constitui-se como operador essencial das práticas curriculares, tendo em vista que o currículo não se constitui apenas de um amontoado de conteúdos, pelo contrário, o currículo é composto por uma complexidade de fatores que norteiam todo o espaço educativo.

Para Sacristán (2000) o currículo tem múltiplas práticas que devem ser desenvolvidas por sua diversidade e complexidade, e por colocar todos que fazem parte dele como sujeitos. Neste sentido, entender o papel do professor é fundamental para que o currículo seja vivenciado de forma ampla. O professor tem que ser consciente de seu papel inovador e consolidar as práticas pedagógicas necessárias para um saber sistematizado e contextualizado.

É imprescindível que o professor tenha conhecimento do que venha ser um currículo, como o mesmo está estruturado, quais são seus objetivos e princípios, para poder torná-lo ativo no cotidiano escolar e assim exercer uma prática pedagógica mais significativa. Para Demo (1993), a atuação do professor é algo insubstituível, no entanto ele compreende o professor como um pesquisador, valorizando sua formação e dando continuidade a mesma a cada dia. Segundo Libâneo (2004) há mais de vinte anos a formação do professor vem sendo palco de estudos e reflexões, porém ainda deixa muito a desejar no sentido que a formação nem sempre condiz com a realidade vivenciada na sala de aula.

Piaget (1974, p.20) nos ajuda a aprofundar o significado da formação do professor quando expressa:

A formação de professores é longa e complexa. Neste processo, julgo fundamental quatro pontos; primeiro, é importante para o professor tomar

consciência do que se faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica; segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função discente; terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor; quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

O professor é responsável pelo desenvolvimento integral do aluno, para isso o pensamento de Piaget (1974) é recente e pertinente, todas as questões que o autor pontua são de suma importância para a formação e prática docente.

Não se pode admitir que nos dias hodiernos o professor faça uma formação e ache que, está pronto para atuar com uma prática eficaz e estimulando as múltiplas inteligências dos alunos sem ter noção das mudanças que ocorrem diariamente na sociedade e no espaço escolar.

De forma clara, Sacristan (2000, p.35) diz que:

A formação do professor não costuma ser das mais adequadas quanto ao nível e a qualidade para que estes possam abordar com autonomia o plano de sua própria prática. Com certeza porque tecnicamente não esteja bem estruturada e desenvolvida, mas talvez também parta do pressuposto que tal competência possa ser substituída por outros meios.

Percebe-se que, a formação do professor é uma necessidade para uma prática educativa mais ampla. As mudanças certamente serão significativas se o professor souber relacionar sua prática as necessidades que surgem no cotidiano escolar.

Com os avanços tecnológicos e as informações chegando cada vez mais rápido na vida dos alunos, é imprescindível que o professor também caminhe junto às novas tecnologias e tenha acesso rápido às informações. As ferramentas que as novas tecnologias trazem para o processo de aprendizagem são hoje importantes e essenciais na construção do conhecimento.

Pimenta (2002, p.15) é contundente ao afirmar que:

[...] tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

É notório que as mudanças pela qual passa a sociedade, têm um reflexo na escola, e o currículo deve estar sempre à frente das necessidades que esta venha ter. A formação docente é um passo importante, pois a mesma deve se constituir como algo permanente.

Pimenta (2002, p.18) é enfático ao dizer que:

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes – fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Um professor ao sair de uma licenciatura não está pronto para enfrentar todos os desafios do cotidiano escolar, mas pressupõe-se que o mesmo deva transpor habilidades e ter adquirido saberes que os ajudem no processo educativo. O fazer docente se constitui das ações e desafios que são vivenciados no dia-a-dia da sala de aula, no corpo a corpo com os alunos e em determinados momentos o professor tem que tomar decisões que fogem dos ensinamentos ou das teorias estudadas na sua formação. Para tanto faz-se necessário uma consciência do ser inacabado que o professor é e de suas limitações a respeito do conhecimento. Aqui vale um pensamento socrático quando o filósofo Sócrates dizia “eu só sei que nada sei”.

A era do conhecimento como está sendo chamado este milênio, tem muito haver com esse

pensamento socrático, não existem verdades absolutas, as mudanças ocorrem e sempre ficam abertas as possibilidades de novas teorias, de novas mudanças.

A escola é um espaço onde o aluno deve ser instigado a pensar criticamente a respeito de tudo, principalmente da diversidade que o cerca. O currículo neste sentido deve colocar alunos, professores e demais agentes que estão presentes no cotidiano escolar como sujeitos, ativos e co-participativos da sua aprendizagem e de seus conhecimentos.

Moreira e Silva (1995, p.7-8) definem currículo como:

[...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal. Ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Compreende-se que o currículo é uma ferramenta essencial para uma escola que almeja ter seus alunos como sujeitos e participantes do processo de aprendizagem, assim como os docentes devem ter no seu agir pedagógico uma autonomia que o diferencia dos demais agentes que compõe a unidade escolar.

O currículo se constitui como objeto direto e sujeito ativo na vida da escola e na prática pedagógica, que deseja alcançar. E o professor tem que conhecer e dominar todas as esferas que norteiam um currículo para que assim ele possa desempenhar seu papel de mediador e inovador com mais liberdade e ética. Haja vista que muitas vezes o professor caminha num determinado norte e a escola esta em direções diversas que não leva a lugar algum.

E a certeza disso é a falta de interesse que se tem nos dias atuais pela educação, por parte dos alunos, pois os mesmos não enxergam na educação algo de valioso. Os alunos não têm uma motivação para estar na escola, pois a mesma não oferece em muitos casos atrativos que lhe faça querer estar lá. Esse fato não está restrito só a escola, tem professores que não motivam alunos a estarem lá buscando o que ela tem de melhor que é a sua própria existência.

O conhecimento que hoje é imprescindível à sociedade moderna e que está acessível aos alunos, parece não está claro e necessário a algumas escolas e professores, que insistem em manter currículos ultrapassados e sem abertura para as novas e incontestáveis tecnologias e suas transformações no mundo moderno, pois as organizações tanto sociais como educacionais passam por dilemas.

Dessa forma, para Apple (2008, p.23) “não é um fenômeno simples – um grupo, um conjunto único de interesses [...] é uma mistura ideologicamente complexa e, muitas vezes, contraditória de forças, mas cujas tendências gerais nos movem [...]”.

O que nos move hoje enquanto escola é o currículo e sua utilização na vida cotidiana de professores e alunos que são os agentes que dão vida a escola.

O CURRÍCULO MULTICULTURAL NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

O multiculturalismo é um fenômeno recente no ambiente escolar e social, a cultura contemporânea tem uma ambiguidade de desenvolvimentos assim como a cultura de massa que vem ao longo dos anos reivindicando um espaço mais homogêneo na sociedade.

É imprescindível que seja refletida a importância de se valorizar a cultura seja ela qual for, seja ela de onde for, não existe uma cultura melhor ou

mais importante que outra, o que deve existir é um respeito e uma visão holística da diversidade que existe nas múltiplas culturas existentes em um País, Estado, cidade e comunidades específicas.

Uma visão cultural de extrema importância é destacada por Bernstein (1995, p. 86).

Essa perspectiva está na base daquilo que se poderia chamar de um “multiculturalismo liberal” ou “humanista”. É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância, e a convivência pacífica entre as diferentes culturas.

Nesta perspectiva, podem-se entender as questões multiculturais como antropológicas e humanas. As teorias curriculares que se propagaram ao longo dos séculos afastaram o homem de suas características humanas. O reconhecimento do diferente como aspecto de igualdade comum é um passo para o respeito às diferenças. Para Bernstein (1995, p.86) “[...] As diferenças culturais seriam a manifestação superficial de características humanas mais profundas”.

O respeito, a tolerância e a convivência são elementos essenciais na vida humana compreender cada um deles na sua singularidade e observar suas manifestações nas diferenças é segundo o autor supracitado a manifestação superficial de tudo que é meramente humano.

Para compreendermos melhor cada ponto deste, vamos analisar o que Leonardo Boff (2006) nos fala a cerca de cada elemento que para ele é imprescindível a convivência humana. Segundo Boff (2006, p.33), “a convivência não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, é a capacidade de acolhê-la, deixá-la ser diferentes e, mesmo assim, viver com elas e não apesar delas”.

Percebe-se que a cada dia surgem conflitos nos espaços educativos por questões ligadas a convivência com os diferentes. Boff (2006, p.33) é enfático ao afirmar que: “a convivência só surge a

partir da revitalização das diferenças em favor dos pontos em comum”. Para isso o respeito é essencial e ainda nos ajuda a compreender o que venha a ser o respeito ao dizer que: “o respeito implica reconhecer valores nos outros seres sejam vivos ou inertes. Cada ser vale por si mesmo porque existe [...]”. (BOFF 2006, p.65)

Nos espaços educativos, torna-se mais urgentes currículos que venham a tratar de questões que suscitem nos alunos atitudes de respeito, para com seus semelhantes e com aqueles que não têm semelhanças humanas, mas estão dispostos na nossa convivência para ampliar e aprofundar a construção cultural da humanidade.

CONCLUSÃO

Permitam-me iniciar essa conclusão, com uma citação de Boff (2006)

“Aprender é muito mais que um ato intelectual de apropriação de saberes acumulados e tradicionalizados. Aprender é um ato vital, é uma comunhão de vidas, de interesses e de destino, é um jogo de relações pessoais e sociais nas quais todas as dimensões da vida emergem e se articulam entre si, ora em tensão, ora em harmonia, mas sempre dentro de um dinamismo de troca em todas as direções.”

O currículo deve ser construído a partir dos conflitos e tensões que são oriundos do convívio social no qual a instituição escolar está inserida, assim como observar os aspectos culturais, políticos e econômicos que constantemente estão em tensões em âmbito mundial e social. Cada vez mais se acentuam as discussões antropológicas no currículo escolar, as diferenças que são vislumbradas no campo social, nas classes dominantes, nas relações de poder e em outros setores que estão intimamente ligados ao processo educativo.

Para compreender melhor o significado do poder num sentido mais amplo e não como poder

atribuído ao Estado ou a um grupo de pessoas que o delegaram. Foucault (2006, p.37) conceitua o poder afirmando que “o poder não tem essência, ele é operatório. Não é atributo, mas relação: a relação de poder é o conjunto das relações de forças, que passa tanto pelas forças dominantes quanto pelas dominadas, ambas constituindo singularidades”.

A construção de um sujeito autônomo, emancipado vai além das paredes do espaço educativo. Tornar um ser com habilidades, competências e condicionado ao meio onde ele se insere é sem dúvidas desafiador, no entanto o sujeito que se constitui de infinitas possibilidades de crescimento é capaz de lidar com todo tipo de conflito ou de aprender nas maiores adversidades.

O poder que a escola exerce no sentido de direcionar as ações educativas e sua autonomia em realizar feitos para o pleno desenvolvimento do aluno, é imprescindível para o avanço na construção de sujeitos emancipados.

Ao analisar como anda os currículos do nosso País, percebe-se a urgência de se constituir currículos multiculturais como princípios norteadores de uma convivência mais harmônica com as diferenças. Não podemos compreender essas necessidades curriculares sem antes olharmos para o que está ocorrendo na esfera social.

O espaço educacional é o lugar privilegiado para disseminar qualquer tipo de estereótipo e cultura que se queira reproduzir.

A função social que a escola exerce é de substancial importância para aquisição de um País mais igualitário e desenvolvido. A escola como instituição educacional é também uma instituição social, pois a mesma tem como princípio desenvolver as potencialidades e habilidades dos alunos nas varias esferas que compõe o ser humano e nos dias hodiernos em especial desenvolver as relações afetivas, cognitivas e sociais.

O currículo na construção do sujeito tem um poder de transformar, logo os fenômenos que ocorre no cotidiano escolar estão intrinsecamente ligadas as forças antagônicas que percorre todo ambiente educativo.

É importante reconhecer o currículo como uma construção coletiva e dinâmica frente às necessidades vigentes, Na perspectiva de Candau (2007, p.19): “o papel do educador no processo curricular é, assim fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não da construção dos currículos que se materializam nas escolas e sala de aula”.

Compreender o currículo como uma ferramenta na construção da cidadania, contribuindo no desenvolvimento da criatividade e na autonomia do aluno é sem duvidas um marco no processo de concretização do currículo no espaço educacional. O currículo prescrito só ganha vida através da dinâmica da sala de aula.

Neste sentido uma nova postura por parte dos professores e dos agentes que compõem a escola, faz-se necessário para a automatização do currículo no cotidiano escolar.

Quem reflete sobre estes aspectos de forma pertinente é Sampaio (2004, p. 91): “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de suas ações. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”. Neste sentido direcionar o currículo para uma aprendizagem ampla e significativa nos dias hodiernos é imprescindível.

Finalizo com um citação de Morin (2012,p.76).

[...] “A consciência faz surgir uma ordem nova de reflexividade em que o sujeito se vê e se concebe pelo espírito, pode considerar os próprios sentimentos, os próprios pensamentos, os próprios discursos.”

Ser sujeito, é ser consciente da complexidade humana, de perceber-se na sua profundidade e com

suas dimensionalidades culturais, sociais, éticas, políticas e psicológicas, tornando-o um homem pleno e livre para buscar sempre o novo o inacabado mundo do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Currículo, poder lutas: com a palavra, os subalternos**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BERNSTEIN, Basil. A Estruturação do discurso Pedagógico- classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1995.

BOFF, Leonardo. Virtudes para um mundo possível, vol.II: **Convivência, respeito e tolerância**. Petrópolis,RJ: Vozes,2002.

CABRAL, Alcides Luiz; FERREIRA, Claudia Renate e COLOMBI, FábianiCristiniCervi. Currículo, Poder e Identidade. In :**contraponto**. Itajaí- PR. Ano 2, nº 4, Jan/abril,2002. Disponível em <<http://siaiweb06.univai.br/ser/index.php/rc/article/view/138>> Acesso em 12 abr. 2013.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GIANNOTTI, J. A. **Trabalho e reflexão**. São Paulo: Brasiliense, 1983. 379 p.

MORIN, Edgar.**O método 5: a humanidade da humanidade**. Tradução Juremir Machado da Silva. 5º ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MOTA. Mauricio S. Lima. **A relação entre cristologia e antropologia em Karl Rahner e em Juan Alfaro**. Roma, 2005.

PINAR, William F. **Curriculum studies in Brazil: Intellectual histories, present circumstances** . Nova Iorque: Ed. PalgraveMacmillan, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

EXCLUSÃO INCLUDENTE E INCLUSÃO EXCLUDENTE

INCLUDING EXCLUSION AND EXCLUDING INCLUSION

Jaqueline Pereira Lima¹
Samira Tosatti Yamim²

RESUMO

O objetivo consiste em atribuir o significado de uma educação relacionada as transformações sociais (sociedade e educação) ao longo das atividades exercidas pelo homem quanto ao que favorece uma socialização do que ocorre nas mudanças que visam as recompensas da educação. A construção de uma educação que mantém a fonte de equilíbrio e demonstrações dos principais fatores desde a Revolução Industrial até os dias de hoje mantém a forma de acompanhar e atribuir os diversos significados do que se tem como vigência a formação de um sujeito que envolve todas as dinâmicas de acordo com o seu meio. Trata-se de trabalho qualitativo de cunho bibliográfico atribuindo abordagens estratégicas e os principais autores que vem a compor o desenvolvimento de um cidadão crítico e atuante no seu meio. Portanto, a educação é valorização pelos elementos que fazem parte da realidade quanto ao que é vivenciado por cada um na sociedade que compartilha.

PALAVRAS-CHAVE: Formação;Conhecimento;Mudanças;Cidadão.

ABSTRACT

The objective is to attribute the meaning of an education related to the social transformations (society and education) throughout the activities carried out by the man as to what favors a socialization of what happens in the changes that aim at the rewards of education. The construction of an education that maintains the source of balance and demonstrations of the main factors from the Industrial Revolution to the present day maintains the form of accompanying and assigning the different meanings of what is held as valid the formation of a subject that involves all dynamics according to their environment. It is a qualitative work of a bibliographic character attributing strategic approaches and the main authors that comes to compose the development of a critical citizen and acting in its environment.

KEYWORDS: Training;Knowledge;Changes;Citizen

¹Licenciada em Letras - Espanhol (Universidade de Uberaba) e graduação em Educação física (Universidade de Rio Verde) e uma Pós-Graduação na área de Fisiologia do Exercício (Universidade de Rio Verde). Email: indiagoiana@hotmail.com

²Mestre em Ciências da Educação (Absolute Christian University) Bacharel em Direito pela Universidade de Rio Verde-GO (2012) e graduação em Ciências com Licenciatura Plena em Matemática pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora-MG (2004). Atualmente é professor PIV - Colégio Estadual Abel Pereira de Castro. Possui especializações em Matemática, Estatística e Psicopedagogia. Possui mestrado em Educação. Email: samirayamim@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação faz parte de uma dinâmica que vem acrescentar como esta é construída ao longo da história no que associa e torna evidente atribuir os valores e ressignações do trabalho e a educação como componentes que são associados ao longo da história por meio de princípios que evidencie e caracterize o construir da educação e a determinação dos valores do homem na sociedade.

Quanto à vigência das atividades que fornecem e acrescentam as composições do que ajusta e torna possível bem como propiciar o envolvimento da Pedagogia em todo princípio do que assegura uma metodologia com ações do cotidiano e outra que enfoca as disciplinas e outros elementos ao longo de sua história.

A educação e o trabalho são fatores que na vigência da Revolução Industrial agrega valores ao que de fato acompanha e torna possível demonstrar e agregar cada elemento ao longo da história com os devidos valores dos resultados para melhor fonte de reconhecimento dos valores da educação e o mundo do trabalho.

A educação também vem favorecer e compor as diretrizes que melhor atende e oferece as oportunidades do que acompanha e solidifica a construção de novas formas de fazer com que as mudanças sejam em prol de atender a todos com igualdade no ambiente educacional.

Portanto, cada componente é referência para o que considera essencial nas diversas formas de apreender e constituir os fatores que acrescentam na aprendizagem e equilíbrio do homem.

OBJETIVOS

Realizar análise quanto a vários autores quanto a exclusão includente e inclusão excludente.

Atribuir o significado de uma educação relacionada as transformações sociais (sociedade e educação).

Atribuir atividades exercidas pelo homem quanto ao que favorece uma socialização do que ocorre nas mudanças que visam as recompensas da educação.

METODOLOGIA

Trata-se de trabalho qualitativo de cunho bibliográfico atribuindo abordagens estratégicas e os principais autores que vem a compor o desenvolvimento de um cidadão crítico e atuante no seu meio.

EDUCAÇÃO, TRABALHO E INCLUSÃO

A educação e o trabalho constituem em pontos de referência que valoriza cada elemento no que estabelece a interação de ambos em prol de atribuir às mudanças a flexibilidade e o envolvimento bem como apontamento e associação do novo para uma pedagogia nova e de similaridade para a aprendizagem.

A educação ocorre como fonte de conhecimento, a relação do trabalho, tecnologia, social, tecnologia, dentre outros. Assim, pode-se identificar desde o período do Toyotismo com a Revolução Industrial e o trabalho que determina as transformações na sociedade, a qual se adequa com o objetivo de alcançar melhores resultados quanto ao que identifica e favorece a responsabilidade de cada um.

A atividade docente também fundamenta nos princípios de mudanças que são significativas na organização do trabalho da docência, a qual transforma, interage e ocupa-se de um processo de motivação e valores ao longo do que acompanha e valoriza cada elemento de formação.

A revolução docente também ocorre, a qual deve obter o cuidado de não fragmentar-se, sendo que os significativos desempenho e forma de atuar ao longo de uma perspectiva de aprendizagem, valores do homem no seu universo, aprendizagem, demonstração e recompensas do que o faz crescer ao longo de seu processo da história da humanidade.

O docente possui o compromisso com a educação, ou seja, possibilitar e acrescentar bem como referenciar o que é importante para o que descreve e soma todos os resultados em prol da construção do que é fundamental em cada processo e associação dos resultados ao longo das atividades realizadas por parte do professor.

O trabalho pedagógico é referência de todas as atividades que agregam, dinamizam e possibilitam o acréscimo de como possibilitar um processo educacional de referência ao longo do que se tem como vigência a associação de cada um junto ao que apropriada da diversidade e fonte de criação de recursos e atividades que o faça crescer ao longo da história da educação.

Para as dinâmizações do que se tem nos paradigmas taylorista/fordista decorrem várias modalidades de fragmentação no trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que se constituem na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo: a dualidade estrutural, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho.

Cada escola possui a sua metodologia de ensino, sendo assim, as atividades são desenvolvidas de acordo com sua potencialidade e exercício dos valores de cada um quanto ao que acrescenta e presume as diretrizes do que se tem como determinante as diversas formas e práticas do que o atende ao longo de sua demonstração dos valores de um cidadão que seja capaz de integralizar com o meio que o envolve.

As estratégias taylorizadas de formação de professores, que promovem capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo a nunca discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade, a partir do espaço de sua realização: a escola; - o plano de cargos e salários, que prevê a contratação dos profissionais da educação por tarefas, ou jornadas de trabalho, e até mesmo por aulas ministradas, de modo que eles se dividem entre diversos espaços, sem desenvolver sentido de pertinência à escola.

Tais estratégias vão de encontro com a perspectiva e desenvolvimento de cada ação quanto ao que propicia e valoriza as atividades ao que institui e aponta a veracidade dos principais componentes que auxiliam no processo de formação do homem.

As disparidades de um processo de contextualização de cada um junto ao que eleva e garante a praticidade do desempenho e recompensas do que atribui e vem de encontro para as perspectivas e necessidades do que é considerado primordial em todo exercício e prática de formação de um cidadão que apreende o desenvolvimento e a mensuração de cada reestrutura da educação, de acordo com o Estado e a sociedade civil.

A exclusão includente, encontra relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente”.

Ou seja, a exclusão do mercado formal, os direitos que são assegurados, a inclusão do mundo do trabalho, as situações que concretizam e facilitam o desenvolvimento de um cidadão crítico e atuante no seu meio. a integralização de novos princípios que o faz crescer em cada situação de encorajamento e busca do reconhecimento dos valores do homem quanto ao que estabelece a sua manifestação por melhores condições de atuação.

Por outro lado, a precariedade, a falta de estrutura física, a organização, exploração do trabalho são componentes que facilita e atribui cada perspectiva e necessidade de mudanças em relação ao que é vivenciado e mantém as particularidades que facilita o desempenho de cada um quanto ao meio que ainda é a realidade de uma educação em transformação e da sociedade que procura sobreviver em relação aos desafios.

O estabelecimento de novas composições e práticas do que identifica e valoriza cada fonte que acompanha as mudanças na sociedade e os seus valores quanto ao que oportuniza e valoriza para a diversidade e princípios do que nos fortalece e facilita na amplitude do reconhecimento de cada atividade para uma educação de qualidade e que dissemina os valores da qualidade por meio de suas estratégias e valores ao longo da vida e sua perspectiva de referência para o que atribui os reais significados da aprendizagem.

A atividade de inclusão é parte de toda construção de uma educação voltada para todos. O desenvolvimento cognitivo, social, psicológico dentre outros precisam ser observados em relação com as crianças que são consideradas diferentes, sendo que, todos possuem o direito de encontrar presente na sociedade.

Oliveira (2010, p. 21) “é no Renascimento que surge a preocupação com as pessoas deficientes e as explicações científicas para os males da época que muito incomodava a sociedade”.

A deficiência desde o seu início da história incomoda a sociedade, pois as diferenças não são aceitas e, conseqüentemente, a exclusão é presente em relação aos que são considerados diferentes e, para a educação é uma relutância para que todos participam do mesmo processo.

As escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Devem acolher crianças com deficiências e bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas [...] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.18).

O acolhimento de cada um de acordo com as suas diferenças vem a somar e concretizar como é possível a escola atender a cada criança de acordo com suas características, no entanto, os desafios são do rompimento dos paradigmas, os quais muitas vezes dificulta o trabalho daqueles que buscam fazer com que cada sujeito seja compreendido num ambiente de igualdade.

Sainback (1999, p. 40) aponta que “alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos por meio período. Até mesmo muitos outros alunos com deficiência importantes, que não haveriam sido atendidas no passado, começaram receber serviços educacionais nas escolas regulares”.

A socialização da criança num ambiente considerado normal vem a possibilitar e caracterizar as evidências de que a convivência promove o desenvolvimento e o conhecimento do sujeito.

Conforme destaca Sasaki (2006, p. 17)

A construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam a celebração das diferenças, o direito de pertencer; a valorização da diversidade humana; solidariedade humanitária; igual importância das minorias e cidadania com qualidade de vida.

As diferenças em geral, vem a somar como é possível solidificar os resultados de uma sociedade que protagoniza o senso da justiça e os valores de se pertencer a um mesmo grupo, de modo que este possa vir a oferecer as condições para o conhecimento do homem.

Mantoan (2011) aponta que a criança com deficiência é capaz de desenvolver suas habilidades, e ser precisa em suas atitudes e, assim, ser o elo de valores em relação ao que a faça crescer e aperfeiçoar-se nas várias dimensões de sua capacidade de interagir-se e ser capaz de obter uma formação de qualidade.

O crescimento do cidadão vem de encontro as mudanças do que é apregoadado no sistema educacional, o qual procura relacionar os principais componentes a favor das competências e ações no que atende a educação ao longo da vida.

Segundo Souza (2001, p. 5)

A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação [...]

A valorização das diferenças deve ser unânime num ambiente que possibilita ao cidadão construir os seus conceitos e fazer a diferença no que assimila para o seu conhecimento.

Mantoan (2003, p.79), afirma que

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presume encontrar nas escolas inclusivas.

A formação do professor é de grande relevância para o trabalho de inclusão, ou seja, o professor precisa encontrar preparado para o desafio do cotidiano e o que atende a sua amplitude ao longo do que é vivenciado.

Para Sassaki (2006, p. 16)

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases que se referem às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro das instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

A sociedade, os pais, a escola são responsáveis pelo processo de inclusão de qualidade, ou seja, contribuir para que o educando acompanhe o processo de qualidade do ensino e assim a aprendizagem.

Mantoan (2005, p. 26), “o (...) espaço físico reflete os princípios educacionais em que se apóia a dinâmica escolar e a prática pedagógica”, através desta afirmação, percebemos ainda mais a importância que o espaço físico e a estrutura predial escola detêm.

O espaço físico é componente essencial para a formação da criança ela tende a oferecer as condições mínimas no que favorece o conhecimento do cidadão.

Oliveira (2010) destaca que a inclusão é um movimento que abrange em todas as composições do que mantém a educação inclusiva, mediante a interação de suas habilidades e práticas.

A inclusão é o todo e para o envolvimento quanto as habilidades e práticas do ensino oferece o acréscimo e o crescimento do sujeito de modo que seja possível aceitar as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do que se tem como crescimento para os desafios é o que manifesta e por meio da educação, a qual interage com o trabalho e o que de fato acompanha e torna fonte de reconhecimento das

tendências ao que possibilita o desenvolvimento de um cidadão crítico e atuante na sociedade.

É na relação de mediação dos valores de um sujeito que protagoniza a sua interatividade, participação e recompensas que os resultados são centralizados na aprendizagem significativa ao longo da história da humanidade.

A educação neste contexto, é o ponto de referência para a transformação de uma sociedade que é capaz de acrescentar a sua participação para o exercício da aprendizagem.

Portanto, a atividade de inclusão soma em todas as variáveis que possibilitam acompanhar e aprimorar uma prática da aprendizagem quanto ao que assiste e acrescenta os valores de cada componente que o fortalece ao longo da história da humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BUENO, J. G. S., **Educação Especial Brasileira/ Integração/ Segregação do aluno diferente.** 2º vl. rev. São Paulo: Educ. 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil.** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOUZA, L. R., **Educação Especial Brasileira/ Integração/ Segregação do aluno diferente.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 2001.

A RELEVÂNCIA DO PROCESSO EDUCATIVO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

THE RELEVANCE OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE STUDENT WITH DOWN SYNDROME

Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva¹
Cristiane de Assis Ribeiro da Silva²

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar o processo educativo do aluno com Síndrome de Down no Ensino Fundamental I no Município de Vila Velha. O problema de pesquisa aqui tratado refere de como é possível compreender as práticas pedagógicas realizadas com esses alunos na rede privada. Objetiva-se pesquisar como são elaboradas as propostas educacionais, desenvolvimento do aluno e inclusão através da pesquisa de campo. Andrade (1997) afirma que a pesquisa de campo é necessária com objetivo de levantar informações ou conhecimentos acerca de um problema. Foram utilizados como instrumento de coleta de dados questionários com sete perguntas e observações. As principais fontes bibliográficas utilizadas foram Silva e Dessen (2002), Pueschel (2007) e Silva (2010). Ao concluir a pesquisa, percebe-se que o aluno tem potencial para se desenvolver suas habilidades por meio de estimulações através de atividades lúdicas, desenhos e a escola tem um importante papel para o desenvolvimento da sociedade inclusiva, não basta só inserir, é necessário um trabalho efetivo e consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Processo educativo; Síndrome de Down.

ABSTRACT

The present work had as main objective to analyze the educational process of the student with Down Syndrome in Elementary School I in the Municipality of Vila Velha. The research problem discussed here refers to how it is possible to understand the pedagogical practices carried out with these students in the private network. The objective is to investigate how educational proposals are developed, student development and inclusion through field research. Andrade (1997) states that field research is necessary in order to raise information or knowledge about a problem. Seven questionnaires and observations were used as a data collection instrument. The main bibliographic sources used were Silva and Dessen (2002), Pueschel (2007) and Silva (2010). At the conclusion of the research, it is noticed that the student has the potential to develop and the school has an important role for the development of the inclusive society, it is not enough just to insert, it is necessary an effective and conscious work.

KEYWORDS: Special Education; Educational process; Down's syndrome.

¹Mestranda em Ciências da Educação pelo Absolute Christian University, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro de Ensino Superior de Vitória, Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Centro de Ensino Superior de Vitória, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá, Email: kristiellyassis@hotmail.com

²Mestranda em Ciências da Saúde Coletiva pela Absolute Christian University. Especialista Saúde Pública pela Faculdade Mario Shenberg. Especialista em Enfermagem do Trabalho pela Faculdade Mario Schenberg. Licenciada em Ciências Biológicas Fundação Duque de Caxias. Bacharel em Enfermagem pela Universidade de Vila Velha. cristianeassis.enf@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa relacionada ao trabalho educativo de crianças com Síndrome de Down em escolas comuns. Com o objetivo de mostrar também a inclusão, as dificuldades, os obstáculos enfrentados diariamente por crianças com Síndrome de Down. A aprovação da Lei de Diretrizes Educacionais - LDB (Lei 9394/96) estabeleceu, entre outros princípios, o de "igualdade e condições para o acesso e permanência na escola" e adotou nova modalidade de educação para "educandos com necessidades especiais". Desde então, a temática da Inclusão vem rendendo, tanto no meio acadêmico quanto na própria sociedade.

O processo educativo de uma criança com Síndrome de Down passa por constantes desafios, as principais dificuldades sejam a falta de recursos na escola, professores com poucas experiências ou preconceito vindo dos alunos vem dificultando o aprendizado de alunos que necessitam de cuidados especiais. Diante do contexto abordado é possível compreender quais são práticas pedagógicas realizadas para o aluno com Síndrome de Down do Ensino Fundamental I da Rede Privada no Município de Vila Velha?

O tema desperta o interesse de pesquisar como funcionam as práticas pedagógicas na educação especial e se de fato acontece à inclusão. Partindo dessa premissa, surgiram os seguintes questionamentos: sobre o processo de inclusão das crianças com Síndrome de Down, será que realmente acontece essa inclusão? E se acontece o aluno é bem recebido por seus colegas de sala?

OBJETIVO

Analisar o processo educativo de crianças com Síndrome de Down, observando seus desafios e superações.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola privada do Município de Vila Velha ES, no turno vespertino, que atende à classe média. Nessa instituição atualmente disponibiliza da Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. A pesquisa terá cunho qualitativo, pois têm se a necessidade de explorar o assunto e descrevê-lo, ao contrário de uma pesquisa em que a abordagem é basicamente quantitativa, o pesquisador se limita à descrição factual deste ou daquele evento, ignorando a complexidade da realidade social. O intuito é observar crianças com a Síndrome em sua vivência na sala de aula, será utilizado um questionário com perguntas referentes ao ambiente e como acontece o apoio a ele. Serão feitas entrevistas estruturadas com perguntas, abrangendo a realidade do indivíduo.

A importância de uma pesquisa de campo é saber o que de fato está acontecendo dentro dessas escolas, o que as famílias têm visto de melhora ao passar dos anos em relação ao suporte dado pelo Estado e a escola em que esse aluno está inserido. Andrade (1997) afirma que a pesquisa de campo é utilizada com intuito de levantar informações e/ou conhecimento acerca de um problema ou hipótese, para qual se procura uma resposta, com o objetivo de descobrir ou comprovar fenômenos.

Os instrumentos utilizados para efetuar a análise foram às observações e respostas do questionário, sem expor ou comprometer os colaboradores participantes. A seleção dos participantes na entrevista aconteceu com professoras com idades entre 22 a 35 anos de um aluno com Síndrome de Down. Foram distribuídos questionários abertos para 4 professoras do Ensino Fundamental I, de Português chamada de A, Matemática B, a qual continha uma pesquisa a respeito de sua atuação em sala de aula, para levantar dados de como ocorre o processo de ensino aprendizagem desse aluno. Para

concluir o processo foram realizadas observações durante três dias com a finalidade de averiguar a prática docente e o resultado do processo ensino/aprendizagem.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A Educação Especial e Inclusiva se constitui numa modalidade de ensino destinada a educandos portadores de necessidades educativas especiais, que visa garantir o direito à educação dos alunos com deficiência física, mental, múltipla ou sensorial com características de altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação, em salas de recursos. Assim “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996, p. 19).

A educação especial tem como direcionamento a modalidade de ensino com ações de atendimento especializado e educacional, sendo um conjunto de atividades pedagógicas organizadas institucionalmente com recurso de acessibilidade de forma suplementar ou complementar no ensino regular prestado aos alunos (SILVA,2010).

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001c, p.33).

A educação especial atende as pessoas com deficiência, tendo preferências em ambientes especializados como escolas para cegos, surdos,

deficiência mental ou em escolas regulares. Silva (2010) afirma que no início do período imperial foi criada duas instituições no Brasil para atender as pessoas portadora de necessidades especiais, sendo eles o Instituto dos Surdos Mudos, em (1857), que atualmente se chama Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em (1854), sendo o atual Instituto Benjamin Constant (IBC), localizados no Rio de Janeiro.

Portanto a educação especial é organizada para atender com exclusividade alunos portadores de necessidades especiais, existem escolas que se dedicam em vários tipos de necessidades, já outras se dedicam a um tipo de necessidades. Com isso a educação especial conta com professores especializados, profissionais especializados como psicólogos, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, equipamentos e materiais adequados para garantir um melhor atendimento (FUMEGALLI, 2012).

Para atender de forma inclusiva as pessoas portadoras de necessidades especiais é necessário transformar e adaptar pedagogicamente as escolas regulares. De acordo com Fumegalli (2012) na década de 80 surgia um movimento que desafiava qualquer situação de exclusão, sendo o principio de promover a igualdade nas instituições escolares e no sistema social. Com esse movimento a pessoa passaria a ter direito de frequentar escolas regulares, conquistando o exercício de direito da igualdade garantidas através de marcos legais que fortalecia na educação inclusiva a Política Nacional da Educação Especial.

A DESCOBERTA DA SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down é uma desordem genética que causa deficiência mental em graus variados, ocorre em média em 1 a cada 800 nascimentos. A principal causa é a existência de três cromossomos 21, certamente um o mais do que o normal. Esta Síndrome apresenta características bem

marcantes com traços definidos e com aspectos perceptivos (LIMA, 2010).

Em 1886, o cientista inglês John Langdon Down publicou *Observations on Ethnic Classifications of Idiots*, com objetivo de classificar “eticamente” os tipos de deficiência mental da época. Sua busca partiu do porquê de várias crianças, mesmo filhos de pais europeus, tivessem semelhanças entre si, com traços que lembrava a raça mongólica. Durante essa pesquisa que surgiu o “mongolismo”, devido à semelhança com o povo mongol. (WOU, 2007).

Segundo Silva e Dessen (2002), Langdon Down, em 1866 foi um importante cientista, o primeiro influenciado pelos conceitos da época. Através de seu trabalho ele afirmava a existência de raças superiores a outras, assim a pessoa com deficiência mental era caracterizada como raça inferior.

Eventualmente sua descoberta demorou aproximadamente 70 anos para ser reconhecida. Médicos dos países europeus diagnosticaram a existência da Síndrome de Down em alguns de seus pacientes. Após essa descoberta outros cientistas se uniram, para que o termo mongoloide ou mongol não fosse mais usado (PEREIRA, 2014).

O termo mongolismo foi conhecido devido à raça mongol. Segundo Lima (2010), a criança apresenta logo no seu nascimento essas características parecidas com a Síndrome de Down. O trabalho de Langdon Down foi de suma importância, pois a partir de seus estudos a deficiência passou a ser entendida como uma condição e não mais como uma doença.

Mais tarde, surgiram outros contribuintes para aprofundar o conhecimento sobre a Síndrome de Down. Fraser e Michell (1876) e Ireland (1877), distinguiram a “idiotia mongoloide” da “idiotia cretinóide”, o Wilmerth (1890) e Telford Smith em 1896 descobriram um tratamento para as pessoas utilizando o hormônio tireoidiano. Posteriormente, em 1932 um oftomologista holandês Waardenburg sugeriu que a

causa da Síndrome de Down fosse por aberração cromossômica. Após dois anos, em 1934, nos Estados Unidos, a descoberta da causa da Síndrome de Down se aproximava. Adrian Bleyer realizou uma suposição, que a ocorrência da Síndrome fosse causada por uma aberração trissomia (SILVA E DESSEN, 2002).

Segundo Duarte (2008), logo após as pesquisas, Lejeune observou que o cromossomo a mais se localizava exatamente no cromossomo 21. Assim, verificou que ao invés de dois cromossomos 21, uma criança tinha três em cada célula, logo por esse motivo acontecia o “excesso de material genético”, realizando um desequilíbrio que comprometia as funções nervosas cerebrais, limitando assim a capacidade intelectual e acarretando uma série de outras disfunções biológicas. Trata-se do resultado de um acidente genético que pode acontecer com qualquer casal em qualquer idade. Suas causas ainda são desconhecidas.

De acordo com Duarte (2008) apud Schwartzmam (1999), a nomenclatura mongoloide, que era usada começou a ser criticado, após a descoberta esse termo ficou considerado ofensivo. A partir de 1964 essa denominação foi substituída, usando assim Síndrome de Down.

A denominação Síndrome de Down só foi usada após várias conotações:

“... imbecilidade mongolóide, idiotia mongolóide, cretinismo furfuráceo, acromicria congênita, criança mal-acabada, criança inacabada, dentre outras. Obviamente, alguns desses termos apresentam um alto grau pejorativo, incluindo o termo mongolismo, que foi amplamente utilizado até 1961, quando as críticas contrárias ao seu uso despontaram” (SILVA E DESSEN, 2002, p. 167).

Para Duarte (2008), há três principais tipos de trissomia 21, que podem ser observadas através da análise das células de pessoas com Síndrome de Down. A trissomia simples ocorre em 95% dos casos,

quando a constituição genética dos indivíduos é caracterizada pela presença de um cromossomo extra em todas as suas células. Neste caso todas as células são trissômicas, possuem três cromossomos bem definidos e separados entre si no par de números 21. O nascimento de uma criança com Síndrome de Down aumenta com a idade da mãe, mulheres com idade superior a 35 anos, corre o risco de nascer com trissomia 21. A translocação ocorre em 4% dos casos, quando um cromossomo extra do par 21 fica “grudado” em outro cromossomo. Nesse caso embora o indivíduo tenha 46 cromossomos, parte do material de um cromossomo 21 se transloca para algum outro cromossomo. O casal que tiver filhos com translocação deve realizar exame genético, pois provavelmente podem ser portadores da translocação com grandes chances de ter outros filhos com Síndrome de Down. Já o mosaïcismo representa um grupo menor (1 a 4%), a alteração genética compromete apenas partes das células de 46 a 47 cromossomos, podendo mesclar no mesmo indivíduo. Independente do tipo: trissomia 21, translocação ou mosaïcismo, o cromossomo 21 sempre será o responsável pelos traços dos indivíduos. A Síndrome de Down tem caráter universal e sua ocorrência é independente de raça, condição financeira e localização.

Pueschel (2007) relata que muitas mães se culpam por terem filhos com Síndrome de Down, porém não há culpados pela gestação e nem resultado de algo que fez ou deixou de fazer no período de gravidez.

Ainda segundo Pueschel (2007), a chance de uma criança nascer com Síndrome de Down aumenta com a idade materna avançada, mães entre 35 anos ou mais, dobra o risco a cada dois anos e meio. Na idade paterna entre 45 e 50 anos, provavelmente também há chances de gerar filhos com Síndrome de Down, até mesmo com idades superiores há 50 anos,

médicos recomendam exames. O autor ainda afirma que:

“Se a pessoa com Síndrome de Down é capaz de reproduzir, há 50% de chances em cada gravidez de nascer uma criança com Síndrome de Down. Existem cerca de 30 relatos na literatura indicando que mulheres com Síndrome de Down tiveram filhos, ao passo que apenas um relato mencionou que um homem com Síndrome de Down gerou um filho” (PUESCHEL, 2007, p. 68).

Três importantes avanços técnicos ocorrem em meados dos anos 50, auxiliando no diagnóstico pré-natal praticável: cientistas aprenderam a cultivar melhor as células humanas, descobrindo o método da amniocentese, onde é realizada a partir de quatorze semanas até dezesseis semanas de gravidez. Na maior parte dos casos, uma agulha é introduzida na cavidade amniótica através da orientação da ultrassonografia. É assídua, a aplicação de anestesia local antes de ser inserida a agulha, através da amostra do líquido amniótico que é centrifugado e, posteriormente feito à análise cromossômica, que leva de duas a quatro semanas, tempo de crescimento das células. “Antes da realização da amniocentese, a ultrassonografia auxilia na identificação da localização da placenta e da cavidade amniótica” (PUESCHEL, 2007, p. 69).

O segundo avanço foi à técnica de análise cromossômica, que obteve um avanço significativo. O terceiro progresso dos anos 50 resultou em um método seguro e prático de sugar uma amostra de líquido amniótico (líquido que contém no útero) sobreveio essa descoberta. Nos anos 70 quando a amniocentese surgiu com grande proporção, muitos médicos acreditavam que ao realizar esse procedimento concedia o diagnóstico da maioria dos fetos com desordem cromossômica, acarretando também a Síndrome de Down (PUESCHEL, 2007).

Meados dos anos 80, nos Estados Unidos uma amostra de vilocorial tornou-se disponível ao público, cientistas descobriram que durante a retirada de amostra de vilocorial, uma parte do tecido placentário é alcançada por via vaginal ou pelo abdome, frequentemente entre a oitava e décima primeira semana de gestação. Os benefícios deste procedimento em relação ao amniocentese são da possibilidade de realizar mais cedo na gravidez e os estudos cromossômicos podem ser realizados no mesmo instante, facilitando o diagnóstico mais veloz (PUESCHEL, 2007).

Anos mais tarde, foram usados métodos da ultrassonografia, através desse diagnóstico são emitidas ondas sonoras, as quais são enviadas para dentro do útero e à medida que encontram certas estruturas, como por exemplo, um bebê em gestação, são apontados na tela de um monitor, através desse método pode ser identificado os fetos com Síndrome de Down, medindo-se a grossura da pele na região do pescoço por células hepáticas imaturas do feto. Outro método também utilizado foi o da triagem alfafetoproteína (uma proteína normalmente produzida por células hepáticas imaturas do feto) materna no período pré-natal, uma vez que a mãe apresenta níveis baixos de alfafetoproteína no sangue, isso é associado à desordem cromossômica, em particular a Síndrome de Down (PUESCHEL, 2007).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Pretendeu-se com o presente trabalho analisar os dados coletados, com intuito de compreender como a prática pedagógica influencia no desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down. Os instrumentos utilizados para efetuar tal trabalho foram às observações e respostas do questionário, sem expor ou comprometer os colaboradores participantes. A investigação ocorreu através de observações na turma do 5º ano do Ensino

Fundamental I com 11 alunos entre 10 e 12 anos e que possui um único aluno com Síndrome de Down com 14 anos. A professora A atualmente cursa o último período de pedagogia e a professora B possui Pós-Graduação em Educação Especial.

O questionário foi entregue para as professoras no segundo dia de visita a escola. Para Marconi e Lakatos (2005, p. 203) “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”. Sendo assim abaixo seguem as perguntas e análise dos dados obtidos nessa pesquisa.

Qual o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem de um aluno com Síndrome de Down?

A professora A iniciou respondendo da seguinte forma: “há diferentes formas de aprender e de ensinar que passam a ser fundamentais para alunos com necessidades especiais. O professor precisa compreender que a escola é composta por crianças que apresentam diferenças culturais, socioeconômicas e biológicas que diferencia uns dos outros e essas diferenças devem ser respeitadas independente se o aluno tem ou não uma deficiência”.

É contraditório falar em inclusão sem conhecer o que estar “incluído” é fundamental que o professor saiba disso. Edler diz: “A escola é muito mais que um estabelecimento onde há pessoas ensinando para que outras aprendam, e inclusão educacional tem finalidade e objetivos muito mais amplos e abrangentes do que a simples presença” (EDLER, 2004, p.109).

A professora B relatou que em outras escolas que já lecionou com crianças com necessidades especiais, porém cada uma tem sua particularidade, e que trabalhar com esse aluno houve um grande avanço na reestruturação pessoal, surgindo um interesse futuro e pessoal de realizar uma

complementação em Educação Especial, logo o papel do professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Professores de alunos com Síndrome de Down precisam conhecer bastante a prática escolar e acima de tudo ter conhecimento teórico para poder aplicá-los à suas atividades, as quais serão desenvolvidas pelos alunos com necessidades especiais. O professor necessita estar bem preparado para atender as necessidades que irão surgir em seu cotidiano escolar. Saber organizar o espaço, distribuir seu tempo, escolher bem seus recursos didáticos e ensinar de maneira eficiente onde o aluno possa ser parte desse processo de ensino/aprendizagem, e dessa forma contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo dessa criança, sempre contando com o apoio do pedagógico, sobretudo do seu professor.

Para que as perspectivas educacionais sejam atendidas com competência aos alunos, o professor deve adequadamente estar atuando com formação específica na área de educação especial. Afirma Caceres (2009), que dessa forma é adquirido conhecimento, assim sendo capaz de introduzir nas aulas adaptações para que seja garantida ao aluno a eficácia do atendimento inserido em sala de aula.

A segunda pergunta feita no questionário foi se os professores acreditam que a inclusão do aluno com Síndrome de Down dessa escola seja um avanço na reestruturação do sistema de ensino ou um retrocesso.

Observando a respostas das professoras, notasse que ao receberem o aluno com Síndrome de Down sentiram-se despreparadas para atuarem com esse aluno, principalmente pelo suporte de toda escola. De forma clara, respondem que aconteceu um grande retrocesso, pois o aluno só fica pelos corredores e pátio da escola, o pedagógico não dá nenhuma assistência para que o aluno permaneça dentro da sala de aula. Sendo o pedagógico, um dos

principais responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem foi realizada a terceira pergunta sobre como a prática pedagógica influencia no desenvolvimento do aluno com Síndrome de Down?

A escola deve atender as perspectivas de educação inclusiva, identificando as habilidades no estilo de aprendizagem de cada aluno oferecendo sem a exclusão de qualquer aluno uma educação de qualidade atendendo a diversidade, garantindo assim o sucesso dos alunos. Caceres (2009).

Professora B, responde que acredita que para aprender determinado conteúdo é importante o conhecimento de conceitos anteriores. Cabe ao professor uma postura de mudança, para que a inclusão dê certo. Representa um desafio que será superado quando os profissionais do processo educativo se abrirem a mudanças. Não é necessário que o professor seja um especialista em deficiência, bastaria ter sensibilidade para receber a necessidade educacional do aluno.

Saad (2003) assegura que:

“A escola, apesar da determinação legal para receber alunos com necessidades educacionais específicas entre os quais se incluem os que possuem Síndrome de Down, não se encontra preparada em termos de recursos humanos. Os professores, na maioria das vezes não se encontram devidamente informados e capacitados para lidar com essas diferenças” (SAAD, 2003, p. 253).

Além disso, nas falas fica claro que é trabalhado um conteúdo com a sala e outro com o aluno com Síndrome de Down. Neste caso, mesmo justificando que o aluno não acompanha os conteúdos de sua série, a prática pedagógica realizada em sala não deve ser diferenciada, mas proporcionada a todos os alunos diversas atividades para se estudar um mesmo conteúdo curricular.

A última pergunta realizada as professoras foi se a instituição oferece formação continuada para os professores.

A professora A responde da seguinte forma: “O aluno com Síndrome de Down necessita não só de explicações, mas também vivenciar situações de aplicação real do conteúdo, principalmente na disciplina de Português, através de leituras, revistas em quadrinhos e até mesmo objetos palpáveis e outros recursos como o computador. Infelizmente a escola não oferece recursos e muito menos formação, trabalho a quase dois anos onde apenas uma vez realizaram nada direcionado a educação especial”. As professoras responderam que participaram apenas de uma única formação que foi realizada no ano de 2015.

Impossível falar em qualidade de ensino sem formação do professor, questões que estão intimamente ligados. Através do questionário e também conversas informais com as professoras foram notórias que um dos fatores essenciais é a formação dos professores e também suas práticas de ensino. Os professores dessa escola, muitas vezes se encontram em total desmotivação, devido às dificuldades financeiras que no momento a escola passa.

Neste caso, a inclusão não é realizada conforme se recomenda a legislação, a qual assegura tanto ao aluno como ao professor condições favoráveis de aprendizagem. O professor como profissional da educação é um indivíduo que busca se profissionalizar no que faz, ou seja, a formação como continuação de sua pesquisa se faz necessária. O educador deve estar em constante pesquisa, preparando-se e formando-se continuamente.

Assim estudos a cerca da educação inclusiva ainda são recentes, políticas públicas não são aplicadas em todas as escolas, a Constituição apresenta leis das quais abrangem o que o Estado e as Escolas precisam oferecer a esses que tem suas necessidades. Entretanto, na prática no Estado aqui referido, observam-se algumas escolas com salas cheias de alunos ditos “normais” mais os que precisam de atenção, com um professor que se vê

repleto de tarefas para com os alunos no período da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Felizmente, as pessoas com necessidades especiais já não são vistas como deformação ou imperfeição da humanidade (séculos XVI ao XVIII). Os novos conceitos só amortecem temporariamente esses termos, pois o uso de novas nomenclaturas só faz com que a sociedade incorpore o conjunto de normas e valores, que dependendo do momento histórico, é atribuído a essas pessoas com necessidades especiais, as quais até nossos dias são vítimas de exclusão em vista dos atributos humanos que pela sociedade são considerados padrões de normalidade. Com esta pesquisa pode-se notar que não só a sociedade como as escolas ainda não está totalmente preparada para receber e aceitar as pessoas com necessidades especiais são poucas as pessoas que fazem algo para amenizar essa situação, ou ao menos buscar maneiras de conhecê-las profundamente. Pode-se constatar também com essa pesquisa que as pessoas com Síndrome de Down na maioria das vezes convivem mais com as pessoas do seu ciclo familiar, na escola possuem poucos amigos e vivem praticamente isolados no ambiente escolar.

A escola tem um importante papel para o desenvolvimento da sociedade inclusiva, não basta inserir o aluno com Síndrome de Down, fisicamente para dentro de uma escola, é de extrema necessidade oferecer aos professores formações, horários de planejamento e comprometimento com a diversidade para com os alunos com necessidades especiais, somente assim os direitos desse aluno será alcançado e a educação inclusiva será efetivada. O que se pode perceber claramente é que pessoas com Síndrome de Down possuem capacidade de evoluir, basta que acreditem e os estimulem e que jamais exclua dentro da escola inclusiva. E aconteça todo envolvimento da escola com o aluno com necessidades especiais. Isto

é, inclusão não meramente ocupar espaço em sala de aula, de fato possibilitar que o aluno tenha estimulação em seu convívio e aprendizado e que as práticas pedagógicas ajudem a se desenvolver como as de seus colegas de sala.

Portanto os professores obtiveram resultados quanto às práticas pedagógicas inseridas em sala de aula com alunos Síndrome de Down de forma emancipatória, participativa, reflexivos modificando a maneira de trabalhar com os conteúdos curriculares, observando a adequação, flexibilidade tendo concordância com a proposta pedagógica, melhorando assim o processo evolutivo do aluno. Para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico deve obter participação ativa do Conselho Escolar, propondo adaptações conforme as necessidades e o interesse do grupo. Dessa maneira percebe-se que a criança com Síndrome de Down com base nas suas necessidades deve ser incluída no ambiente escolar, com elaboração de um plano de intervenção adequado, proporcionando e permitindo sua implementação com estratégia metodológicas e programação didática. O professor deve estar preparado para atender as crianças ensinando conteúdos curriculares, desprendendo-se do preconceito para trabalhar com crianças de necessidades especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANÇÃO, Carla Di Benedetto. **Educação inclusiva:** análise de textos e contextos. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

BARROS, Luzia de Oliveira. **Inclusão de alunos com Síndrome de Down:** Um estudo na rede regular de ensino de Ipatinga – MG. 2011. 71f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Mental.** Organizado

por Erenice Natália Soares Carvalho. Brasília: SEESP, 1997.

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 2001a, Seção 1E, p.39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, Brasília, 2001c. 79 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 20017.

CACERES, Marcela Evelyn Serra Silva. **Educação Inclusiva:** Concepções dos problemas da rede regular de ensino. 2009. 52 f. Monografia (Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva)- UNISALESIANO, Centro Universitário Católico Salesiano, São Paulo, 2009.

DUARTE, Márcia. **Síndrome de Down** : Situação Escolar no Ensino Fundamental e Médio da Cidade de Araraquara. 2008,180 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós Graduação) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1404.pdf>. Acesso em: 22 de mar. 2017.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão Escolar:** O desafio de uma educação para todos?. 2012. 50 f. Monografia (Pós-Graduação em educação especial: deficiência mental e transtornos e dificuldades de aprendizagem) – UNIJUÍ, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

LIMA, Regina Coeli Caldas de Santacruz. **A Inserção dos portadores da Síndrome de Down em Escolas Regulares.** 2010. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós Graduação) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N203513.pdf>. Acesso em: 27 de mar. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamento da metodologia científica** . 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PUESCHEL, Siegfried. **Síndrome de Down** : Guia para pais e educadores. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

SAAD, Suad Nader. Preparando **o caninho da inclusão**: dissolvendo mito e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. 1º ed. São Paulo: Vetor, 2003.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 167-176, 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Maria_Dessen/publication/274170927_Sndrome_de_Down_etiolotgia_caracterizao_e_impacto_na_familia/links/55d5fbed08aec156b9a75b60.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

SILVA, Helena Aparecida. **Inclusão Escolar: Um desafio e o real**. 2010. 49 f. Monografia (Pós-Graduação em educação especial inclusiva) – UNISALESIANO, Centro Universitário Católico Salesiano, São Paulo, 2010.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

THE RELEVANCE OF THE LÚDICO ON THE TRANSITION OF CHILD EDUCATION TO FUNDAMENTAL EDUCATION

Débora Serafim Brasil¹
 Elizangela Lopes da Silva Alves²
 Patrícia Nunes do Nascimento³
 Michell Pedruzzi Mendes Araújo⁴

RESUMO

Este estudo objetiva compreender o processo de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental, enfatizando a importância de atividades lúdicas no contexto escolar. Assim, enalteçamos o uso de jogos e brincadeiras como ferramentas de ensino que auxiliam no desenvolvimento dos alunos e torna a transição um processo mais natural e tranquilo. Destacamos, nesse contexto, o direito da infância e o papel da afetividade como contribuinte para a construção do conhecimento. Por meio de uma pesquisa exploratória busca-se entender o papel do lúdico nos processos de adaptação e na rotina escolar. Este texto traz depoimentos de profissionais da educação, relatando suas experiências e opiniões sobre a transição na educação infantil e no ensino fundamental, como também relatos de alunos de duas escolas públicas. Baseadas na perspectiva de Vigotski, discutimos a importância do papel da interação social no desenvolvimento do ser humano, relacionando ações que promovam diálogo, troca de experiências e aprendizados. O professor exerce um papel essencial de mediador, impulsionando um processo de aprendizagem lúdica, criando e promovendo atividades no qual os alunos sejam estimulados a criar, fantasiar, aprender e desenvolver. Como resultados desse estudo, destacamos que a escola e a sala de aula são espaços onde a ludicidade precisa estar presente, fazendo com que os professores conciliem suas obrigações e objetivos pedagógicos com as necessidades das crianças e suas brincadeiras. Reconhecemos, portanto, a relevância deste recurso no desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Transição; Infância; Afetividade; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This study aims to understand the child's transition from early childhood education to elementary school, emphasizing the importance of ludic activities in school context. Thus, we laud the use of games and play activities as teaching tools that assist in development of students which makes the transition more natural and smooth process. We emphasize in this context the children right and the affection role as a contributor to construct knowledge. Through an exploratory research seeks to understand the playful role in adaptation process and school routine. This text brings professional education testimonials about their experiences and opinions on the transition in early childhood education and in elementary education, as well as reports of two public school students. Based on Vygotsky's perspective, we discussed the importance of social interaction role in human being development, relating actions that promote dialogue, exchange of experiences and learning. The teacher plays an essential mediator role, driving a process of playful learning, creating and promoting activities in which students are encouraged to create, fantasize, learn and develop. As results, we emphasize that school and classroom are spaces where playfulness must be present, making teachers reconcile their obligations and pedagogical goals with the needs of children and their games. Therefore, we recognize the importance of this resource in children development.

KEYWORDS: Ludic; Transition; Childhood; Affectivity; Development.

¹ Licenciada em Pedagogia – Faculdade Multivix - Cariacica. E-mail: debserafimbrasil@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia – Faculdade Multivix - Cariacica. E-mail: elizangela_lopesalves@hotmail.com

³ Licenciada em Pedagogia – Faculdade Multivix - Cariacica. E-mail: patyn_pink@hotmail.com

⁴ Professor do curso de Pedagogia (Licenciatura Plena) – Faculdade Multivix - Cariacica. Doutorando em Educação – PPG – UFES. Mestre em Educação – PPG – UFES. Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão Escolar Integrada. Pesquisador do GEPEI- UFES. E-mail: michellpedruzzi@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa relatar a relevância do lúdico no processo de transição das crianças de seis anos de idade, nos anos iniciais, mais precisamente na sala de aula do 1º ano, na qual tem seu primeiro contato com uma realidade bem diferente da que vivenciavam nas creches e pré-escolas. Objetiva-se, neste estudo, mostrar a ludicidade e seu envolvimento no processo de desenvolvimento infantil por meio de brincadeiras e cantigas de roda, como também analisar a metodologia e as práticas pedagógicas do educador, em sala de aula, e avaliar sua práxis e desafios com os quais se depara no dia a dia escolar.

Por meio das nossas observações como estagiárias em algumas escolas, constatamos que na maioria das salas de aula o que ocorre é a ausência das brincadeiras cantigas e jogos, que tanto fazem a diferença no aprendizado dos alunos. Alguns professores ainda são resistentes a este método de junção das brincadeiras com o conteúdo com a desculpa que não há tempo ou que este tempo de brincadeiras ficou pra trás junto ao CMEI⁵, porém este pensamento é equivocado, pois algumas EMEFs exigem um comportamento quase que imóvel da criança, não podendo falar levantar e se expressar como gostariam. Nesse contexto, compreendemos que ludicidade neste ambiente traria leveza para os relacionamentos e apreensão dos conteúdos.

Estudos tais como os de Kramer, Nunes e Corsino (2011) exibem sobre a pouca exploração desta temática, a transição entre estas duas fases do ensino, haja vista que se trata de um assunto no mínimo delicado, pois envolve sujeitos que estão ainda em processos de adaptação a rotinas escolares diversas.

Nesse contexto, Kramer, Nunes e Corsino (2011) destacam a importância de não se deixar que o

aluno perca a curiosidade pela escola e fique desmotivado, caso isso ocorra no processo de transição estaremos perdendo muito mais que o interesse, como também a tranquilidade e segurança que o discente, tem, por estar em um ambiente tão novo, que ele não consiga mais internalizar, nada, por estar em choque com as cobranças e severidades de alguns professores, afetando em sua adaptação, e ocorrendo, situações como a dita pela professora, então isto precisa ser repensado a forma não só de receber e trabalhar com estas crianças como também o próprio espaço e o aspecto da sala em que elas permanecem para as aulas e a dialógica que se estabelece com estes sujeitos. É preciso que haja modificações nas propostas pedagógicas dos professores que visam facilitar a inserção das crianças nesse novo contexto educacional. Para facilitar estes processos nota-se a necessidade de investimentos em formação continuada voltadas para este lúdico, que tanto auxilia e se mostra essencial no processo educativo. Nesse contexto, é importante destacar.

a passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, também a crescimento (BRASIL, 1998, p. 84).

⁵ Centro Municipal de Educação Infantil

No tocante à fala acima, nota-se a importância deste ato simbólico de despedida de um ambiente no qual era mais voltado para brincadeiras, com menos seriedade, porém esta deve ser uma parceria que tanto o CMEI, quanto a EMEF devem fazer juntos, em contribuição a futura acolhida destas crianças, nos anos iniciais, evitando assim os traumas e choques, em um ambiente tão diferente do anterior, contribuindo para uma adequada experiência.

[...] situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Portanto, percebemos o quanto um espaço escolar que de lugar ao lúdico, em todo seu contexto de ensino e aprendizagem, faz a diferença para que estas crianças recém-chegadas se sintam de fato bem recebidas e prontas a apreender os novos conhecimentos. Este trabalho abordará o tema, a relevância do lúdico no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Será realizado estudo exploratório por meio de questionário e depoimento voltado para professores e as crianças dos dois níveis, educação infantil e ensino fundamental.

OBJETIVO

Analisar a importância do brincar no desenvolvimento da criança e os desafios desse processo na transição da educação infantil para o ensino fundamental, demonstrando como as brincadeiras favorecem nas questões físicas cognitivas e psicológicas. Como também objetivamos verificar a respeito das metodologias e práticas pedagógicas dos professores, nesta etapa de grande

importância na vida das crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva teórica adotada é a sócio-histórica de Vigotski, por estar bem relacionada à metodologia lúdica dos conceitos avaliados. Entendemos que esta é uma ferramenta eficaz nos processos de ensino e aprendizagem e julgamento dos conhecimentos advindos do aluno, neste sentido, os pressupostos de Vigotski amparam no norteamento das relações interpessoais, cognitivas e psicomotoras, estes podem ser utilizados nos diagnósticos do desenvolvimento de forma geral, torna possível a análise de cada indivíduo, e oportuniza não só aos alunos adquirirem novas experiências e aprendizados, mas também aos professores, e intensifica a questão da imaginação coletiva que pode vir a ser proporcionada na mudança das metodologias e revisão da práxis do docente feita na rotina diária, pois a cada ano as crianças tem vindo com saberes e formas de pensar diferenciadas, dos anos anteriores por influências externas de origens diversas como a própria tecnologia que proporciona informações de forma rápida e variada e caso não acompanharmos, tem-se um risco de não perceber essas mudanças ao nosso redor, que podem ser utilizadas a nosso favor.

necessário interagir junto às crianças, observar mais de perto mostrar que, o que eles dizem é importante, em sua sinceridade eles contribuem para que os auxiliemos de forma mais holística, de forma total, sobre essa questão de interação Rego nos diz que:

Vygotsky atribui a importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano uma das mais significativas contribuições das teses que formulou está na tentativa de explicitar (e não apenas pressupor) como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído. Essa é a principal razão de seu interesse no estudo da infância (REGO, 2002, p. 56).

Nesse ínterim, não se pode apenas lançar as disciplinas e conteúdos em um quadro, e não proporcionar nenhum tipo de atividade que promova a interação, diálogo e troca de suas curiosidades e saberes. Nesses momentos esses sujeitos se desenvolvem, quando compartilham suas experiências, juntamente com as novas informações que o professor os fornece. Cabe salientar que as crianças, ao chegarem aos anos iniciais do fundamental, se deparam com rotinas bem diferentes das que estavam habituadas neste período terão que ser mais comprometidos com suas tarefas, porém não precisa ser um martírio. É importante que a ludicidade seja uma “frequente” nesse processo de aprendizagem que diversas vezes se torna robotizada pela ausência de brincadeiras sendo apenas com lousa, atividades, conteúdos. Nesse caso, as aulas precisam ser bem planejadas de forma que com o tempo estes sujeitos se habituem com as novas rotinas de forma menos brusca a sua nova realidade. Sobre o exposto, Moreira (2011) ressalta que:

Para Lev Vygotsky (1987, 1988), o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre. Para ele, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento voluntário) têm sua origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. Nesse processo, toda relação/função aparece duas vezes, primeiro em nível social e depois em nível individual, primeiro entre pessoas (interpessoal, interpsicológica) e após no interior do sujeito (intrapessoal, intrapsicológica) (VYGOTSKY, 1987 e 1988, apud MOREIRA, 2011, p. 31).

Por outro, faz-se necessário que os sistemas de ensino estejam atentos a este processo de transição para que possa se tornar um momento satisfatório para a criança, sem ignorar o seu conhecimento prévio sendo um suporte nesta nova etapa, é

necessário se preparar para tal momento. Conforme palavras de Freire: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2007, p. 161).

A infância é o ato de brincar, interagir aprender com o outro, portanto é totalmente relevante para a formação do indivíduo como pessoa, pois, pode influenciar na personalidade e no tipo de adulto que essa criança se tornará, pois, as experiências que temos nesta fase trazem influências permanentes em nossa vida, podem afetar em nosso caráter e contribuir por meio de brincadeiras, jogos e as cantigas de roda na oralidade estes sem dúvida podem se considerar o argumento mais antigo e útil na aprendizagem das crianças, nas atividades em sala produzidas de forma mais agradável.

Neste processo de novas convivências e aprendizados uma rotina diferenciada, para a criança recém-chegada aos anos iniciais, que necessita adquirir novos hábitos, devido sua recente rotina a interação com o novo ambiente necessita de um tempo maior, a participação da família é fundamental nesse momento de transição, pois eles devem apoiar instruir e ouvir as orientações que o professor tem sobre o educando, e do que é melhor a dizer nestas horas.

Sob esse prisma, temos a seguinte afirmação:

(...) a transição se produz seguindo outro caminho: a criança uma nova estrutura de generalização primeiro em alguns poucos conceitos, adquiridos geralmente de novo, por exemplo, no processo da instrução: cada vez que conseguiu dominar esta nova estrutura, reorganiza e transforma graças a isso a estrutura de todos os conceitos anteriores (VYGOTSKY apud BAQUERO, 1998, p. 94).

No tocante a esta mudança de ambientes e novos aprendizados, resta fazer uma transição com muito cuidado, ao se transmitir esta gama de

conteúdos e agregar aos já aprendidos, o docente deve ter cautela para não frustrar o educando. O desenvolvimento do aluno é um auge do professor, mas devemos respeitar o tempo de cada um que é bem diferente. Diante do exposto Vigotski nos informa sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente:

a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1988, apud BAQUERO, 1998, p. 97).

A respeito disto, Barbosa traz as seguintes considerações de Wallon sobre a afetividade:

A Afetividade, ao contrário do que pensa o senso comum, não é simplesmente o mesmo que amor, carinho, dizer sempre SIM, ou seja, sentimento apenas positivo, mas, segundo Wallon. O termo se refere à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. A Afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, juntamente com a cognição e o ato motor, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. (SALLA apud BARBOSA, 2011, p.1, grifo do autor).

Nesse caminho, para La Taille et al (1992) a afetividade não é somente uma extensão do sujeito:

ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com predomínio da primeira (LA TAILLE et al, 1992, p. 90).

Dessa forma, temos a constatação que tudo que ocorre na vida do sujeito tem relevância em sua

maturação e construção como ser social, pois como Wallon nos fala, a afetividade trata das coisas que te afetam, te tocam de alguma forma e alteram o comportamento. Esta análise associa-se de forma bem considerável às ideias de Vigotski:

Segundo ele são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. Como é possível observar, na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo (REGO, 2002, p. 122).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é de natureza qualitativa, e dentro das abordagens qualitativas se configura como estudo exploratório. Referente a este tipo de pesquisa concordamos com Gil, que afirma:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (GIL, 2002, p. 41).

De fato, este tipo de pesquisa tende a trazer mais realidade ao estudo aqui relatado, como também valorizar o que cada educador pensa e faz em sua prática pedagógica, além de demonstrar um pouco do

que é feito nas salas de aula para com os educandos que são a mais pura expressão do que ocorre dentro das salas de aula, nosso intuito é captar toda vivência do cotidiano destes sujeitos, muitas vezes tão despercebidos em uma fase de transformação de suas vidas.

Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a trazer mais luz à prática dos docentes, que também se tornaram nossa fonte de pesquisa. Para reduzir esta possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente.

Contudo, ao se fazer uma pesquisa exploratória abre-se um leque de surpresas, pois ao lidarmos com esses sujeitos históricos, cheios de curiosidades, nos surpreenderemos com tudo que cada um carrega, pois todos tem uma história diferenciada, contestações, habilidades e afetividades das mais variadas, que trarão riqueza de detalhes a todo corpo da pesquisa. O campo desse estudo são duas escolas cada uma do nível equivalente a pesquisa. Uma de educação infantil, no município de Cariacica, e outra do ensino fundamental de 1º ciclo no município de Vitória, que será chamado (CMEI: Caminhos do saber e EMEF⁶: Martim Luther King.). Serão sujeitos do estudo professores da educação básica, das series iniciais, e da educação infantil, e crianças do 1º ao 3º ano e de um CMEI.

OLHAR DOS DOCENTES SOBRE O LÚDICO NA TRANSIÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL-ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para a obtenção dos resultados, foi organizada uma coleta de depoimentos, por meio de duas

⁶ Escola Municipal de Ensino Fundamental

perguntas direcionadas cada uma a seu campo específico, aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Todos os docentes são da rede pública, e o objetivo era tornar mais palpável, real e vivo tudo que coletamos de informações até este momento sobre o tema pesquisado. Nosso propósito é saber qual a importância do lúdico no processo de transição, para aprendizagem das crianças recém-chegadas nas turmas de primeiro ano e conhecer quais são as metodologias aplicadas neste período com o auxílio do lúdico.

ASPECTOS QUANTITATIVOS

Foram entrevistados seis professores do fundamental e quatro da educação infantil, conforme tabela abaixo:

Tabela 1: Docentes que participaram dessa pesquisa:

Nome fictício	Tempo de profissão	Leciona para
Raquel	23 anos	2º ano
Maria	16 anos	1º ano
João	25 anos	1º ao 5º (informática)
Adriana	11 anos	1º ao 5º(biblioteca)
Anita	20 anos	1º ao 5º (artes)
Barbara	22 anos	1º ao 5º (e. física)
Sofia	9 anos	2º ano
Helena	31 anos	Turma de cinco anos
Lara	32 anos	Turma de cinco anos
Sara	16 anos	Turma de cinco anos

Fonte: Acervo dos autores (2018).

Em conversa com os docentes de cada setor, ficou muito clara a preocupação de todos com a forma que a criança sai dos CMEIS e adentram nas séries iniciais em respeito a seu nível de maturidade, a forma como encaram e como cada colega procede com esses recém-chegados, pois se tratando de um ambiente tão novo e variado em suas particularidades

e singularidades, tem que haver um olhar de mais carinho e cuidado com estes sujeitos ainda tão frágeis para este ambiente algumas vezes tão assustador no olhar deles.

Todos os docentes concordam que o lúdico é uma ferramenta eficaz e de grande relevância para a quebra do clima de seriedade em excesso, que muitas vezes a EMEF traz em suas práticas educacionais no dia a dia. Afinal de contas é uma nova fase e o natural é que seja diferente, porém cabe ao professor ter um olhar mais crítico nas práticas adotadas na convivência e adaptação dos alunos.

O medo na transição é natural. Nas EMEFS tudo fica mais regrado. A rotina é mais rigorosa com tempos mais demarcados experiência com tamanho dos espaços. Falta de brinquedos e menor tempo dedicado às atividades livres são realidades a melhor opção sempre é o diálogo compreensivo. Apresentar os espaços. Conversar sobre os tempos. Estabelecer as rotinas de atividades e momentos livres e ir equilibrando aos poucos cada momento. Sempre observando como cada aluno se comporta e reage para ir tomando as decisões certas para cada um. Vale lembrar que cada grupo que chega à escola vai reagir de modo diferente. A observação atenta por parte do professor é essencial, procuro nos momentos de conversas sobre um tema deixar os comentários mais livres para que possam trazer suas experiências São elas que irão embasar as atividades cotidianas. Estabelecer um clima de confiança com o grupo também é importante para o trabalho fluir porque nas turmas sempre haverá os alunos mais adiantados e os que demandam mais auxílio. Essa confiança começa quando todos são respeitados de modo igualitário sem distinção de quem é adulto e quem é criança. Respeito mútuo é base de qualquer trabalho em educação Criança precisa de organização e disciplina. Os momentos diversos do dia devem ser respeitados por todos. Precisam compreender que é preciso respeitar aqueles que ainda não concluíram suas atividades. Nesses momentos há o espaço para leitura, desenho livre, brinquedos reciclados para aqueles que

já cumpriram suas atividades adequadamente. (Raquel).

Tendo em vista essa fala da docente, percebe-se um forte cuidado da mesma, com referência ao respeito ao tempo de cada um, demonstrando assim a forma de se promover uma aproximação do professor ao aluno, de forma que não cause nenhum tipo de situação incômoda para ambos, e claro sem esquecer dos momentos de aprendizagem, e as novas responsabilidades bem intercaladas com várias facetas do lúdico.

Descobrir o novo, experimentar o diferente faz parte do crescimento e amadurecimento da criança. O modo que a família chama atenção para essas mudanças é que primeiro influencia na visão para o novo. A criança ao chegar na EMEF percebe que é diferente, mas sabe dentro de si que ela progrediu, cresceu e vai alçar voos mais altos. É essa visão primeira que passo para o primeiro ano. Eles estão de “parabéns” afinal vieram para EMEF. Logo nos primeiros dias e semanas tendemos a fazer usual mais do lúdico, dos brinquedos e brincadeiras e vamos introduzindo a essas necessidades de atividades que exigem a maior concentração. Sou a favor dos jogos direcionados, do lúdico nas atividades no respeito à particularidade da criança de 6 anos. Também sou defensora da brincadeira livre sem direcionamento. Pois o lúdico não é importante para a criança, é na verdade vital para o desenvolvimento de forma total. Mas as atividades diversas também dispõem de maior concentração e disciplina que nos CMEIS. Por isso o professor necessita equilibrar esse momento de transição respeitando a criança e ajudando a amadurecer sem desanimar. (Maria)

Maria já nos traz a questão da família e como ela pode ajudar neste processo, sem deixar de lado a importância de mostrar para a criança que este passo é uma grande evolução na vida dela.

Os trabalhos desenvolvidos pelos professores de Informática educativa têm como objetivo, auxiliar os professores no desenvolvimento das atividades, tarefas, conteúdos, realizações de trabalhos e pesquisas acadêmicas. A partir de um ambiente extremamente favorável configurado para utilização de computadores, internet, equipamentos de áudio e vídeo, os alunos dispõem dos recursos necessários a ampliação do entendimento dos conteúdos curriculares e são estimulados e orientados na complementação, criação lúdica de suas habilidades cognitivas. Todos os alunos têm direito de utilizar os laboratórios e podem contar com auxílio do professor de informática que está à disposição, para esclarecer dúvidas e resolver problemas que venham a ocorrer durante a utilização do computador. (João)

João é professor e instrutor das aulas de informática, suas aulas são intercaladas ao conteúdo que as crianças têm contato na sala. O professor traz atividades misturadas com jogos e brincadeiras para auxiliar na apreensão de novos conhecimentos como também tornar mais tranquila a transição.

Como bibliotecária busco atenuar ao máximo, o “impacto” da mudança de um ciclo para outro, trabalho de forma lúdica com histórias infantis, músicas e brincadeiras na biblioteca. Criando assim, um espaço acolhedor no qual a criança sintam-se o mais feliz possível, onde o aluno aprende brincando. (Adriana)

Adriana já nos traz um vértice de sua função e auxílio bem importante haja vista que seu setor é de grande auxílio às aulas de alfabetização, que as crianças tem na sala com a professora regente, e a forma como elas são recebidas e auxiliadas na biblioteca, os ajuda a se tornarem mais íntimos deste ambiente uma vez que o local é bem acolhedor.

Nas aulas de arte tento trabalhar o lúdico, para descontrair e proporcionar a interação dos alunos com a escola. (Anita)

As aulas de Anita são bastante movimentadas e dialogadas, os assuntos são trazidos de forma bem simples e clara, assim os alunos sentem-se bem à vontade para participar e comentar. Isso induz a criatividade, por meio de brincadeiras relacionadas ao tema tratado em aula.

Busco incentivar a autonomia dos alunos que vem dos CMEIS, porém sem a rigidez da EMEF. Trabalho também em CMEI, e percebo essa transição um tanto brusca. Nós não preparamos esses alunos para esse novo ambiente. (Bárbara)

Barbara também faz de suas aulas um momento de diversão e aprendizado, os alunos trabalham o uso da atenção e não são deixados de lado os momentos de brincadeira e de interação social.

Sinto-me preocupada, pois a criança está sendo muito cobrada, antes de ir para as séries iniciais. Responsável, pois temos que valorizar os profissionais da educação infantil alguns acham que somente cuidam e brincam com as crianças não tendo como função do educar no sentido “acadêmico” da palavra. Muitos subestimam as habilidades dos professores, profissionais da educação infantil e não compreendem o papel relevante que ele ocupa para a formação da criança na pré-escola. Pois é neste ambiente propício para o desenvolvimento dos pequenos alunos nesta fase que temos a percepção e iremos ajudá-lo no processo do desenvolvimento e aprendizado que o farão compreender o mundo além de provocar a curiosidade nas crianças em relação ao mundo adulto. O professor da educação infantil é de extrema importância e que merecem valorização e respeito de toda sociedade, pois são eles que potencializam o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos e o preparam para os desafios que irão enfrentar, pois expressam suas ideias emoções, resolvem problemas trabalham em grupo exercem sua autonomia nas práticas educacionais e na vida. Práticas essas que despertam no aluno interesse pela aula, incentivar a leitura seja visual, oral, trabalhos coletivos, interações culturais

tecnologias entre outros. Assim posso dizer que sou responsável, pois o professor é o espelho para o aluno. (Sofia)

A professora Sofia demonstra muita preocupação com as incumbências cabíveis a ela na questão do aprendizado e a preparação ideal do professor para atender aos alunos. É papel do professor pensar em ações que busquem preparar os alunos que são imaturos ainda para ingressar no ensino fundamental, ela tem a consciência que os professores “são espelhos para os alunos”.

Sim, sinto-me muito preocupada com todos os meus alunos. Tento ajuda-los ao máximo para aos poucos ir vencendo todas as fases em que se encontram. Percebo que a educação infantil tem se preocupado muito com o lúdico e isto é muito bom, mas temos que ficar atentos para ver se esse lúdico está trazendo conhecimento para a criança. Por que brincar por brincar ou assistir DVD sem objetivo, não vai trazer resultado ao desenvolvimento cognitivo da criança. Essas ações não vão trazer resultados relevantes ao desenvolvimento cognitivo da criança. O nosso objetivo como professor é ensinar. Temos que ficar atentos a esta aprendizagem, principalmente das crianças de 4 e 5 anos, pois infelizmente tem passado muitas vezes 2, 3 anos da educação infantil e saem ainda fazendo garatujas, não conhecendo cores, o alfabeto, os numerais nem de 1-10 e isto tem atrasado o desenvolvimento dessas crianças que quando chegam no 1º ano se assustam com vários cadernos livros, uma rotina muitas vezes pesada para aqueles que brincaram mais do que aprenderam na educação infantil. Meus alunos brincam todos os dias. Brincadeiras livres, direcionadas e com bastante objetivos, para que eles possam a cada dia avançar na aprendizagem. Existem muitos jogos interessantes para comprar e a internet está cheia de ideias para facilitar o trabalho do professor. Não podemos brincar de ser professor, pois as crianças e a família esperam e confiam em mim como mediadora dessa aprendizagem. Eu tenho que fazer diferença na vida de meu aluno. Seja com carinho, atenção dedicação. O cuidar

sem dúvida é muito importante. Mas esse não é só o papel do professor. O trabalho com textos, poesias, parlendas é bastante interessante e contribui bastante na alfabetização. (Helena)

A professora Helena compartilha do pensamento de Sofia, no tocante a sua preocupação com o grau de preparação que o docente sai para anos iniciais, porém procura fazer tudo dentro do possível em matéria de prepará-los de formas variadas sem deixar o lúdico para trás e também boas doses de carinho e cuidado.

Sim, me sinto responsável pelo que será das crianças, ao entrarem nas séries iniciais, por isso, eu tento prepará-los de forma branda, em meados de julho agosto já inicio dizendo como será no 1º ano por saber das dificuldades que encararam até por que já dei aula no fundamental e sei o que os professores pensam suas críticas, me fazem ter uma pratica pedagógica diferenciada. Por isso tenho um método de por pequenos textos no quadro para copiarem, fazê-los mais íntimos do lápis e caderno e como segurá-los e conduzi-los para não chegarem tão crus. Também diferencio na hora de trabalhar os conteúdos e digo que o professor do ano seguinte não vai espera-los com tanta paciência, porém sem assustar já vou incluindo de uma forma simples e lúdica uma mínima parte dos conteúdos de forma bem simplificada, eu também tento não subestimá-los. Acredito que todos são capazes por trazem sua visão de mundo com sua vivencia da qual não conheço e pode ser surpreendente.(Lara)

Lara, além de compartilhar da mesma preocupação das colegas acima, também estabelece uma rotina diferenciada bem parecida com a que terão futuramente no ensino fundamental. Conversa com seus alunos sobre como será o ano seguinte, levando-os a pensar como será bom e divertido ter acesso a coisas novas.

Sim, a preocupação em como o aluno chegará ao ensino fundamental existe.

Como professora procuro proporcionar aos alunos experiências diversas que facilitam sua compreensão de mundo. Experiências com leituras e pesquisas, são ações usadas para instigar sua curiosidade e consequentemente, a vontade de aprender. (Sara)

Sara busca, como ela mesma fala, aguçar este lado extremamente curioso que as crianças já têm naturalmente e dialoga com eles sobre novas experiências que terão como também proporciona experiências semelhante as que viverão no ambiente de uma sala de aula bem diferente desta que estão habituados.

Enquanto professora de Educação Infantil, me preocupo sim com os conhecimentos e vivência que as crianças levarão para sua vida escolar, sabemos que a sociedade cobra dos professores da Educação infantil uma prática educativa para além do caráter cognitivo. Contudo, a Educação Infantil não é um preparatório para o Ensino Fundamental. Enquanto professora de Educação Infantil, não nego o conhecimento a criança, visto que a mesma é sujeito histórico e está imersa em um mundo cheio de cultura, linguagens, entre outros. Sei que meu papel é contribuir para que a criança na educação infantil exerça o seu direito a infância, tenho plena convicção que uma criança que frequentou a educação infantil, participando das situações de aprendizagens, por meio das interações e brincadeiras, não terá dificuldades para apropriar-se dos conhecimentos no Ensino fundamental, acredito também que essa transição possa ser agradável, e que o caráter lúdico possa fazer parte dela (Rosiani)

Rosiani também nos traz um vértice bem relevante no olhar do docente, pois a carga que a sociedade deixa em cima do docente é grande. Não se trata de somente passar conhecimentos específicos como língua portuguesa, matemática, entre outros, mas também de preparar os educandos

para o mundo, contribuindo para a sua formação como cidadãos e sujeitos críticos.

A LUDICIDADE NAS QUESTÕES DE APRENDIZAGEM NO DIA-A-DIA: A VISÃO DOS DISCENTES

Foram entrevistadas 10 crianças para a coleta de relatos, mais 21 na coleta de dados escrita com desenhos. Foi solicitado às crianças que relatassem em uma folha sobre sua vivência nos CMEIS, e depois o que estavam achando do 1º ano, desta forma teríamos uma margem dos níveis, de cada um e teríamos um *feedback*, nas questões de aprendizagem, haja vista que as crianças são bem francas quando se trata de expor sua própria opinião, na tabela abaixo consta as informações quantitativas dos alunos envolvidos na pesquisa. E para trazer mais variedade foram entrevistadas crianças, do CMEI (educação infantil, e do 1º ao 3º ano do fundamental).

ASPECTOS QUANTITATIVOS

NOME FICTICIO	IDADE	ANO QUE ESTUDA
Helem	6 anos	1º ano
Bryam	6 anos	1º ano
Vitor	6 anos	1º ano
Lucio	6 anos	1º ano
Pietro	6 anos	1º ano
Fernanda	6 anos	1º ano
Daniela	6 anos	1º ano
Cássia	6 anos	1º ano
Tiago	6 anos	1º ano
Luan	6 anos	1º ano
Bruna	6 anos	1º ano
Marcos	6 anos	1º ano
Estela	6 anos	1º ano
Denis	6 anos	1º ano
Eliza	6 anos	1º ano
Raul	6 anos	1º ano

NOME FICTICIO	IDADE	ANO QUE ESTUDA
Natalia	8 anos	2º ano
Paulo	8 anos	2º ano
Luana	8 anos	2º ano
Daniel	8 anos	2º ano

Maurício	8 anos	2º ano
Samanta	8 anos	2º ano
Luma	8 anos	2º ano
Karla	8 anos	2º ano
Bianca	8 anos	2º ano
Isadora	8 anos	2º ano

NOME FICTÍCIO	IDADE	ANO QUE ESTUDA
Luara	9 anos	3º ano

Discentes do CMEI

NOME FICTÍCIO	IDADE	ANO QUE ESTUDA
Alice	5 anos	Turma de cinco anos
Maicom	5 anos	Turma de cinco anos
Tadeu	5 anos	Turma de cinco anos
Carolina	5 anos	Turma de cinco anos
Mariana	5 anos	Turma de cinco anos

DEPOIMENTOS DAS CRIANÇAS DA EMEF MARTIM LUTHER KING

Isadora, atualmente no segundo ano

Iniciou na escola no 1º ano em 2017.

“Tive um pouco de medo de não conseguir, minha família dizia que seria bom e aprenderia muito. Além que eu ia ter novas amigas”.

Helem, atualmente no primeiro ano

“Eu tinha medo de como seria, mas a professora falava pouco sobre isso”.

Fernanda, atualmente no primeiro ano

“Eu tinha medo, mas achava que seria legal, minha família também dizia que eu faria novas amigas”.

Daniela, atualmente no terceiro ano

“Eu tinha um pouco de medo, porém curiosidade de como seria, nos 2 primeiros dias estava ansiosa, porém passei a gostar, e quando estava no CMEI a ficha caiu de que estava indo

embora, isto num certo dia em que a professora passou um vídeo sobre os melhores momentos da turma na creche”.

Cássia, atualmente no primeiro ano

“A professora falava que seria bom, legal e que aprenderia muito, como também ler e escreve, eu tinha muita curiosidade em saber como seria”.

Vitor atualmente no primeiro ano

“Quando eu estava na creche era bem legal, eu gostava de lá, a professora falava que no primeiro ano era legal. Minha mãe dizia que eu tinha que ser muito esperto por que seria diferente e eu teria mais dever, mas também seria legal”.

Brayan, atualmente no primeiro ano

“Lá na creche era bom, mas a professora não falava nada. Ela levou a gente pra um passeio no fim do ano, mas não falou nada. E aqui a tia Maria eu gosto, porque ela é legal e ela ensina bem e é muito bom, divertido. Minha mãe disse que ia ser legal e né que é bom”.

DEPOIMENTOS DAS CRIANÇAS DO CMEI (CAMINHOS DO SABER)

As quatro crianças da turma de cinco anos deste CMEI relataram que acreditam que a EMEF será legal e vão aprender mais coisas. Não evidenciaram ter medo, porém não tem ainda muita noção do que virá no ano seguinte, ouvem da professora regente sobre como é a rotina e como diferente será, da que estão habituados no CMEI, um espaço pequeno em que se habituaram e conhecem cada canto, são três anos de convivência que serão rompidos por uma nova realidade. De acordo com a professora, alguns vão estar mais preparados outros enfrentaram problemas por apresentarem déficit de aprendizagem, possíveis complicações cognitivas e de

comportamento, pois no CMEI já demonstram atitudes que de acordo com observações de pedagogos e professores, enfim, todos embarcaram numa viagem só de ida para uma etapa bem diferente desta que se encontravam.

UMA BREVE ANÁLISE

Diante de nossos estudos sobre o tema e também sobre nossas observações à campo durante esse estudo exploratório, podemos inferir que o uso da ludicidade no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental é o melhor caminho. Nesse contexto, concordamos com Kramer:

Articular as culturas infantis e as culturas escolares são desafios encontrados por professores na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, haja vista que a criação de elos entre esses conhecimentos reflete a necessidade de produzir ações coletivas com as crianças de seis anos, que auxiliem sua transição e construção dos saberes dessas etapas da escolarização (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011 p. 94).

Nesse contexto, analisar os desafios encontrados por professores e principalmente pelos discentes não é simples. Muitos se frustram ao não conseguirem êxito no mesmo tempo dos colegas de turma, e se o professor responsável não souber intercalar as brincadeiras com os conteúdos, pode estar contribuindo mais ainda para aumentar a barreira que o medo do novo já impõe à criança. Desse modo, concordamos com Kishimoto (2002) quando destaca que o brincar perpassa o sentido de ser somente uma atividade recreativa, pois auxilia sua capacidade imaginativa e lógica como também ampara no processo de transição para este novo espaço escolar. Sobre isso Rosseau (1995) nos fala:

Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem

de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? (ROUSSEAU, 1995, p. 61 apud SANTANA, 2011, p 7).

No tocante à fala de Rousseau, advogamos que aprender não deve ser um fardo e sim um momento de alegria, descobertas, e novas aprendizagens. Nesse contexto, o lúdico não deve ser banido e posto de lado, pois auxilia na descoberta de quem eles são e oferece o poder de um imaginário diverso. Funciona, portanto, como ponte entre suas dificuldades e a construção de novos saberes, sendo assim, retirar este instrumento de sua vivência de forma integral, é um ato de covardia e punição com estes infantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações que nos levaram a pesquisar o tema e a transição da educação infantil para os anos iniciais foram algumas dificuldades na manutenção das atividades lúdicas concomitantes aos conteúdos de sala de aula, no entanto, de acordo com a fala de alguns docentes das duas modalidades de ensino o lúdico é deveras útil, pois auxiliam de forma amistosa não só na apreensão dos novos ensinamentos, como também no relacionamento dos alunos entre si e com seus professores, fortalece, portanto, a afetividade.

Neste contexto, avaliar o aluno de forma integral nas suas verdadeiras necessidades e anseios deve ser feita de forma holística, pois estas crianças chegam ao 1º ano cheias de dúvidas, curiosidades, medo tendo que lidar com as novas demandas, que para alguns é novidade.

Sobre o exposto, as brincadeiras engajadas nas atividades na sala de aula auxiliam na aquisição dos novos conhecimentos que para alguns é novidade, pois não era tão constante na escola anterior, e toda

forma de ludicidade no ensino favorece no processo de amadurecimento traz segurança aos educandos que ainda são crianças.

Percebemos, nesse sentido, o destaque que o professor tem neste momento, pois ao perceber a importância de não se banir a ludicidade do ensino, é uma estratégia consciente para o sucesso não só do aluno como também o seu, oportunizando o aprimoramento do aprendizado destas crianças.

Nesse caminho, entendemos que a realização desse estudo é fundamental para que docentes e estudantes saibam da importância de se utilizar da ludicidade neste processo de transição, além disso, advoga-se que o docente deve também manter boas relações com seus alunos para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos por meio da afetividade.

A partir desse estudo, ressaltamos a relevância de se pesquisar esse tema porque é pouco explorado nos estudos da área da educação. Necessitamos, portanto, de novas pesquisas para o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, que é tão complexo e peculiar.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Iraci Pereira. **A importância da afetividade para uma aprendizagem significativa**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/aimportanciadafetividadeparaumaaprendizagem-significativa.html>>. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL, **Referencial curricular para a educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 30 de out. de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira thomson learning, 2002.

KRAMER, S. Nunes; M. F. R.; Corsino. P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, p.79-80. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>>. Acesso em 20 de set de 2018.

LA TAILLE, Yves de OLIVEIRA, Martha KOHL de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Revista Meaningful Learning Review**. Porto alegre, v. 3, p. 25-46, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **Infância e educação infantil no Brasil percursos e percalços**, V.7, N.12; 2011 p 7. Enciclopédia Biosfera Centro Científico Conhecer.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: EM SÉRIES INICIAIS. OBSTÁCULOS E DESAFIOS DE ALFABETIZAR E LETRAR EM ESCOLA PÚBLICA?

LITERACY AND LETTERING: IN INITIAL SERIES. OBSTACLES AND CHALLENGES OF LITERACY AND LETTERS IN PUBLIC SCHOOLS?

Nilza Claudina Dionizio¹
Cristiano de Assis Silva²

RESUMO

Processo de alfabetização e letramento, entende-se que são processos indissociáveis que devem caminhar juntos. É importante que ocorra práticas de letramento o qual designa a ação educativa do uso de práticas sociais de leitura e escrita, permitindo compreender a importância e a necessidade em desenvolvê-las nas séries iniciais. A construção da linguagem escrita na criança se dá como um trabalho contínuo ao considerar a significação que a escrita tem na sociedade. Essa pesquisa se caracteriza como científica exploratória e bibliográfica. Atualmente as crianças chegam à Escola com diversos tipos de conhecimentos, é necessário que o educador faça uso da leitura e da escrita utilizando diversos portadores de textos, para que assim a criança possa se interagir com o mundo letrado no início de sua escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; letramento; práticas sociais de leitura e escrita nas séries iniciais.

ABSTRACT

The process of literacy and literacy are understood to be inseparable processes that must go hand in hand. It is important that literacy practices occur which designates the educational action of using social practices of reading and writing, allowing to understand the importance and the need to develop them in the initial series. The construction of written language in the child occurs as a continuous work in considering the meaning that writing has in society. This research is characterized as scientific exploratory and bibliographical. Currently, children come to school with different types of knowledge, it is necessary for the educator to use reading and writing using several text carriers, so that the child can interact with the literate world at the beginning of their schooling.

KEYWORDS. Literacy; literacy; social practices of reading and writing in the initial grades.

¹Mestre em Ciências da Educação pela Absolute Christian University, Esp. Em Educação Infantil com Ênfase em alfabetização e Séries Iniciais (FABRA) e em Artes ((Faculdade de Nanuque- FANAN) pedagoga (Centro Universitário Leonardo da Vinci- Uniasselvi em 2013) e Artes Visuais (Universidade Metropolitana de Santos- Unimes). Habilitação Profissional em Magistério. Email: nilzadionizio@globob.com

²Doutorando em Ciências da Saúde Coletiva pela Absolute Christian University. Mestre em Ciências da Educação pela Absolute /christian University. Esp. Docência no Ensino Superior pela Fac. Luso Capixaba. Esp. Nutrição Clínica pela Univ. Veiga de Almeida, Licenciado em Ciências Biológicas pela Fundação Duque de Caxias. Bacharel Nutrição pela Fac. Salesiana de Vitória. Email: cristiano.wc32@gmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente, estamos vivendo em uma sociedade, em que as crianças chegam à Unidade Escolar com diversos tipos de conhecimentos em relação à cultura letrada. É importante que o educador faça o uso da leitura e da escrita, utilizando diversos portadores de textos, que contenham diferentes gêneros textuais, como leitura de anúncios, revistas, jornais, realizações de bilhetes, cartas, para que assim a criança possa se interagir ao mundo letrado, logo no início de sua trajetória escolar. A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento, a seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas.

Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários, entre outros, são os modelos que se podem oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1998, p. 151-152). Ao trabalhar o tema relacionado com práticas de leitura e escrita, é possível entender a necessidade de ocorrer eventuais atividades que dizem respeito ao trabalho realizado com crianças que estão inseridas nas séries iniciais. É um momento de extrema importância para que o educador desenvolva as práticas de leitura e escrita no convívio escolar, o contato com diversos portadores de textos, o entendimento dos textos pelas crianças irá incentivar a desenvolverem a prática de adentrar no mundo letrado com mais facilidade. Assim as crianças estarão sendo preparadas para conhecerem o mundo que as rodeiam assimilando a maneira correta de compreender o código e refletir sobre ele. Para a realização deste estudo foi necessário caracterizar o problema, classificar e definir, sendo assim constitui o primeiro estágio de uma

pesquisa científica, caracterizasse em uma pesquisa exploratória e bibliográfica, que recupera o conhecimento científico acumulado sobre o problema sendo de forma descritiva, as informações obtidas não são quantificáveis os dados serão analisados indutivamente, possui interpretação de fenômenos e atribuições de significados caracterizando uma pesquisa qualitativa.

PROBLEMA

Diante das dificuldades encontradas por docentes diante da prática pedagógica de alfabetizar e letrar um alunado de instituição pública e toda a situação que norteia, torna-se complicado na atualidade conseguir desenvolver um aluno.

OBJETIVO

Analisar e verificar situações inerentes quanto alfabetização e letramento.

METODOLOGIA

Trata-se de trabalho de cunho bibliográfico norteando situação quanto a alfabetização e letramento de estudantes de instituição pública.

CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste trabalho, compreenderemos, assim como vários autores, que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, uma vez que envolvem conhecimentos e habilidades distintas. Porém são processos indissociáveis, simultâneos e que precisam caminhar juntos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Soares (2004, p.14),

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas

escrita. O termo letramento se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada ao conceito de alfabetização, em que os dois processos devem caminhar juntos. Através do Letramento, passou-se a entender que, nas sociedades contemporâneas, era insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que integrar-se socialmente, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”. Essa nova palavra o Letramento veio para designar essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita, que se constitui de um “conjunto de conhecimentos,

A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES DA PRÉ-ESCOLA

Afirmar Ferreira (1989, p. 146), cuidar significa: imaginar, meditar, cogitar, julgar, suportar. Aplicar atenção, o pensamento, a imaginação. Ter cuidado. Fazer os preparativos. Prevenir-se. Ter cuidado consigo mesmo”, ou seja, o cuidar busca através, da atenção e da prevenção, meios para que a pessoa se sinta bem consigo mesma e com os outros. Apresenta, portanto, uma preocupação com os cuidados básicos e necessários a uma vida saudável. Cuidar, no entanto, exige estarmos prevenidos para qualquer imprevisto que possa vir a acontecer com as crianças. Na pré-escola, existe uma preocupação muito grande com os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, afinal ela precisa se alimentar, precisa adquirir hábitos de higiene e precisa de atenção para que não se machuque. A criança necessita ser bem tratada e atendida pelos profissionais, principalmente no que diz respeito aos cuidados indispensáveis para a sua vida, pois eles são fundamentais para o seu desenvolvimento. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Nesse sentido, o cuidado apresenta-se de forma mais ampla onde as necessidades das crianças devem ser eixos norteadores do atendimento, pois é por meio da observação que nos educadores poderemos ter uma visão da qualidade desses cuidados tão importantes à qualidade de vida na infância. Com relação ao educar Ferreira (1988, p. 185), coloca que: “[...] educar é promover a educação (de alguém); ou a sua própria educação; instruir-se”, ou seja, educar trata-se de oferecer educação, promover aprendizagem, proporcionar conhecimentos necessários para a formação pessoal. Então, educar na Educação Infantil é promover o desenvolvimento infantil, a socialização, enfim proporcionar ações pedagógicas que sejam significativas às crianças.

TRANSPOSIÇÕES DIDÁTICAS E ALFABETIZAÇÃO

Os teóricos da transposição didática propõem uma distinção entre o saber sábio, o saber por ensinar e o saber ensinado (Verret, 1975; Chevallard, 1985). O saber sábio (savoir savant, em francês) corresponderia ao conhecimento científico produzido pelos especialistas de uma disciplina em determinado contexto histórico-social. Tal saber sofre um processo de transposição didática quando muda de seu

sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonográficas, isto é, em dependência da alfabetização. (grifos da autora).

É considerado alfabetizado aquele que aprendeu o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, ou seja, adquiriu a natureza linguística deste objeto, sendo, portanto, capaz de ler e escrever. Já o letrado é “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.” (SOARES, op. cit, p.40). Entretanto sabe-se que o fenômeno do letramento é complexo, pois abrange uma gama de conhecimentos, capacidades, valores, usos e funções sociais, sendo desta forma, difícil defini-lo e, sobretudo, avaliá-lo. Subjacente a estas proposições, estão as duas principais dimensões que se referem ao letramento: a dimensão individual e a dimensão social.

Na dimensão individual o letramento é visto como um atributo do indivíduo, um conjunto de habilidades as quais ele lança mão para ler e escrever. Desta forma, é “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (WAGNER¹¹ apud SOARES, 2006, p.66). Na versão forte, no entanto, as habilidades de leitura e escrita não são vistas como neutras, mas como um conjunto de práticas socialmente desenvolvidas que levam o indivíduo a reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes na sociedade. Esta também é a visão do modelo ideológico (STREET apud KLEIMAN, 1995), que não pressupõe uma relação causal do progresso e letramento, mas “[...] um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la.” (SOARES, 2008, p.36). Compreende-se, diante desta discussão, que letramento é um fenômeno que envolve saberes que estão presentes nos contextos sociais de leitura e escrita. O fato de o

indivíduo não saber ler e escrever, não significa que ele não utilize práticas subjacentes à leitura e à escrita. Segundo Soares (2008), um adulto analfabeto ao ditar uma carta ou ao pedir que alguém leia uma carta para ele, conhece as funções, as convenções e as estruturas textuais próprias da leitura e da escrita.

Este indivíduo não é alfabetizado, mas possui um nível de letramento capaz de atender a sua demanda, no seu contexto social. Disso decorre a noção de que não temos um letramento, mas sim letramentos, no plural ou, níveis de letramento. Da mesma forma, a criança mesmo antes de entrar na escola já teve algum contato com a leitura e com a escrita, participa de práticas de letramento. O que irá diferenciar no seu grau de letramento é o contexto social em que vive, já que o nível social, econômico e cultural da população está diretamente relacionado como letramento.

FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA

Ressalta-se que a escola é uma instituição social, e como tal tem sua função pautada no desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, através da aprendizagem dos conteúdos entendidos como: conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores. Esse conjunto de conhecimento por sua vez não pode ser trabalhado de forma fragmentada, descontextualizada, mas de maneira contextualizada possibilitando ao educando o desenvolvimento de suas capacidades, o que por sua vez favorece a construção de cidadãos mais participativos no meio em que vivem. Desta forma, é importante que as apropriações dos saberes por meio de práticas pedagógicas priorizem atividades significativas e lúdicas, permitindo que as crianças tragam suas experiências e seus conhecimentos espontâneos. A partir daí o professor passa orientá-las na compreensão das formas de pensar, sentir e agir,

escrita. O termo letramento se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada ao conceito de alfabetização, em que os dois processos devem caminhar juntos. Através do Letramento, passou-se a entender que, nas sociedades contemporâneas, era insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que integrar-se socialmente, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”. Essa nova palavra o Letramento veio para designar essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita, que se constitui de um “conjunto de conhecimentos,

A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES DA PRÉ-ESCOLA

Afirmar Ferreira (1989, p. 146), cuidar significa: imaginar, meditar, cogitar, julgar, suportar. Aplicar atenção, o pensamento, a imaginação. Ter cuidado. Fazer os preparativos. Prevenir-se. Ter cuidado consigo mesmo”, ou seja, o cuidar busca através, da atenção e da prevenção, meios para que a pessoa se sinta bem consigo mesma e com os outros. Apresenta, portanto, uma preocupação com os cuidados básicos e necessários a uma vida saudável. Cuidar, no entanto, exige estarmos prevenidos para qualquer imprevisto que possa vir a acontecer com as crianças. Na pré-escola, existe uma preocupação muito grande com os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, afinal ela precisa se alimentar, precisa adquirir hábitos de higiene e precisa de atenção para que não se machuque. A criança necessita ser bem tratada e atendida pelos profissionais, principalmente no que diz respeito aos cuidados indispensáveis para a sua vida, pois eles são fundamentais para o seu desenvolvimento. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Nesse sentido, o cuidado apresenta-se de forma mais ampla onde as necessidades das crianças devem ser eixos norteadores do atendimento, pois é por meio da observação que nos educadores poderemos ter uma visão da qualidade desses cuidados tão importantes à qualidade de vida na infância. Com relação ao educar Ferreira (1988, p. 185), coloca que: “[...] educar é promover a educação (de alguém); ou a sua própria educação; instruir-se”, ou seja, educar trata-se de oferecer educação, promover aprendizagem, proporcionar conhecimentos necessários para a formação pessoal. Então, educar na Educação Infantil é promover o desenvolvimento infantil, a socialização, enfim proporcionar ações pedagógicas que sejam significativas às crianças.

TRANSPOSIÇÕES DIDÁTICAS E ALFABETIZAÇÃO

Os teóricos da transposição didática propõem uma distinção entre o saber sábio, o saber por ensinar e o saber ensinado (Verret, 1975; Chevallard, 1985). O saber sábio (savoir savant, em francês) corresponderia ao conhecimento científico produzido pelos especialistas de uma disciplina em determinado contexto histórico-social. Tal saber sofre um processo de transposição didática quando muda de seu

estabelecidas em sua cultura e proporcionadas pelo ambiente escolar como um todo. No cotidiano educativo, o espaço e o tempo são vistos como essenciais, pois as crianças vivenciam momentos de situações livres. Assim “as significações que venham a ser elaboradas pela criança têm como referência o universo das experiências que lhes foi possibilitado”. (SANTA CATARINA, 1998, p. 24) Nesta perspectiva, a organização espaço temporal nas instituições de Ensino, torna-se relevante, pois este ambiente é exatamente propício para as crianças vivenciarem momentos de situações livres em que podem expressar seus sentimentos e emoções, por meio de brincadeiras, jogos educativos, imitações. O educador deve estar atento às suas atitudes e aos papéis que cada um assume. A interação entre as crianças e entre elas e o professor proporcionada por essas atividades atende a um dos eixos da Educação Infantil de extrema relevância para a aprendizagem porque a mesma proporciona momentos de troca de experiências, de culturas e vivências, por isso, a interação é de grande valia. Entretanto, esse processo nem sempre é fácil, podendo haver enfrentamentos e é preciso que o professor adapte sua prática a partir da realidade e necessidades de seus alunos.

Com relação ao processo de avaliação são imprescindíveis os registros diários os quais fornecem elementos necessários para a compreensão da avaliação. 14 Por meio da observação e do registro, o educador acompanha o processo de desenvolvimento da aprendizagem permitindo-lhe uma visão integral das crianças, revelando assim suas especificidades. “Deste modo, sustenta-se a necessidade de rever as posturas das investigações sobre as crianças, propondo-se um novo olhar que as considere como sujeitos empíricos, com voz, vez e expressões próprias.” (ALTINO, 2005, p.14). O primeiro ano da criança na escola vai muito além da necessidade dos pais em deixá-la sobre os cuidados de educadores

enquanto vão trabalhar. Cabe à Educação Infantil oportunizar o desenvolvimento de aspectos sociais, físico, psicológico e intelectual da criança, contribuindo para a formação de sua identidade pessoal, inclusive como um cidadão consciente. Conforme Áries (1978) as crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e nelas são produzidas. É nesse modo de ver as crianças que há o favorecimento de compreendê-las e também de ver o mundo através do seu ponto de vista. A infância é mais do que um estágio, é uma categoria da história, pois só existe uma história humana porque o homem tem infância. Nas diversas situações do cotidiano é importante as crianças manifestarem suas opiniões, ouvirem o outro, descreverem situações, recordarem fatos, darem recados, relatar acontecimentos históricos, passeios, brincadeiras; ouvir e cantar fábulas, trava-línguas, adivinhações, parlendas, contos; produzir e comparar as escritas. (SANTA CATARINA, 1998, p.23). É na brincadeira que a criança interage, vive experiências, cria, imagina e por meio dela, estabelece o vínculo entre o imaginário e o real. Portanto, é extremamente importante pensar na brincadeira como sendo fundamental no processo de ensino-aprendizagem

O educador deve incluí-la em sua prática pedagógica, pois “A brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem em que a criança tem a possibilidade de viver papéis, de elaborar conceitos e ao mesmo tempo exteriorizar o que pensa da realidade.” (SANTA CATARINA 1998. p.23). No cotidiano da educação infantil, a brincadeira deve fazer parte constantemente de suas atividades, de modo que a criança possa também fazer parte de sua organização, construindo os mais diferentes materiais. Ao participar do processo de construção desses materiais a serem utilizados na brincadeira, ela desenvolve sua autonomia, aspectos psicomotores, cognitivos e percebe que existem regras, o que favorece o convívio grupal. 15 Partindo

escrita. O termo letramento se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada ao conceito de alfabetização, em que os dois processos devem caminhar juntos. Através do Letramento, passou-se a entender que, nas sociedades contemporâneas, era insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que integrar-se socialmente, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”. Essa nova palavra o Letramento veio para designar essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita, que se constitui de um “conjunto de conhecimentos,

A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES DA PRÉ-ESCOLA

Afirmar Ferreira (1989, p. 146), cuidar significa: imaginar, meditar, cogitar, julgar, suportar. Aplicar atenção, o pensamento, a imaginação. Ter cuidado. Fazer os preparativos. Prevenir-se. Ter cuidado consigo mesmo”, ou seja, o cuidar busca através, da atenção e da prevenção, meios para que a pessoa se sinta bem consigo mesma e com os outros. Apresenta, portanto, uma preocupação com os cuidados básicos e necessários a uma vida saudável. Cuidar, no entanto, exige estarmos prevenidos para qualquer imprevisto que possa vir a acontecer com as crianças. Na pré-escola, existe uma preocupação muito grande com os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, afinal ela precisa se alimentar, precisa adquirir hábitos de higiene e precisa de atenção para que não se machuque. A criança necessita ser bem tratada e atendida pelos profissionais, principalmente no que diz respeito aos cuidados indispensáveis para a sua vida, pois eles são fundamentais para o seu desenvolvimento. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Nesse sentido, o cuidado apresenta-se de forma mais ampla onde as necessidades das crianças devem ser eixos norteadores do atendimento, pois é por meio da observação que nos educadores poderemos ter uma visão da qualidade desses cuidados tão importantes à qualidade de vida na infância. Com relação ao educar Ferreira (1988, p. 185), coloca que: “[...] educar é promover a educação (de alguém); ou a sua própria educação; instruir-se”, ou seja, educar trata-se de oferecer educação, promover aprendizagem, proporcionar conhecimentos necessários para a formação pessoal. Então, educar na Educação Infantil é promover o desenvolvimento infantil, a socialização, enfim proporcionar ações pedagógicas que sejam significativas às crianças.

TRANSPOSIÇÕES DIDÁTICAS E ALFABETIZAÇÃO

Os teóricos da transposição didática propõem uma distinção entre o saber sábio, o saber por ensinar e o saber ensinado (Verret, 1975; Chevallard, 1985). O saber sábio (savoir savant, em francês) corresponderia ao conhecimento científico produzido pelos especialistas de uma disciplina em determinado contexto histórico-social. Tal saber sofre um processo de transposição didática quando muda de seu

deste pressuposto, a brincadeira favorece a auto-estima da criança, permitindo o ato de recriar e repensar os acontecimentos do cotidiano. Nesse sentido, o faz-de-conta, torna-se necessário para que a mesma utilize objetos para exercer a brincadeira e por meio dela construir significados, enriquecendo assim sua imaginação. Por meio das atividades lúdicas, acontece também a construção e ampliação do conhecimento, necessitando da mediação do professor. Ele deve interferir na zona de desenvolvimento proximal, que na concepção de Vygotsky, refere-se àquelas funções da criança que ainda não estão amadurecidas, mas que se encontra em processo de amadurecimento. Essas são funções que, em um amanhã próximo, alcançarão sua maturidade. Segundo sua teoria, esta zona de desenvolvimento é a que vai determinar o diagnóstico real do processo de desenvolvimento em que a criança se encontra. Segundo esses conceitos, a Educação Infantil tem que assumir uma postura pedagógica com o intuito de contribuir para que a criança realmente faça parte da sociedade, visando à promoção da cidadania. O educador consciente de seu papel precisa redefinir sua prática, a fim de elaborar projetos que tragam contribuições significativas para as crianças, percebendo-as como sujeitos da aprendizagem. Fica evidente a importância da função social da escola, como a licença da cidadania e cultura. A escola, enquanto instituição ética e socializadora, é reconhecida como um dos principais meios para a formação crítica e cidadã do indivíduo. E para o exercício dessa incumbência, as instituições educativas precisam assegurar a realização de atividades que tenham relação com todos os aspectos que envolvem a tarefa maior da escola, que é a qualidade em educação, a inclusão social e a preparação para a vida.

CONCEITUAÇÕES DE LETRAMENTO

A discussão tem sido intensa nos últimos anos, em relação aos problemas da aprendizagem inicial da escrita, o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema da escrita. No Brasil o movimento se deu em despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita desenvolvendo-se basicamente a partir do questionamento do conceito de alfabetização.

Em meados de 1980 se dá a invenção do termo letramento no Brasil, tornou-se foco de participação e discussão nas áreas da educação e da linguagem o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema. Além da alfabetização, este conceito de tema interdisciplinar do âmbito social, cognitivo e linguístico sendo este o letramento, é um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada nas situações sociais.

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear com portamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p. 20).

O novo assunto de pesquisa sendo essas as práticas sociais refletiam as transformações nas práticas letradas tanto dentro ou fora da escola, houve a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas de ler e de escrever resultantes da aprendizagem do sistema de

escrita. O termo letramento se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada ao conceito de alfabetização, em que os dois processos devem caminhar juntos. Através do Letramento, passou-se a entender que, nas sociedades contemporâneas, era insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que integrar-se socialmente, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”. Essa nova palavra o Letramento veio para designar essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita, que se constitui de um “conjunto de conhecimentos,

A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES DA PRÉ-ESCOLA

Afirmar Ferreira (1989, p. 146), cuidar significa: imaginar, meditar, cogitar, julgar, suportar. Aplicar atenção, o pensamento, a imaginação. Ter cuidado. Fazer os preparativos. Prevenir-se. Ter cuidado consigo mesmo”, ou seja, o cuidar busca através, da atenção e da prevenção, meios para que a pessoa se sinta bem consigo mesma e com os outros. Apresenta, portanto, uma preocupação com os cuidados básicos e necessários a uma vida saudável. Cuidar, no entanto, exige estarmos prevenidos para qualquer imprevisto que possa vir a acontecer com as crianças. Na pré-escola, existe uma preocupação muito grande com os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, afinal ela precisa se alimentar, precisa adquirir hábitos de higiene e precisa de atenção para que não se machuque. A criança necessita ser bem tratada e atendida pelos profissionais, principalmente no que diz respeito aos cuidados indispensáveis para a sua vida, pois eles são fundamentais para o seu desenvolvimento. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Nesse sentido, o cuidado apresenta-se de forma mais ampla onde as necessidades das crianças devem ser eixos norteadores do atendimento, pois é por meio da observação que nos educadores poderemos ter uma visão da qualidade desses cuidados tão importantes à qualidade de vida na infância. Com relação ao educar Ferreira (1988, p. 185), coloca que: “[...] educar é promover a educação (de alguém); ou a sua própria educação; instruir-se”, ou seja, educar trata-se de oferecer educação, promover aprendizagem, proporcionar conhecimentos necessários para a formação pessoal. Então, educar na Educação Infantil é promover o desenvolvimento infantil, a socialização, enfim proporcionar ações pedagógicas que sejam significativas às crianças.

TRANSPOSIÇÕES DIDÁTICAS E ALFABETIZAÇÃO

Os teóricos da transposição didática propõem uma distinção entre o saber sábio, o saber por ensinar e o saber ensinado (Verret, 1975; Chevallard, 1985). O saber sábio (savoir savant, em francês) corresponderia ao conhecimento científico produzido pelos especialistas de uma disciplina em determinado contexto histórico-social. Tal saber sofre um processo de transposição didática quando muda de seu

ambiente original para o espaço institucional de ensino. Transforma-se, então, em saber a ser ensinado, como o que aparece nas propostas curriculares e que se pode materializar em manuais didáticos. Contudo, é evidente que o saber efetivamente ensinado pode corresponder ou não àquele que, em instâncias externas à escola (ministérios, editoras), foi prescrito como o saber por ensinar. Segundo esse enfoque, as mudanças nas práticas dos docentes estariam vinculadas ao processo de transposição didática, no qual se prescrevem novas definições do saber por ensinar. Se consideramos as mudanças implicadas nos dois primeiros elementos da cadeia de transposição didática (o *savoir savant* e os textos do saber), vemos que, na área de alfabetização, no Brasil, encontramos

No campo da psicologia, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1979), trouxeram contribuição que passou a ocupar lugar especial, inclusive nos currículos nacionais e em materiais pedagógicos produzidos pelo Ministério de Educação para a formação de professores. Como aquela teoria demonstrou que as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo construtivo, passou-se a defender que aprendam interagindo com os textos escritos. Isto é, o ensino deveria centrar-se em práticas que promovessem a reflexão sobre como funciona o sistema de escrita alfabética (SEA) e nas quais os aprendizes se apropriassem da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais escritos. Ainda no âmbito das investigações psicolinguísticas, numerosos estudos que examinaram a relação entre habilidades de consciência fonológica e o êxito na alfabetização apontaram a necessidade de promover na escola, desde a etapa de educação infantil, oportunidades de reflexão sobre as palavras como seqüências de segmentos sonoros. Como observa Moraes (2004), tal perspectiva tende a conceber a escrita alfabética

como um código, cuja aprendizagem continuaria sendo interpretada como resultante de mecanismos de discriminação perceptiva e memorização.

Segundo Moraes, essa seria a razão que levaria distintos partidários do treino em consciência fonológica a defender a adoção de métodos tradicionais de alfabetização. Se nos últimos séculos os manuais didáticos constituíram uma importante ferramenta para os professores, as mudanças agora mencionadas parecem não satisfazer os que ensinam com aqueles manuais. Examinando as práticas e concepções de docentes de três cidades em Pernambuco, Araújo (2004) constatou que os professores que empregavam os novos livros de alfabetização reconheciam a qualidade do repertório textual oferecido, mas que evitavam-se explicitamente da ausência, nos livros, de atividades para ensinar aos alunos a notação alfabética. Diziam que de nada servia ensinar os alunos sem que aprendessem o *bê-á-bá* para que pudessem ler de forma efetiva e autônoma. Fundamentada em estudos vigotskianos, entendemos que a escrita é um sistema de símbolos e signos cujo domínio significa um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKI, 2000, p. 184). Por ser uma representação de segunda ordem, trata-se de uma aquisição complexa, que envolve a história do desenvolvimento dos signos na criança. De acordo com esse ponto de vista, consideramos que outras formas de linguagem são importantes para os processos de alfabetização e letramento das crianças desde que se reconheça que elas, apesar de serem também objetos culturais, não têm o mesmo nível de complexidade que a escrita, pois simbolizam diretamente o objeto.

Além disso, salientamos que, no desenvolvimento da escrita na criança, tal qual na história da humanidade, uma forma de linguagem não é simplesmente substituída por outra. A pintura não é substituída pela escrita, nem a colagem nem o

desenho o são. Com isso, não estamos afirmando que essas outras linguagens são desnecessárias ou menos importantes; pelo contrário, reconhecemos que elas enriquecem a formação do sujeito, humanizando-o. Vigotski (2000) demonstrou que os gestos, o faz-de-conta e o desenho têm função simbólica e fazem parte do desenvolvimento da escrita na criança, o que nos orienta a organizar a prática pedagógica voltada para a alfabetização em função do movimento de que é possível desenhar idéias para a compreensão de que é possível desenhar palavras. Essas reflexões acima registradas possibilitam a análise da resposta da PE -6 que trabalha com uma turma de pré II, pelo fato de tal professora propiciar o contato das crianças com a escrita quando lhes conta histórias e as reproduz, explorando outras linguagens. Eis as palavras da professora: Eu acho muito bom fazer atividades com livros de história em sala de aula. A gente conta, depois eles reproduzem, dramatizam, desenharam sobre a história para a gente ver se a criança gravou aquilo que você falou. Eles contam e reproduzem historinhas deles também (PE -6)

COMO ALFABETIZAR LETRANDO

Para tentar explicar o que é preciso fazer para alfabetizar letrando primeiro recorremos a distinção que Soares (2000) faz de alfabetização e letramento, conceitualização com a qual concordamos: "Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (SOARES, 2000, p. 47). Nessa perspectiva, na educação de nosso país continuamos a priorizar a alfabetização.

Isso é constatado pelas atividades que por vezes são trabalhadas no período de aquisição da leitura e da escrita, ainda é dada prioridade a uma sequência de leitura e escrita iniciando pelo

reconhecimento das letras, das sílabas, das palavras, das frases e por fim chega -se a pequenos textos.

Nesse contexto, o uso social da língua é totalmente ignorado. Entendemos, contudo, assim como Rego (2006), que a compreensão do princípio alfabético seja fundamental para que a criança aprenda a ler e a escrever, porém a leitura e a escrita só têm sentido se atenderem a um propósito socialmente estabelecido é preciso que os alunos compreendam as reais utilidades da leitura e da escrita e que percebam a aplicabilidade tanto da leitura quanto da escrita em seu cotidiano. Em um estudo realizado por Assolini e Tfouni (1999), a respeito de como os professores compreendem a alfabetização e o letramento em suas práticas pedagógicas, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista com professores que atuavam com turmas de alfabetização e a observações de aulas, constataram que uma professora reconheceu a importância das práticas de letramento, contudo na sua atuação demonstrou dificuldade para empregá-las de forma eficiente, repetindo as práticas de mera alfabetização: É interessante salientar que, embora essa professora considere que muitas crianças já sejam "letradas" ao chegarem à escola e, que, em decorrência disso, a aprendizagem se efetiva de forma mais rica e eficaz, na "prática", ou seja, nas situações de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, tais fatores (conhecimento anterior do aluno antes do início do processo formal de escolarização) não são valorizados e reconhecidos pela professora, pois, de acordo com o que pudemos observar, ao longo de nossa permanência em sala de aula, o aluno só estaria "autorizado" a ler e a escrever após ter cumprido todas as etapas do método de alfabetização de que se valia a professora, isto é: conhecimento das vogais, depois das consoantes, formação de sílabas "simples", formação de frase, e, somente no final do ano, a produção de "textos" (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 6) Esse exemplo das autoras ilustra

exatamente o que queremos demonstrar, ou seja, que embora os professores reconheçam que as crianças são letradas, por interagirem com situações de letramento, a presença de dificuldade para aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos. Quanto às práticas de leitura, segundo Castela (2009), a escola continua dando ênfase à concepção ascendente de leitura, cabendo ao aluno apenas decodificar e localizar as informações presentes no texto, sem explorar muito a compreensão do texto. Nessa perspectiva, Rojo (2004, p. 1) afirma que: “A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, nesse novo milênio”. Para mudar essa realidade que tem sido impressa na educação brasileira, Matencio (2004) afirma que: o aluno deveria ser levado a trabalhar conscientemente com a língua(gem), em função de seus propósitos comunicativos e, para isso, seria preciso que tivesse clareza das possibilidades que as condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos lhes proporcionam. É necessário, portanto, que o aluno tenha consciência das razões que o levam a escolher determinados recursos, em detrimento de outros, a selecionar uma certa configuração textual e não outra, enfim a construir o texto de uma forma e não de outra (MATENCIO, 2004, p. 28-29). Um grande desafio da educação consiste em trabalhar com a produção de gêneros que circulam socialmente levando o aluno a compreender, conforme nos apresenta Bakhtin (2003) o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de cada gênero. Sendo capaz de reconhecê-lo e empregá-los em suas produções escritas e orais.

Considerando que o texto é o objeto principal para o ensino da Língua Portuguesa, Rojo (2004) afirma que: Há já uma tradição estabelecida na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa na

escola, segundo a qual a unidade mais relevante de ensino é o texto, que não deve se dar como pretexto para outras atividades de ensino sobre a língua ou sobre a escrita (alfabetização, ortografização), mas que se constitui em objeto de estudo, por si mesmo (ROJO, 2004, p. 2).

POSSIBILIDADES NA SALA DE ALFABETIZAÇÃO ALFABETIZAR LETRANDO

O entendimento de que a alfabetização não está unicamente relacionada à apropriação de um código, mas que também se relaciona a uma representação lingüística, nos faz pensar sobre as questões relacionadas ao processo de letramento, em uma dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado, levando em conta o aprendiz como um sujeito participante do processo e não como uma caixa vazia em que conhecimentos são depositados. Tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita – o código – é poder participar de práticas sociais letradas, que formam parte de uma cultura grafocêntrica. Desse modo, enquanto a alfabetização se encarrega da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento enfoca os aspectos sócio-históricos da aquisição da linguagem de uma sociedade (TFOUNI, 2002, p. 20). O domínio da leitura e da escrita permite ao sujeito interpretar, divertir-se, organizar, confrontar, inferir, documentar, informar, orientar-se, reivindicar, garantindo à sua memória uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (SOARES, 2003). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas também a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de comunicação, possíveis, reconhecidas e necessárias em um determinado contexto cultural.

Aprendemos a moldar nossa fala às formas de gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos, bem nas primeiras palavras, pressentir -lhe o gênero. (...) Se não existissemos gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá -los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria impossível. possível, então, com o ensino a partir de gêneros, beneficiar o processo de ensino-aprendizagem de escrita/leitura, porque leva o aluno a compreender a linguagem na forma concreta e não como uma linguagem inventada como muitos livros didáticos oferecem

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS CIDADÃOS

Devido as novas demandas da sociedade atual, cada vez mais centrado na leitura e na escrita e as transformações que ocorrem em ritmo acelerado exigem cada vez mais que os educandos possuam habilidades e competências a novas frentes de trabalho. Hoje o grande desafio da educação é formar leitores cada vez mais habilitados, qualificados, heterogêneos e competentes, Para Paulo Freire a alfabetização tem um significado mais abrangente, pois vai além do código escrito, A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela 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 conteúdo. Para o autor não basta ser alfabetizado. (FREIRE, 1983, p 11-12)

A leitura é um ato crítico que envolvem a conscientização, reflexão e transformação, pois enquanto prática discursiva é utilizado como um importante instrumento do resgate da cidadania e o ser humano, muito antes de inventar os códigos

linguísticos já lia o mundo. Ser alfabetizado na atual conjuntura social não se resume em decodificar sons e letras é preciso entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos relacionados ao seu cotidiano. Trabalhar em prol da alfabetização e letramento no ambiente democrático voltado para construção da cidadania possibilita ao leitor desenvolver sua liberdade de pensamento, sua criatividade, sua consciência fonêmica, fluência oral e silenciosa, individual e coletiva, aperfeiçoando seu vocabulário, sua capacidade de inferência, de entendimento, de interpretação, de verbalização e o contrato com textos diversificados, livros, materiais diferenciados e suportes tecnológicos. Desta maneira podemos afirmar que a alfabetização e letramento são meios que possibilitar o desempenho integral do sujeito inserido em sua realidade, sendo capaz de pensar, questionar, refletir, investigar, descobrir e criticar, permitindo à mesma sua interpretação de mundo, podendo assim transformá -lo. O domínio da língua nas diferentes vertentes da palavra escrita e falada, da leitura e da oralidade é fundamental tanto na convivência individual ou em grupo. Não há cidadania nem competência profissional sem um domínio pleno da língua portuguesa. A leitura e a escrita são fatores educacionais, que constroem dentro do ser humano um campo enorme de saberes, seja do mundo, ou de si mesmo. O processo de alfabetização e letramento é a base da formação da cidadania.

QUAIS OS OBSTÁCULOS E DESAFIOS DE ALFABETIZAR E LETRAR NOS DIAS ATUAIS NA ESCOLA PÚBLICA.

Apesar da iniciativa de alguns programas destinados a alfabetização e letramentos nas escolas públicas de todo o país, ainda estamos vivenciando o descaso e a ausência de uma política pública voltada para a melhoria da educação básica. Os educadores

enfrentam problemas como: precariedade nas condições de trabalho, sala superlotadas, falta de uma política de formação continuada, perda salarial, falta de apoio por parte da família e as constantes mudanças tecnológicas. Essas dificuldades surgiram mediante a falta de apoio do poder público não dando prioridade a educação, tudo isso leva ao fracasso escolar. Sabemos que os grandes responsáveis pelo fracasso escolar seria a soma da pobreza com analfabetismo. Infelizmente em uma sociedade marcada pela desigualdade social e econômica as oportunidades são para poucos, principalmente em países pobres. De acordo com (FERREIRO, 2005, p 83) "O grande desafio é o da crescente desigualdade. O abismo que já separa os não alfabetizados dos alfabetizados".

DISCUSSÕES

É evidente que não pode haver luta contra o analfabetismo e sim ações destinadas a Os que se baseiam em uma visão tradicional da leitura e da escrita continuam a ver o aprendizado dessas práticas como acesso às primeiras letras, que seria acrescido linearmente do reconhecimento das sílabas, palavras e frases, que sem em conjunto, formaríamos textos, e, após o conhecimento dessas unidades, O aluno estaria apto a ler e a escrever. (CAGLIARI, 1999, p.48) Ensinar a ler e a escrever nos métodos tradicionais leva o aluno a simples codificação e decodificação reduzindo a uma alfabetização a esfera mecânica, pois a alfabetização não é um processo fundamentado na memorização o educando necessita construir conhecimentos de natureza conceitual que o leve a compreender o que representa graficamente a linguagem

A escola deve trabalhar com os processos de alfabetização e letramento simultaneamente para se evitar o fracasso escolar. É preciso ensinar os aspectos da língua como código, como também

trabalhar a língua com seus usos sociais. A pergunta que se deve fazer é se a escola como instituição, está realmente preparada para atender as novas mudanças e exigências. Para responder as essas questões faz-se necessário uma análise crítica de cada educador e do papel que a escola representa na atualidade. Com base nas informações coletadas durante a pesquisa para realização deste artigo foi utilizado fontes orais e escritas através de depoimentos, questionários e atividades de investigação que contou com a participação de professores e alunos das séries iniciais do ensino fundamental de escolas municipais de Nova Cruz. Na realização das atividades de alfabetização e letramento os alunos do primeiro ao terceiro ano apresentam algumas dificuldades na execução das atividades, na decodificação das letras e a maioria ainda não conseguem ler e restante não compreendia o que estava sendo lido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que desde as séries iniciais, quanto antes as crianças se apropriarem da leitura e da escrita, mais poderão desenvolver-se com êxito em seus anos de escolaridade, sendo assim serão capazes de utilizá-la como prática discursiva com muita facilidade durante sua trajetória escolar. Com base na reflexão mencionada neste trabalho, é necessário compreender a prática pedagógica como elemento de produção do conhecimento, dessa forma, ocorre a necessidade e precisão do alfabetizar letrando. Assim constitui-se um trabalho feito pelo educador e também pelas pessoas que participam do aprendizado da criança, requerendo mudanças significativas acerca de práticas pedagógicas através do ensino da leitura e da escrita para o seu aprimoramento nas séries iniciais. Contudo, a breve análise dos conceitos aqui apresentados visa, no campo educacional, a aproximar a alfabetização e o

letramento, uma vez que a junção de ambos possa proporcionar alternativas para que nossa população torne-se uma sociedade leitora, com uma nova perspectiva de vida e um novo conhecimento de mundo, já que "Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem um mapa de quem você é, e de tudo que pode ser" (SOARES, 2003).

Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VANESSA, Fulaneti de Almeida. **A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS**. Disponível em <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf> . Acesso em 13 Julho 2018.

REFERÊNCIAS

BISSACO, Cristiane Magalhães. **LETRAR OU ALFABETIZAR**. Disponível em http://www.letrarnagna.com/art6_XIV.pdf . . Acesso em 10 Agosto 2018.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, E.; **TEBEROSKY**, A. Psicogênese da Língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLAVIANE, dos Anjos Santos. **O PAPEL DA PRÉ-ESCOLA PARA O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL**. Disponível em <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc5.pdf>. Acesso em 23 de Julho 2018.

ILDA, de Fátima de Lourdes Oliveira. **ALFABETIZAÇÃO E/OU LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO**. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/8141/6294>. Acesso em 17 Agosto 2018 .

MARIA, Cristina Carvalho Nascimento. **ALFABETIZAR E LETRAR NO CONTEXTO ATUAL**. Disponível em <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2200/1/Alfabetizar%20e%20letrar%20no%20contexto%20atual.pdf> . . Acesso em 14 de Agosto 2018.

SOARES, M. **LETRAMENTO: UM TEMA EM TRÊS GÊNEROS**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

TEREZINHA, Toledo Melquiades de Melo. **A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: A EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Disponível em <http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Terezinha-Toledo-Melquiades-de-Melo.pdf>. Acesso em 10 Junho 2018

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: **CARVALHO**, Maria Angélica F. de; **MENDONÇA**,

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO AEE NA MUNICIPAL DA CIDADE DE PATOS-PB

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF THE ESTABLISHMENT AND FUNCTIONING OF THE ESA IN THE MUNICIPAL OF THE CITY OF PATOS-PB

Nivalda Severo da Silva¹
Veruzia Medeiros de oliveira²

RESUMO

A pesquisa visa investigar os desafios e as possibilidades da implantação e do funcionamento do atendimento educacional especializado na rede municipal da cidade de Patos-PB. O Atendimento Educacional Especializado se constitui como um serviço da Educação Especial que tem como objetivos identificar, elaborar e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Para nortear teoricamente a pesquisa, foram utilizados os documentos oficiais e as resoluções que tratam da Educação Especial na perspectiva inclusa: Brasil (2008), além dos construtos teóricos de Bridi (2006), Mantoan (2003), Mendes (2006), entre outros. Tendo abordagem qualitativa e exploratória e buscou refletir acerca dos dados obtidos e contribuir para a discussão do tema. Para a coleta de dados, foi utilizada uma técnica de pesquisa conhecida como Grupo Focal, com a participação de 7 professoras e 2 coordenadoras diretamente envolvidas com o atendimento Educacional Especializado, desenvolvido na rede municipal de ensino de Patos-PB. A pesquisa apontou que o processo de implantação das salas de recursos multifuncionais no município de Patos-PB iniciou-se em 2005 com os cursos de formação, dentro de uma prática inclusiva para a diversidade, e que atualmente conta com 11 salas, sendo que 10 salas estão em pleno funcionamento.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; Atendimento Educacional Especializado; Professores; Desafios; Possibilidades.

ABSTRACT

The research aims to investigate the challenges and possibilities of the implantation and operation of the specialized educational service in the municipal network of the city of Patos-PB. The Specialized Educational Assistance is constituted as a service of Special Education that aims to identify, elaborate and organize pedagogical and accessibility resources that eliminate the barriers for the full participation of the students, considering their specific needs. In order to theoretically guide the research, the official documents and the resolutions dealing with Special Education were used in Brazil (2008), in addition to the theoretical constructs of Bridi (2006), Mantoan (2003), Mendes (2006), among others. Having a qualitative and exploratory approach and sought to reflect on the data obtained and contribute to the discussion of the theme. For the data collection, a research technique known as the Focal Group was used, with the participation of 7 teachers and 2 coordinators directly involved with the Specialized Educational service, developed in the municipal network of Patos-PB. The research pointed out that the process of implementation of multifunctional resource rooms in the municipality of Patos-PB started in 2005 with training courses, within an inclusive practice for diversity, and currently has 11 rooms, of which 10 rooms are in full operation.

KEYWORDS: inclusion; Specialized Educational Assistance; Teachers; Challenges; Possibilities.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University – ACU. Licenciada em Pedagogia (Universidade Estadual do Vale do Acaraú). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdades Integradas de Patos). Especialização em Educação especial (Faculdade Integrada de Patos). E-mail: nivaldapatospessoa@hotmail.com

²Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian Univerisity. Professora com licenciatura plena em história na FIP (Faculdade Integrada de Patos). Especialista em geopolítica e história pelas FIP, pós-graduada em Gestão Escolar pela UFPB, professora da rede municipal de Patos-PB. Email: veruzia.vm@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, as pessoas com deficiência sofreram diversos tipos de preconceitos, viveram durante muito tempo de forma segregada, vistos como incapazes, sem inteligência, sem direito de frequentar a escola e de participar de qualquer segmento da sociedade. Entretanto, nas últimas décadas, através dos esforços dos movimentos sociais humanistas, bem como de uma mudança na visão de muitos teóricos que apontaram uma educação de qualidade para todos, direitos iguais para todos os cidadãos, alguns avanços foram conquistados (CASTILHO, 2009).

A Organização das Nações Unidas (ONU) aponta que existem 600 milhões de pessoas com deficiência no planeta, sendo que 400 milhões nos países em desenvolvimento. Dados do Banco Mundial apontam que pelo menos 79 milhões de indivíduos com deficiência estão na América Latina e Caribe, dos quais 24 milhões são brasileiros. O Censo Demográfico (2000) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística aponta que existem aproximadamente 3.605.183 jovens com pelo menos uma deficiência; esse número corresponde a 14,7% do total de jovens brasileiros.

De fato, a educação especial foi, durante muito tempo, uma forma de atendimento aos indivíduos com necessidades educativas especiais. De forma paralela e substitutiva ao ensino regular, esses alunos eram matriculados em escolas especiais distantes das escolas regulares e com um ensino que não beneficiava a diversidade e muito menos a inclusão.

A partir do final da década de 80, surgiram, no Brasil, movimentos com base no paradigma inclusivo, em que as crianças com necessidades educativas especiais passaram a ter o direito de se matricularem e frequentarem as escolas regulares. A escolarização passaria, portanto, a ser realizada nos espaços comuns das escolas regulares e a educação especial passaria a ter um caráter complementar com

atendimentos. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 foram os instrumentos legais que garantiram a educação das pessoas com necessidades educativas especiais como um direito, atribuindo ao Estado a garantia de condições para acesso, permanência na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) estabeleceu, entre outros princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e recomendou que a educação para pessoas com necessidades educativas especiais ocorresse, preferencialmente, na rede regular de ensino; isso promoveria a inclusão no ambiente escolar de fácil acesso para todos.

O processo de inclusão requer substanciais mudanças na escola, mas também ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas na defesa do direito a uma educação de qualidade para todos. Isso representa não só o acesso à escola, mas a permanência no ambiente escolar em condições de igualdade, aprendendo, participando com ações de respeito mútuo e sem nenhum tipo de discriminação.

Foi nesse contexto que as Salas de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado começaram a ser implantadas no Brasil. Através do Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais, em que o governo federal disponibiliza as escolas públicas de ensino regular, um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado, os sistemas estaduais e municipais de ensino como contrapartida fazem a disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como do professor que é capacitado para atuar no AEE.

A educação especial é uma modalidade de ensino prevista e regulamentada pela Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional e abrange os diferentes níveis de ensino. Para melhorar o processo educacional dos alunos com deficiência, garantindo oportunidades de aprendizagem e respeito à individualidade, foi criado o Atendimento Educacional Especializado, uma forma de atendimento diferenciado do recebido pelo aluno na sala de aula regular. Isso acontece de forma paralela e não substitui a matrícula e a permanência do aluno na sala regular, mas é indicado para suprir as necessidades e as especificidades de cada deficiência, eliminando as barreiras na aprendizagem e na relação do aluno com o mundo que o cerca.

A pesquisa tem como foco desafios e possibilidades da implantação e funcionamento do atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino no município de Patos. Esse estudo aqui apresentado teve como objetivo geral analisar os aspectos da implantação e funcionamento das salas do AEE no município de Patos-PB.

OBJETIVOS

Verificar desafios e possibilidades da implantação e funcionamento do AEE na municipalidade da cidade de Patos -PB

METODOLOGIA

O estudo é caracterizado como uma pesquisa na abordagem qualitativa e de cunho exploratório-descritivo, sendo que os dados sobre a temática em estudo foram explorados através de pesquisa bibliográfica e descritos os dados obtidos na coleta de dados.

A pesquisa acerca da implantação e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado foi realizada no contexto da educação inclusiva do município Patos-PB. Este município brasileiro fica localizado no sertão do estado

da Paraíba, a 307 km da capital João Pessoa. Patos é um município polo que dá acesso aos Estados do Rio Grande do Norte, Pernambuco e Ceará, sendo a terceira cidade polo do estado da Paraíba, considerando sua importância socioeconômica e a sua população, conforme estimativas do IBGE de 2018, é de 106 984 habitantes.

A pesquisa foi desenvolvida com 7 professoras responsáveis pelas salas de AEE do município, além de contar com a participação de 2 professoras que coordenaram a educação inclusiva no município no período de implantação das salas.

Para a coleta dos dados da pesquisa, foi realizada visita à Secretaria Municipal de Educação para acesso aos dados gerais das salas; de forma mais específica, foi utilizada a técnica de grupo focal com o grupo de professoras das salas de AEE realizada no dia 17 de agosto de 2018, no Centro de Atendimento Educacional Especializado Irmã Benigna, bem como uma entrevista com duas professoras que participaram da coordenação no período de implantação das salas no município de Patos. A entrevista foi realizada no dia 31 de agosto de 2018 no IFPB campus Patos. A escolha dessa técnica se deu pelos resultados que ela proporciona, seja de forma isolada ou combinada com outras técnicas de coleta de dados primários, e revela-se especialmente útil na pesquisa avaliativa. (TRAD, 2009).

Durante o Grupo Focal, momento em que os participantes estavam reunidos para discutir e comentar o tema, que é objeto de pesquisa, a partir da sua experiência pessoal, foi realizada a gravação e posteriormente a transcrição das falas num total de 01:39:52. A entrevista também foi gravada em áudio e transcrita fielmente.

A realização do grupo focal foi em horário previamente marcado com as professoras das salas de AEE. Todas foram convidadas, entretanto participaram 7 professoras. O grupo focal foi mediado por nosso co-orientador professor Everson, que guiou

a discussão, buscando atingir os objetivos propostos por essa pesquisa e captar o máximo possível a visão das participantes quanto ao processo inclusivo nas salas de recurso multifuncional, onde acontecem os atendimentos do AEE, bem como entender como se deu o processo de implantação dessas salas e as dificuldades e possibilidades que cercaram e estão presentes no AEE. Esta pesquisadora observou todo o processo e participou também do grupo focal. Todo o desenvolvimento do grupo focal foi gravado em áudio e fielmente transcrito dentro dos padrões éticos.

A entrevista com as coordenadoras foi realizada em outro momento, não sendo uma entrevista rígida, mas sim dinâmica e que permitiu muito mais do que perguntas previamente preparadas que se sucedessem como uma conversa em que, à medida que as participantes falavam, haveria a interação, retirando as dúvidas; a entrevista também foi áudio-gravada e está disponível no anexo B. Veja o sentido.

A apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa estão presentes no próximo capítulo da dissertação, e os dados foram analisados dentro da técnica conhecida como análise de conteúdo.

A análise de conteúdo foi constituída de três fases distintas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa contou com a participação de 9 professoras como informantes sobre esse período de implantação das salas no município; entre essas professoras, 2 foram coordenadoras da educação inclusiva no município entre os anos de 2005 e 2016, e receberam os nomes fictícios de “Vitória” e “Alegria”, pioneiras na educação inclusiva do município, bem como a participação de 7 atuais professoras do AEE, que foram identificadas como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

O grupo de docentes tem a seguinte caracterização quanto ao tempo de experiência na

educação, à formação inicial e pós-graduação e ao tempo de experiência no AEE.

EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO	5 anos =1 7 anos =1 20 anos =5 25 anos =1 28 anos =2
FORMAÇÃO	Pedagogia = 7 Geografia = 2 Letras = 1
PÓS-GRADUAÇÃO	Psicopedagogia = 4 Gestão = 1 Novas tecnologias na educação = 2 Língua, Linguística e Literatura = 1 Supervisão = 1 Não possui = 1
EXPERIÊNCIA NO AEE	2 anos -1 3 anos - 2 4 anos - 5 5 anos - 1 7 anos - 1

A cidade de Patos possui atualmente 11 salas de atendimento, mas, conforme dados obtidos nos acervos da Secretaria Municipal de Educação, atualmente 10 estão em funcionamento. O processo de implantação das salas multifuncionais, nas quais ocorre o atendimento educacional especializado no município de Patos enquanto objeto de investigação desta pesquisa, não foi algo instantâneo, mas que se pautou em políticas públicas que se iniciaram no país e se estenderam aos municípios brasileiros para melhor compreender esse momento da educação inclusiva.

“Eu vou começar, porque em 2005 houve uma mudança de gestão local e mudou também a política nacional, a gestão nacional. O presidente Lula entrou e já tinha essa parceria, essa unificação de pensamentos, junto com os países do MERCOSUL de trazer para o Brasil a Política da Educação Especial nessa perspectiva da inclusão. Então eles elaboraram um documento prévio para o estudo desses documentos e convocaram os representantes dos municípios e dos estados. Então, da Paraíba, todas as cidades da Paraíba iam, professores representantes, e daqui de Patos estava eu e uma colega, Professora.” (Vitória).

A educação especial começa a ganhar um sentido inclusivo a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9.394/96 ao garantir em seus textos o direito à educação para todos e o atendimento educacional especializado. No entanto, foi no ano de 2003, no governo do então presidente Lula, que teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Tal programa era coordenado pela Secretaria de Educação Especial do MEC e tinha como foco a disseminação da política de educação inclusiva nos municípios brasileiros. (CAIADO e LAPLANE, 2008).

Conforme a participante da pesquisa, no ano de 2005, a política da educação especial na perspectiva inclusiva estava em processo de elaboração, e professores representantes dos municípios foram para Brasília fazer parte dessa construção através de leituras e contribuições, observando as situações locais num processo de idas e vindas do documento para esse recebimento de contribuições. No final de 2005, conforme a participante informou, chegaram as propostas de estudo e as primeiras formações para os professores trabalharem com a diversidade.

“As escolas que fizessem essa formação, automaticamente seriam inseridas no Ministério, no MEC, como escola inclusiva. Aí veio toda essa documentação, muitos livros riquíssimos, que a gente até tem esses livros, os primeiros, que era quem fazia a formação trazia. Aí a gente preparou três escolas na época, eu fui até tutora de uma delas, a gente preparou a Escola Sabino. Infelizmente não foi nem a primeira que ganhou uma sala funcional, porque veio o Sabino, depois veio a própria Escola Irmã Benigna e a outra escola, o Aristides, para a gente preparar para ela se tornar uma escola inclusiva. E assim foi surgindo[...]” (Vitória).

O programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade atendeu quase 95 mil profissionais da educação em 5.564 municípios brasileiros, oferecendo cursos, e os professores passavam a ser multiplicadores em seus municípios de origem, além da implantação de salas de recursos multifuncionais e

o desenvolvimento do Projeto Educar para a diversidade. (SILVA, 2011).

No período dessas primeiras iniciativas, conforme as participantes da pesquisa, a educação de pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais era realizada na Escola Especial Irmã Benigna no modelo de escolarização. Diante disso, os alunos não frequentavam as escolas regulares, mas a escola especial.

“Nesse tempo, ainda tinha aquela escola que era a Escola Especial, que só alfabetizava e trabalhava com alunos com deficiência. E tinha a escola regular que não tinha contato com essas crianças com deficiência, então era cada um no seu mundinho. E foi a partir dessa mudança que ela é realmente a pioneira, ela participou da mudança do MEC, da política pública relacionada à inclusão, ela teve lá [...]” (Alegria).

Conforme as participantes, os encontros de formação aconteciam em Brasília e as professoras traziam as propostas e faziam também encontros na Secretaria Municipal de Educação, principalmente porque nesse período era necessário mapear os alunos com deficiência que estavam na escola e fora dela, sendo que isso foi um desafio, visto que naquele momento elas possuíam apenas um levantamento dos alunos atendidos pela escola Irmã Benigna. Foi também nesse período que se iniciou a primeira turma do curso de AEE. Iniciaram nesse período também as formações sobre educação inclusiva, em uma parceria entre o MEC e a Universidade do Ceará, e a cidade de Patos era polo de formação e recebia 26 municípios ao redor.

O Atendimento educacional especializado é uma estratégia que visa garantir aos alunos com deficiência sua permanência e sucesso no ensino regular, decorre de uma nova concepção de Educação especial, fundamentada legalmente, atingindo a aprendizagem e superando as barreiras impostas pela deficiência. (BRASIL, 2007). Quando questionadas acerca e como os professores reagiram à implantação da educação inclusiva, as participantes responderam:

“Como eu trabalhava na escola especial, eles não aceitavam. “Esse aluno é para ser aluno da escola especial”. Como houve a inclusão, houve realmente a lei que era obrigado as escolas aceitarem os alunos com deficiência, que até eu digo se não tivesse a lei, realmente não iria acontecer a inclusão.” (Alegria).

“[...] eles ainda tinham resistência, muita resistência, porque diziam: não, isso não vai dar certo, como é que a gente já não dá conta dos bons e vai dar conta desses com deficiência?” (Vitória).

O pensamento exposto pelas participantes corrobora com Jannuzzi (1993, p.3) ao afirmar que “à medida que guardamos (o deficiente) em nossas instituições especiais para o resto de suas vidas, estamos impedindo que esta sociedade seja desafiada pelas diversidades que muitas vezes estas crianças evidenciam”. Esse modelo de separar os alunos com deficiência em escolas e salas especiais, só os tornava mais diferentes e isolava-os da vida em sociedade.

Observa-se, na fala das participantes, que a resistência dos docentes foi um dos grandes desafios nesse processo de implantação da educação inclusiva no município, visto que a resistência se deu nos professores da escola especial que não queriam perder seus alunos, bem como os professores das salas regulares que não acreditavam que conseguiriam “dá conta” dos alunos com deficiência em sala de aula. Outro ponto de destaque é a fala da participante Kelly ao dizer: “se não tivesse a lei, realmente não iria acontecer a inclusão”. Diante disso, observa-se a importância da lei e da política nacional da educação especial na perspectiva inclusiva para esse processo de inserção das crianças com deficiência nas salas de aula regulares. Esse processo foi cercado por medos e desafios dos docentes e implicou mudanças na postura e no entendimento do que seria a educação inclusiva.

“Nesse tempo, teve mais ou menos um número de 40 professores que fizeram a formação em atendimento educacional especializado. Então, a partir dali teve alguns que já mudaram a postura”. (Alegria).

“Como a gente costuma dizer que mudaram o pensar, o olhar, a atitude, porque uma das palavras bem marcantes que disseram foi “mudar nossas ações e nossas posturas atitudinais, nossos pensamentos”.

Então para mim foi impactante quando eu vi que aquela pessoa pensava assim e de repente ela estava fazendo um trabalho brilhante”. (Vitória).

De fato, a fala das participantes traz um ponto de destaque para a pesquisa, pois as mudanças e a quebra de barreiras atitudinais consideram que essa barreira é a raiz de todas as demais barreiras, sejam elas comunicacionais, informacionais, educacionais e arquitetônicas. É também importante compreender que essas barreiras atitudinais vão além dos preconceitos e referem-se ao sentimento de incompetência que o docente vivencia através dos medos e ao desconhecimento em como agir adequadamente diante das deficiências. Conforme Amaral (1998, p. 17): “são anteparos nas relações entre duas pessoas, uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais.”

“Eu acredito na inclusão. (...) Porque você não pensa num lado humano para a gente mudar. Enquanto você não pensar de um jeito diferente, você não faz”. Então, ela (inclusão) só acontece porque a gente faz, sai da cadeira do comodismo e vai para a ação”. (Vitória)

Mesmo as primeiras iniciativas de educação inclusiva iniciando nos anos de 2005, conforme as participantes, as salas multifuncionais só começaram a ser implantadas em 2009, quando o curso de AEE foi finalizado. A primeira sala foi implantada na EMEF Aristides Hamad Timene, e, aos poucos, foram se implantando as demais, de forma a atender todas as áreas da cidade. De 2009 a 2016, todas as salas, atualmente em funcionamento, foram montadas e colocadas em pleno funcionamento; nesse momento, as formações a nível nacional pararam e agora era responsabilidade do município fazer as formações e

implantar as salas. As participantes apresentam com destaque uma formação ministrada por elas no ano de 2014, que capacitaram 60 profissionais com o curso do AEE, entre esses profissionais, professores e profissionais cuidadores.

“Em 2007 e 2008, começou uma formação em A.E.E. Então, antes desse período, eu não acreditava muito na inclusão. Quando eu trabalhava em escola especial, sabia a dificuldade que era para aqueles alunos serem incluídos na rede regular de ensino. Então, através da formação que nós tivemos, fomos realmente pioneiras da primeira formação em 2007. Foi através dessa formação que eu tive um outro olhar relacionado a inclusão”. (P1).

“Foi realizado esse aqui presencial, com duração de um ano, que ele tanto foi presencial como também foi à distância. Então foi trabalhado várias deficiências e cada aluno era adaptado o material para aquele módulo. Digamos que era o módulo de deficiência visual, então todos os alunos buscavam atividade que pudesse fazer adaptação para um cego. Cada deficiência foi trabalhada dessa forma. Aí os alunos apresentavam através de fotos. Então, foi quase uma cópia do curso da Santa Maria”. (Alegria).

O primeiro curso de preparação de professores para o AEE foi o ofertado pelo MEC com a Universidade do Ceará, depois veio o curso oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria, do qual participaram mais ou menos 20 pessoas de Patos. Foi aí que surgiu a ideia de realizar o curso na própria cidade e presencialmente. Através de parceria, todo o material foi adaptado, porque todo curso de AEE, quando o MEC oferece, é à distância.

Ainda considerando os desafios presentes nesse período de implantação das salas multifuncionais, as participantes da pesquisa colocaram:

“As pessoas entendem o A.E.E. como reforço e a gente tinha que desmistificar essa ideia. Então, não é reforço. É tanto que o público-alvo do A.E.E. não é disléxico, ele não entra. Porque vai trabalhar mais a questão da escrita, da fala, e não pode. Aí a gente trabalhou muito com isso: “não é sala de reforço, é um atendimento diferenciado”. A gente mostrava sempre.” (Vitória).

“É esse olhar diferente que os outros têm para os alunos, que é tanto que os professores às vezes

chegam e fazem: “dá pra tu vir aqui dar uma olhada naquele aluno?”. Como nós já participamos das formações, nós já temos uma experiência em relação a isso que eles acham que nós podemos diagnosticar alguma coisa. Mas não, a gente pode encaminhar”. (P5).

“Lá também tem um aluno que tem laudo, a mãe tirou porque queria que eu trabalhasse reforço de sala de aula, levar para a sala do A.E.E. para fazer aquele reforço, aí eu disse: “mulher, aqui a gente faz o reforço, mas de forma lúdica, é diferente”. Pois ela tirou o aluno e está pagando o reforço particular. Não quer mais, porque disse que quer que o menino aprenda a ler e a fazer contas.” (P4).

Esse desafio é muito recorrente, e se dá pelo desconhecimento do papel do AEE e das salas multifuncionais na escola, isso precisa ser trabalhado com a comunidade escolar, esclarecendo os papéis. Na fala das professoras, percebe-se que há um desconhecimento do trabalho desenvolvido pelo AEE, mas há também uma confusão, como na fala da P5 “*eles acham que nós podemos diagnosticar alguma coisa. Mas não, a gente pode encaminhar*”. Ao imaginar que elas podem dar diagnóstico ou tratar as deficiências ou necessidades educativas especiais. Já a P4 afirma “*a mãe tirou porque queria que eu trabalhasse reforço de sala de aula, levar para a sala do A.E.E. para fazer aquele reforço*”, essa confusão de que o AEE é um momento de reforço escolar para a criança é outro problema. Como afirma a participante Vitória: “*não é sala de reforço, é um atendimento diferenciado*”. Isso precisa ser deixado claro aos pais e aos colegas professores das salas regulares.

O fato é que o Atendimento Educacional Especializado, desde sua origem, não foi amplamente esclarecido quanto à sua natureza educacional. Isso aconteceu porque foi criado legalmente, mas não teve suas ações descritas. Tal ação repercute até hoje nas escolas, e talvez, por esse motivo, ele continue sendo confundido com o reforço escolar ou como um momento de atendimento clínico. (BRASIL, 2007).

“No momento que eu fiz aquela formação, então eu passei a ter um outro olhar. Aí foi quando, através desse olhar, vi que o aluno com deficiência pode ser incluído na rede regular de ensino. Só que vem a lei para obrigar. Como tem a lei, as escolas começaram a matricular. Quando eu comecei a atuar como professora do A.E.E., porque o curso veio para você atuar na sala do A.E.E., (...), naquele tempo eu fiquei como professora do A.E.E. Então, o que eu percebi? Que o A.E.E é um porto seguro. O A.E.E. entra como porto seguro para realmente acolher e acreditar que o aluno é capaz.” (P1).

O que não se pode negar é a importância do AEE para o processo inclusivo, como afirma na sua fala, a P1 *“o AEE é um porto seguro. O AEE entra como porto seguro para realmente acolher e acreditar que o aluno é capaz”*. De fato, a função do AEE é complementar e suplementar a formação do aluno por meio da promoção de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias para que elimine as barreiras que são colocadas à aprendizagem e participação do aluno em sociedade.

“Eu acho que é um desafio, porque cada criança tem sua necessidade e aí a gente busca exatamente tentar suprir essa necessidade de cada um e eu acho que o A.E.E. também contribui muito com essa inclusão na sala de aula, porque a gente também se preocupa em passar para os professores, com os cuidadores. A gente sabe que ainda está em passos lentos, mas a gente já encontra professores que já conseguem fazer essa inclusão melhor. Eu acho o A.E.E. fundamental nas escolas, que deveria ter em todas as escolas. Eu acho fundamental para o desenvolvimento dessas crianças. E as crianças que realmente participam... Eu tenho crianças com autismo, bem severas, e a gente vê o avanço dessas crianças. Eu acho gratificante. Cada evolução para a gente é uma vitória.”(P2).

“E, assim... eu percebi também que, a partir do momento que eu entrei na sala de A.E.E., eu também percebo as minhas necessidades, as minhas limitações e as minhas deficiências também, não só as do meu aluno, mas as minhas também, em fazer certas coisas, certos trabalhos, eu também percebi isso.” (P3).

A fala da P2 mostra também uma grande responsabilidade dos professores que atuam no AEE ao considerar que cada criança tem suas necessidades. O AEE é uma ferramenta que trabalha

as potencialidades de uma criança através de estímulos pedagógicos, minimizando suas dificuldades e maximizando suas habilidades; mesmo a “passos lentos”, o AEE interfere diretamente na atuação dos professores e no processo inclusivo.

Outro ponto de destaque é a fala da P3 ao reconhecer que, sejam pessoas com ou sem deficiência, todos possuem limitações e são diferentes e isso é um passo importante para aprender a conviver na diversidade. Observou-se, durante o desenvolvimento do GF, que os docentes levantaram a questão da relação entre o professor da sala regular e o professor do AEE através das seguintes falas:

“Na época, a gente não sabia nem como trabalhar e hoje a gente, depois dessa formação, a gente tem outra visão de como trabalhar com crianças na sala regular. Aí às vezes a gente critica, né? “Ah, o professor não sabe fazer o trabalho com criança especial”, mas eu também já havia passado por essa situação e hoje já tenho outro olhar voltado para essas crianças e gosto do que faço, me apego a elas e elas ficam enciumadas quando eu digo: “o aluno fulano de tal não conversa, não abre nem a boca dentro de sala e na sala do A.E.E. faz muitos desabafos comigo”.” (P6).

“É assim, eu falo de onde eu trabalho, o que eu vejo. Tudo é relativo, é meio termo. Tem professor que tem aquela aceitação boa, que a gente vê que está empenhado, que me procura para pegar atividade para olhar o que é que eu faço, mas tem deles que não está nem aí. Que o aluno não é dele, o aluno é do cuidador.” (P3).

“Assim, tem o professor que ele não é aberto à inclusão, tem aquele preconceito, e tem outros não. Pronto, eu como professora tenho que buscar, então no momento que eu receber um aluno com deficiência, eu tenho que buscar, eu vou aprender com aquele aluno autista, que é uma coisa que às vezes eu comento no IF. Quando entra um aluno surdo, o professor vai ter que buscar meios de adaptar a aula para que aquele aluno consiga ter acesso. Cabe ao professor. Tem professores que não têm esse olhar, depende de cada um. Ele vai passar uma atividade para todos, mas tem um surdo, então ele tem que buscar um meio de adaptar, da mesma forma o cego, ele vai buscar um outro meio, se ele dá aula com muitos slides e tem um cego, então eu tenho que ter o cuidado em relação a figura.” (P4).

“É porque assim, quer queira, quer não, é mais trabalhoso. O professor vai ter dois trabalhos ali e não é todo professor que quer. A gente também não pode

condenar o professor, também tem que se colocar no lugar dele, você numa sala com 35 alunos, ter um, dois ou três especiais não é fácil também para o professor, a gente tem que pensar o lado dele também, não é só julgar, julgar.” (P2).

“Dizem de boca cheia: “O aluno não é meu. O aluno é dela”. Ah, se a cuidadora faltou, o menino vai embora, porque a cuidadora não veio. Se a cuidadora não veio, quer mandar par a sala do A.E.E., porque a cuidadora não veio. Então, isso acontece rotineiramente onde eu trabalho, acredito que em todo canto nas escolas. Um ou outro professor que aceita numa boa, que a gente vê que tem uma boa dedicação.” (P 5).

“Tem professor que não está nem aí, mas tem professor também que já percebem, aí vem comentar: “Nossa, como aquele aluno já teve avanço”. Às vezes a gente percebe também, tem muitos casos que eles vêm dizer. “Como ele está bem melhor”. A gente percebe também.” (P1).

“Os professores aceitam a inclusão, tem professores que aceitam. E tem professores que por mais que você possa falar, sensibilizar, como K... falou, não vai, porque desde que iniciamos em 2009, que foi trabalhada essa questão “Professor, esse aluno especial é seu, não é do cuidador, é seu”. Na caderneta, eu tinha 22 alunos, quando contavam, tinha 23. Então não contava com aquele aluno com deficiência.” (P7).

Observam-se, nessa sequência de falas, aspectos relevantes sobre essa relação entre o professor regular e o professor do AEE, entre elas, a questão da formação para os professores das salas regulares; a resistência dos docentes à inclusão de alunos com deficiência na escola e a percepção dos professores regulares aos avanços proporcionados pelo atendimento educacional especializado.

As falas deixam em evidência que as práticas desenvolvidas nas classes comuns nem sempre são condizentes com uma educação inclusiva. As situações vivenciadas na sala regular dependem do preparo e da formação do professor, da deficiência da criança e de outros elementos que cercam o processo educacional e dificultam um trabalho de qualidade para os alunos com deficiência.

Na fala da P6, “depois dessa formação, a gente tem outra visão de como trabalhar com crianças na sala regular. Aí às vezes a gente crítica, né? Ah, o

professor não sabe fazer o trabalho com criança especial”. A fala dessa professora revela algo importante: a diferença que a formação faz na prática do professor. Isso faz refletir sobre a necessidade que os professores das salas regulares têm de formações na perspectiva inclusiva.

A fala da P2 “*A gente também não pode condenar o professor, também tem que se colocar no lugar dele, você numa sala com 35 alunos, ter um, dois ou três especiais não é fácil também para o professor, a gente tem que pensar o lado dele também, não é só julgar, julgar.*” Mostra que ela reconhece que o processo inclusivo também é difícil para os docentes, haja vista as condições de trabalho, muitas vezes impostas, e afasta o julgamento prévio. Entretanto, não se pode negar, nessas falas, a presença de um desabafo quanto a resistências dos docentes das salas regulares e à presença das crianças especiais.

Para que o atendimento educacional especializado ocorra com eficiência, é necessário que uma parceria efetiva entre a escola e a família, pois o AEE é complementar ao ensino regular e ocorre no horário oposto, o que requer que os pais tenham o compromisso de levar as crianças nos horários e dias estabelecidos. Nas falas das docentes, ficou perceptível que há grandes entraves na relação com as famílias e um comprometimento do atendimento nas salas.

“Eu estava até comentando, tem algumas mães aqui, elas não têm esse compromisso de vir trazer eles para o atendimento, que nós só temos uma hora praticamente. Com os atrasos, sobram uns 30 minutos de atendimento.” (P2).

“Os meus alunos devido eu acho a eu vir trabalhando a mais tempo, tem uns que graças a Deus a relação é super boa. Já tem uma confiança com meu trabalho e eles são bem assíduos. Eu só tenho 2 alunos que são mais relapsos. A mãe inventa muita desculpa, ela não traz. A mãe não é comprometida. Mas a maioria das mães são, dos que eu atendo. Porque outras devido à falta de compromisso não permaneceram na sala.” (P4).

Tem caso de uma mãe que ela cobra muito da escola, mas justamente na questão do atendimento ela não leva. Eu fico toda semana “olha, hoje tem”. Ela diz: “tá certo”. Quando chega o horário, ela não vem.(P3).

“Também tem dificuldades na busca de laudo, principalmente quem não tem condições de pagar. Para quem não tem condições de pagar, para conseguir uma consulta, tem uma que eu insisto tanto que ela leve o filho na fono. Ela disse: “eu peço, mas faz não sei quanto tempo que eu não sou chamada”. E aqui em Patos eu acho que só tem o CERPPOD e o CAPS, mas é muito pouco o atendimento para fono, o público aqui em Patos, é muito limitado, difícil de você conseguir uma vaga.” (P1).

Os pontos principais das falas das professoras, com relação às famílias, dizem respeito à falta de compromisso dos pais em levarem as crianças para o atendimento, ou seja, existem atrasos e faltas frequentes, o que prejudica o andamento do processo desenvolvido. Outra colocação de impacto diz respeito à dificuldade que algumas famílias têm em conseguir os laudos sobre as deficiências dos filhos, o que também é fundamental para que o professor da sala de recursos possa fazer um planejamento direcionado e individualizado.

Na cidade de Patos, funcionam 10 salas, o que significa que em muitas escolas não tem AEE, como recomenda a lei, e os pais devem conduzir os filhos para as salas de recursos multifuncionais mais próximas, já que essa divisão é feita por áreas. Considerando o que está posto em Brasil (2011, p. 18):

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola.

Por fim, nesse tópico, são apresentadas as diversas dificuldades que os professores ao longo do GF mostraram. Elencaram-se, nas falas das participantes, os principais desafios para funcionamento do AEE e das salas de recursos multifuncionais:

“Eu acho também a questão muito forte, uma questão cultural, do preconceito. A gente percebe que muito ainda têm o olhar preconceituoso por achar que é doido. Uma professora me disse assim: “você é a professora que cuida dos doidinhos”. Olha só, você ainda escuta professores com essa visão. Então eu acho que a formação tem essa raiz cultural, antigamente eles eram muito discriminados. Hoje, graças a Deus, com a informação, com muitos pais que lutam mesmo, muitos professores. Já existe já muitas mentes mais abertas. Eu acho que está avançando. Os passos são meio lentos, mas já existem muitos professores, principalmente professores mais novos, e eles já estão tendo uma visão melhor, que já busca envolver a criança, já traça atividades, já dialoga melhor, porque a gente que é professor do A.E.E. já conhece. Quando você começa a conversar com um professor, sabe aquele que abraça a causa e aquele que não quer nem saber. Aí a gente já fica assim, a gente não pode obrigar, então a gente tenta dialogar, tenta mostrar. Inclusive com a professora de um autista que eu trabalho, levei a proposta para ela para a gente trabalhar no mesmo sentido, ela simplesmente disse a mim: “Ele não faz nada aqui”. Eu disse que lá na sala no A.E.E. ele também não fazia nada, mas eu busquei, continuei insistindo, continuei insistindo, até que hoje ele faz. Claro, dentro das limitações, ele começa a fazer, daqui a pouco ele se levanta, as vezes vai, cheira, mas eu consigo trazer novamente e ele continua. A cada dia ele já consegue ficar um maior tempo concentrado nas atividades. Mas é que tem que ter aquela paciência mesmo.(P1).

“Alguns professores chegam e dizem: “Eu não sei como vocês conseguem, porque cada um é diferente, tem suas particularidades e necessidades”. Tem que primeiro entender eles, porque a gente enquanto professor regular também tem que conhecer nosso aluno, porque nem todos têm o mesmo aprendizado e a mesma evolução. Mas aí quando já se tem prescrito um laudo... porque na sala regular também alunos que têm deficiência de aprendizagem, mas aí o professor faz uma atividade igual para todos, não tem esse cuidado, aquele aluno que está percebendo que não está evoluindo como eu queria e fazer diferente para ele”. (P5).

“Porque a gente realmente tem muito trabalho. A gente tem trabalho com material para produzir, a gente tem relatório para fazer, a gente tem fichas para

preencher. Às vezes quando o aluno falta, tem muitas coisas para fazer que eu nem dou de conta. Eu gosto também de estar sempre pesquisando.” (P2).

“A minha maior dificuldade que eu sinto é a família. Eu nunca pensei em desistir não, mas é tanto que eu coloquei meu celular para crédito sem limite para eu ficar ligando, por eu estava gastando crédito demais ligando. É a família a minha dificuldade.”(P4).

“Eu sinto mais dificuldade quando a gente tem que fazer um trabalho mais em conjunto com a sala regular. Eu acho que os alunos iriam conseguir ter um desenvolvimento melhor se tivesse esse trabalho em conjunto, que tivessem mais encontros entre professor de aluno regular, cuidador e professor de A.E.E., se pudesse ter esse planejamento. E a família também. Porque existe casos de aluno com deficiência intelectual, aprendizagem muito lenta. Se tivesse todo mundo caminhando no mesmo sentido, eu acho que ia ter esse avanço melhor. Tem aluno meu que eu falo com a família, às vezes tem família que são de pais analfabetos que eles não conseguem fazer esse trabalho com as crianças em casa.”(P3).

“E a minha sala não é assim separada, é sala de professor, sala de castigo de aluno, o professor vê que o menino dá trabalho na aula, leva o menino para a sala e senta lá, o castigo deles é lá, sem brincar.”(P6). “Minha dificuldade lá é o compromisso dos pais, da criança, são muito faltosos, só tem dois pais que são muito comprometidos. E também a valorização do espaço físico lá, é bem precária. Tudo o que pega joga na sala do A.E.E. A sala do A.E.E. no horário do reforço o professor vai pagar a hora lá, quando eu chego está cadeira, mesa, tudo revirado. Eram três notebooks na sala do A.E.E. Quando foi ano passado, esses notebooks criaram asas e voaram. Esse ano quando eu procurei, resgatei dois, só que os dois que eu resgatei não eram nenhum da sala do A.E.E. Porque tinha aqueles programinhas da aula do braille, mas não tem mais. Na gestão anterior, era numa garagem alugada. Mas também era essa mesma coisa, esse mesmo material. Não tem quadro, não tenho armário, eu só tenho a estante. Essa mesa não era dela, veio de outra escola que tinha sido fechada, veio para minha sala.” (P7).

As falas mostram os principais desafios para o funcionamento, pontos anteriormente discutidos, como a questão da falta de conhecimento sobre a importância do AEE, bem como a questão da falta de compromisso da família, colocada entre tantos pelo P4: “É a família a minha dificuldade.” É uma fala recorrente dos docentes.

A dificuldade encontrada na relação entre o professor da sala regular e o professor do AEE é bem expressa no trecho da fala do P3: “*Eu sinto mais dificuldade quando a gente tem que fazer um trabalho mais em conjunto com a sala regular. Eu acho que os alunos iriam conseguir ter um desenvolvimento melhor se tivesse esse trabalho em conjunto, que tivessem mais encontros entre professor de aluno regular, cuidador e professor de AEE.*” Essa necessidade de interação entre os dois tipos de professor é necessária, e o professor da sala regular precisa entender o trabalho desenvolvido pelo AEE, primeiro considerando que no atendimento não existe uma aula convencional, mas sim atividades estimuladoras e desafiadoras sem o foco dos conteúdos escolares, que devem ser trabalhados na sala regular.

Conforme Bedaque (2014,64): “Para o atendimento especializado a esses alunos, preveem-se atividades diferenciadas daquelas aplicadas em sala de aula regular com um professor que tenha habilitação profissional para o exercício da docência, bem como formação específica em educação especial”. Conforme Brasil (2006, p. 28):

Esse esforço de entendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar.

E apontam outros problemas como o preconceito da sociedade que acaba se refletindo na escola, como se observa no trecho da fala da P1: “*Eu acho também a questão muito forte, uma questão cultural, do preconceito. A gente percebe que muito ainda tem o olhar preconceituoso por achar que é doido. Uma professora me disse assim: “você é a professora que cuida dos doidinhos”.*”

De acordo com o excesso de obrigações do professor da sala multifuncional, haja vista que ele precisa ser um pesquisador constante e lhe são

atribuídas muitas atividades, o P2 colocou: *“Porque a gente realmente tem muito trabalho. A gente tem trabalho com material para produzir, a gente tem relatório para fazer, a gente tem fichas para preencher”*. De fato, são muitas atribuições que o professor do AEE possui, entre elas, a elaboração de serviços e técnicas pedagógicas para o trabalho com os alunos atendidos, respeitando a individualidade de cada aluno, além da produção e adequação de materiais a serem usados nos atendimentos e a elaboração do plano de atendimento. (SILVA, 2011). Outro ponto de destaque é a questão de diversos tipos de deficiência atendidos, e o professor precisa estar sempre pesquisando e fazendo novos cursos para que possa fazer uma atuação de qualidade.

E o uso da sala multifuncional para outros fins como mostra a fala da P7 *“Tudo o que pega joga na sala do A.E.E. A sala do A.E.E. no horário do reforço o professor vai pagar a hora lá, quando eu chego está cadeira, mesa, tudo revirado”*. Essa sala multifuncional é o espaço de realização dos atendimentos, devendo ser um espaço com destinação exclusiva para tal atividade e com mobiliário e recursos didático pedagógicos, além de equipamentos de acessibilidade e recursos de acessibilidade, sua manutenção e conservação é primordial para o sucesso dos atendimentos e o que está acontecendo com a sala da docente representa além de um grave problema uma ameaça ao funcionamento do AEE que está comprometido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontaram que o Atendimento Educacional Especializado tem sido compreendido pelas professoras responsáveis pelas salas como importante serviço que auxilia na aprendizagem do aluno com deficiência, entretanto apresenta diversos desafios para sua realização efetiva e de qualidade elencados por ela como:

problemas na relação entre professor da sala do AEE e da sala regular, excesso de obrigações do profissional do AEE, problemas de falta de compromisso das famílias que comprometem os atendimentos e o uso das salas de recursos multifuncionais com finalidades diferentes das previstas.

A pesquisa apontou que o processo de implantação das salas de recursos multifuncionais no município de Patos-PB iniciou-se em 2005 com os cursos de formação dentro de uma prática inclusiva para a diversidade, e os cursos de formação para os professores atuarem nas salas multifuncionais; entretanto, só em 2009 começaram a ser montadas as primeiras salas, que tiveram um intenso processo de implantação e funcionamento em 2014, quando foi ofertado pelo município um curso de formação presencial e de duração de quase 1 ano, o qual preparou as docentes para essa efetiva atuação, que atualmente conta com 11 salas; dessas, 10 em pleno funcionamento.

Concluiu-se ainda que o Atendimento Educacional Especializado é realizado nas salas de Recursos Multifuncionais por professores com formação, em sua maioria, em Pedagogia e outras licenciaturas, pós-graduadas na área educacional e com a capacitação para atuar nas salas de recursos multifuncionais com crianças com deficiência. Outro ponto de destaque é a clareza das docentes responsáveis pelo AEE de que o profissional não realiza terapia, tratamento ou atividades que substituam os acompanhamentos médicos do sujeito. O foco é o processo didático pedagógico, pois, nos atendimentos, o profissional inicialmente estabelece vínculos com o aluno e com sua família para uma melhor compreensão do histórico, atendimentos e tratamentos efetuados para, a partir disso, ser elaborado o plano de atendimento que contemple as necessidades desse aluno e que possa permitir a igualdade de acesso aos conhecimentos escolares.

Diante da pesquisa realizada, é importante também ressaltar que o AEE não é um reforço escolar e nem um momento de repetição de atividades da sala de aula regular, mas sim um espaço para colocar o sujeito em contato com situações que favorecem o desenvolvimento do sujeito por meio da estimulação cognitiva, da produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos voltados para as necessidades específicas.

Quanto às possibilidades permitidas pelo Atendimento Educacional Especializado e as salas de recursos multifuncionais, destaca-se, na pesquisa, que eles trazem a oportunidade de aquisição de conhecimentos de forma lúdica, com materiais diferenciados e a presença de um professor capacitado para buscar sempre um atendimento de qualidade para os alunos com deficiência. Outro fator de destaque é a necessidade de um trabalho colaborativo entre sala regular e sala de recursos multifuncionais.

Conclui-se, com essa pesquisa, que a implantação e o funcionamento nas salas do atendimento educacional especializado na rede municipal da cidade de Patos-PB foram permeados por desafios, as professoras das salas de recursos multifuncionais mostraram que há muitos ainda presentes até o momento da pesquisa, e esses desafios dificultam o atendimento e o próprio processo de inclusão dos alunos na rede regular de ensino. Entretanto, conclui-se também com esta pesquisa que o AEE é um instrumento de possibilidades que estimular a aprendizagem dos alunos com deficiência e permite que eles possam melhorar a qualidade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, J. **Diferenças e preconceitos na escola**. SP: Sumus, 1998.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por Uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado**. 1. Ed. Curitiba: Apris, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Ministério da Educação secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão diretoria de políticas de educação especial.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2010.

_____. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**-Política de Educação Inclusiva 2008, Brasília: MEC, 2009

_____. **Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial**. – Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial**. – Brasília: MEC/SEESP, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Edit. Saraiva, 1998.

BRIDI, F.R.S. **Um breve olhar sobre o início e a história da educação especial**. Revista Litterarius. V.5, n. 2 (jul/dez. 2006). Santa Maria: Biblos Editora, 2006.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. 31 Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 29 de novembro de 2009

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Edi Porto, 1997.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa**: o debate orientado como técnica de investigação. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Anais... Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

ENGERS, M. E. A. Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. In: _____. (Org.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 65-74.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos princípios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MENDES, E. G. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 3, p. 387-40, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO A INCLUSÃO?** IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re) significando o conhecimento” 2015 113 UEG – Câmpus Inhumas: 8 a 13 de junho de 2018.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas**. Rev. Lusófona de Educação n.13, Lisboa, 2009.

Silva, Fabrícia Gomes da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Fortaleza, 2011.

SOARES, Érika Amâncio Caetano. **O letramento crítico no ensino de língua inglesa**: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2014

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde**. *Physis* [online]. 2009, vol.19, n.3, pp.777-796.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais**: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

AS TECNOLOGIAS EM CONTEXTO ESCOLAR: A DINÂMICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

THE TECHNOLOGIES IN SCHOOL CONTEXT: THE DYNAMICS IN TEACHING-LEARNING OF MATHEMATICS IN MIDDLE SCHOOL

Rodolpho Santos Lugato¹
Ana Paula Evangelista Gonçalves Borges²

RESUMO

Este artigo contemplou estudos num experimento de produção de conhecimento científico sobre a dinâmica do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem da Matemática no Ensino Médio. O estudo teve o aporte teórico com base na pesquisa qualitativa utilizando também o viés quantitativo. Por outro lado, a realização do estudo criou espaço reflexivo sobre a temática que, utilizando a relação educação e tecnologias no ensino da matemática possam construir novas possibilidades de interpretação dessa realidade, protagonizadas pelos sujeitos da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias da Informação e Comunicação. Matemática. Ensino Médio. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article contemplates studies in an experiment of production of scientific knowledge on the dynamics of the use of Information and Communication Technologies in the teaching-learning process of Mathematics in High School. The study had the theoretical contribution based on the qualitative research using also the quantitative bias. On the other hand, the study created a reflective space on the subject that, using the relation education and technologies in the teaching of mathematics, can construct new possibilities of interpretation of this reality, carried out by the subjects of the research.

KEYWORDS: Information and Communication Technologies. Mathematics. High School. Teaching-learning.

¹Mestrando em Ciências da Educação pela Absolute Christian University, Engenheiro Civil pela UNIVAG, Licenciado em Matemática pela UFMT. Especialista em Gestão Escolar pelo ICCE. E-mail: rodolpho_lugato@gmail.com

²Especialista em Literatura pela Univers. Matogrossense, Licenciada em Letras e espanhol pela Univers. Cuiabá. E-mail: anaborges307@gmail.com

INTRODUÇÃO

As mudanças advindas pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos diferentes espaços sociais estão gerando uma nova sociabilidade e identidade decorrente da densidade humana e cultural. No entanto, as relações dependem de contextos sociais específicos e são alteradas ou desaparecem se um ator é removido da interação com outros atores como, por exemplo, a relação professor/aluno, etc.

A chamada “Geração Y”, chamados nativos digitais por exemplo, já está inserida nesse contexto e encara com normalidade o uso dessas ferramentas, pois fazem parte de seu cotidiano. Logo, as TICs se tornaram uma ferramenta efetiva de comunicação, garantindo informações diretas e rápidas para os usuários da internet.

A utilização das TICs na Educação pressupõe inovação, mudança e criatividade com vistas ao processo de facilitação para a construção do conhecimento, mas traz consigo desafios, porque elas são um novo domínio no contexto da educação formal e têm início nas escolas por meio dos laboratórios de informática, visto ainda como um espaço de computadores.

Dessa forma, as mudanças advindas pelo uso das TICs nos diferentes espaços sociais estão gerando uma nova sociabilidade e identidade decorrente da densidade humana e cultural. No entanto, as relações dependem de contextos sociais específicos e são alteradas ou desaparecem se um ator é removido da interação com outros atores como, por exemplo, a relação professor/aluno, etc.

Em se tratando do ensino, a Lei n°. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde são regulamentadas a base curricular e a organização do Ensino Médio no âmbito nacional, que estabelece no artigo 36 contemplam as diretrizes que permitem essa

modalidade também articular o ensino por meio do uso das tecnologias.

Dessa forma, a matemática integrante comum da base de formação educacional do indivíduo caracteriza-se como um campo de saber essencial, ainda mais nos dias atuais, em que o aparato tecnológico, construído em grande parte a partir deste conhecimento, torna-se necessário em quase todas as atividades do cotidiano (PCNEM, 1999),

A matemática do ensino médio possui duas situações importantes: uma formativa, que auxiliará na organização do pensamento, no raciocínio lógico; e outra instrumental, capaz de proporcionar aplicações cotidianas, estudo em outras áreas do conhecimento, nas atividades profissionais, nos cursos de formação técnicos profissionalizantes (MEC, 2006).

O objetivo do estudo foi desenvolver pesquisas que procurou compreender o movimento do uso das TICs no contexto educacional no ensino da matemática na modalidade do ensino médio, tomando por base os movimentos das relações e interações no processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Ainda se indagou sobre a dinâmica do uso das TICs durante o processo de ensino-aprendizagem da matemática com a questão: “Como se caracteriza a dinâmica do uso das tecnologias da informação e comunicação durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da matemática do ensino médio?” realizada na Escola Estadual “Estevão Alves Correa” da rede pública de Cuiabá, tomando como sujeitos da pesquisa docentes e alunos.

Nesse contexto, a Escola Estadual “Estevão Alves Correa” como campo de estudo, permitiu a compreensão do contexto no viés pedagógico, e tal percepção instigou a pesquisa para além dos dados estatísticos, para compreensão do problema. São questões que visavam captar o movimento positivo de inclusão das TICs no contexto escolar no processo de ensinar e aprender no ensino da matemática, além disso, pretendeu-se ampliar as possibilidades da

pesquisa no campo das TICs constituindo espaço de estudo e reflexão. Com isso esperou-se contribuir não somente para o desvelamento dessa realidade educacional como também contribuir para o debate dentro e fora da escola.

O estudo teve o aporte teórico com base na literatura especializada na pesquisa qualitativa bibliográfica e cita-se a literatura de Ludke e André (1986), Denzin e Lincoln (2006), Tedesco (2004), D'Ambrósio (1986, 2003), entre outros, porém, utilizando também o viés quantitativo atribuindo com aplicação de questionários fechados e semiabertos.

Analisando a relevância da pesquisa, observou-se que no conhecimento desse movimento por meio de abordagens teóricas e estudo empírico, expressou na dinâmica do uso das TICs no ensino da matemática seja necessário que se articule processos pedagógicos e comunicativos no contexto escolar em que professores e alunos participem, envolvem-se, pesquisam, interagem por meio de práticas colaborativas.

OBJETIVO

Verificar o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem da matemática no ensino médio na Escola Estadual “Estevão Alves Correa” da rede pública de Cuiabá/MT.

SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DA MATEMÁTICA

Em pleno século XXI, com o avanço tecnológico existente, não tem sentido a escola não se apropriar desse recurso como mais uma possibilidade de aprendizagem. O mundo mudou se modernizou, mas a escola caminha a passos lentos no desenvolvimento da aprendizagem. Certamente, o uso do computador é mais estimulante, proporcionando ao estudante a argumentação e conjecturas sobre as

atividades que podem realizar, pois o trabalho com mídias tecnológicas proporciona variadas formas de ensinar e aprender, valorizando o processo de produção do conhecimento.

As modificações ocasionadas nos processos de desenvolvimento, e suas consequências na democracia e cidadania, convergem para uma sociedade caracterizada pela importância crescente dos recursos tecnológicos e pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) com impacto nas relações sociais, empresariais e nas Instituições. É a denominada Sociedade da Informação e do Conhecimento que cogita uma capacidade constante de inovação.

Para Tedesco (2004, p.95):

A introdução das TIC no campo da educação não pode pretender resolver e acabar de uma vez por todas com os problemas educativos de sempre, mas pode introduzir melhorias no âmbito de uma reforma educacional completa e de uma política nacional que as integre de forma pertinente.

Com o desenvolvimento das tecnologias ocorrem mudanças no comportamento da sociedade. Essas mudanças também se refletem nas salas de aula. Torna-se cada vez mais difícil despertar nos alunos, os quais vivem numa sociedade amplamente tecnológica, o interesse por aulas cuja metodologia baseia-se em exposição oral e têm como único recurso o quadro de giz.

Em Moran, Masetto e Behrens (2000, p.30):

O professor, com acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é

fundamentalmente o de um orientador/mediador.

Segundo Belloni (2008), a integração das tecnologias da informação e comunicação no processo educativo consiste, sobretudo, nos desafios de ordem social e pedagógica, sendo que esta relação deve possibilitar a sua integração na escola e perceber as funções que elas podem desempenhar.

Em relação ao ensino da matemática D'Ambrosio (1986), destaca que muito pouco do que se faz em matemática é transformado em algo que possa representar um verdadeiro progresso no sentido de melhorar a qualidade de vida. É preciso encontrar na matemática, a técnica, a habilidade para conhecer, aprender, entender, explicar essa disciplina, sem necessariamente aplicar o rigor matemático.

Corroborar-se com a ideia de D'Ambrosio (1986), considerando que a matemática por sua universalidade de quantificação e de expressão como linguagem, ocupa uma posição singular. No Ensino Médio, quando nas Ciências torna-se essencial como uma construção abstrata mais elaborada, e os instrumentos matemáticos são especialmente importantes. Desse modo, devem-se proporcionar oportunidades e torna-se necessário ampliar as possibilidades de imersão de alunos e professores em ambientes que estimulem novas formas de pensamento. Para tanto, o enfoque fundamental é o processo, que pode ser mediado pelo uso das TICs na escola.

Para D'Ambrosio (1986), muito pouco do que se faz em matemática é transformado em algo que possa representar um verdadeiro progresso no sentido de melhorar a qualidade de vida. É preciso encontrar na matemática, a técnica, a habilidade para conhecer, aprender, entender, explicar essa disciplina, sem necessariamente aplicar o rigor matemático.

Nesse contexto, observa-se que o ensino de matemática vem sofrendo transformações no que diz respeito à integração do conteúdo, a sua relação com

as demais disciplinas e, principalmente, a ligação entre os objetos matemáticos e a realidade concreta.

A matemática pode colaborar para o desenvolvimento de novas competências, novos conhecimentos, para o desenvolvimento de diferentes tecnologias e linguagens que o mundo globalizado exige das pessoas. Para tal, o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (MEC/SEF, 1997).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem da matemática no ensino médio na Escola Estadual "Estevão Alves Correa" da rede pública de Cuiabá/MT. A opção metodológica que orientou esta pesquisa foi fundamentada nas referências bibliográficas, como exemplos nas teorias de Denzin e Lincoln (2006), Kesnki (2007), entre outros, tendo como objeto de estudo compreender como se organizou o ensino aprendizagem da matemática do ensino médio com o uso das TICs na Escola Estadual "Estevão Alves Correa" pelos docentes e alunos.

A realização da pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual "Estevão Alves Correa" com 6 (seis) professores Licenciados em matemática e Pós-graduados. São todos docentes lotados e nomeados efetivos e contratados na referida escola e que lecionam a Disciplina no ensino médio em períodos matutino, vespertino e noturno.

Quanto ao perfil do aluno foi escolhida uma turma de 32 (trinta e dois) alunos do ensino médio do

período matutino constituído nesse contexto, pela afetividade do pesquisador.

Em relação aos professores, buscou-se identificar elementos sobre as práticas pedagógicas no ensino da matemática com as Tecnologias da Informação e Comunicação, principalmente com o uso do computador no laboratório de informática da escola como recurso pedagógico e também que se adequasse aos interesses e objetivos da pesquisa.

Para o aluno verificou-se suas percepções na forma de aprender a matemática com as TICs e a forma como o professor as agrega, dinamizam, se utilizam ou não na sua formação profissional e docência em que está inserido.

A Escola Estadual “Estevão Alves Correa” está localizada na Região Sul de Cuiabá/MT no bairro Tijucal, Setor 2, que disponibiliza a Educação Básica aos jovens e moradores, e também para regiões circunvizinhas. Nesse sentido, foram considerados alguns requisitos para a escolha da escola e os sujeitos da pesquisa:

- a) Escola pertencer à rede estadual de ensino;
- b) Professores pertencentes ao corpo docente da respectiva escola em efetiva docência;
- c) Uma turma de alunos de ensino médio que residem próximo a escola e estão há mais de dois anos estudando na referida escola.
- d) Pesquisador do estudo pertencer a escola.

A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006, p.20): “Como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra”.

Em Oliveira (2007, p.37):

Conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.

Para responder as questões colocadas neste estudo, foi adotado também a abordagem quantitativa e qualitativa (quanti-quali) como complementares a estratégia de aprofundamento da análise.

Segundo Günther (2006, p.207):

A questão não é colocar a pesquisa qualitativa versus a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa ou pela pesquisa quantitativa. A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para a sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, sendo construído em dois questionários, um para professor e outro para aluno constituídos de questões semiabertas (fechadas em sua maioria e apenas uma aberta), cujo objetivo foi realizar a caracterização do perfil dos sujeitos. Para tanto, os dados da pesquisa foram tabulados e apresentados em 06 (seis) gráficos, seguidos de análises que permitiram uma melhor reflexão e crítica sobre as questões colocadas na pesquisa, bem como percepções e subjetividades dos sujeitos.

Nesse sentido, apresenta-se aqui parcialmente, e não menos importante a leitura das análises em 6 (seis) gráficos, que compreende o olhar do professor e do aluno, em relação ao uso das TICs no ensino da matemática na referida escola.

Para tanto, na figura 1, 50% dos professores desse estudo responderam que faz uso do computador como recurso pedagógico embora sabe-se que as dificuldades encontradas nas unidades escolares são recorrentes, entre eles poderiam ser citados: a ausência de internet que dificulta e inviabiliza o trabalho do professor nos laboratórios de informática,

espaço que possibilita o uso das TICs nas escolas públicas, além de que o mesmo também é subutilizado ou mal utilizado.

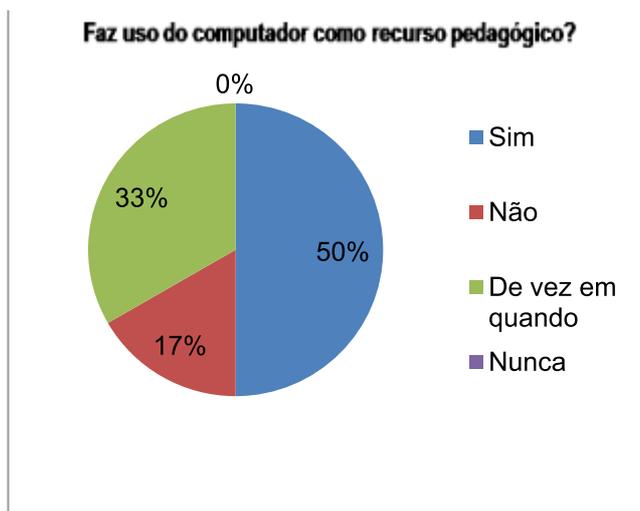


Figura 1 –Docentes de matemática do ensino médio da Escola Estadual “Estevão Alves Correa” que faz uso do computador como recurso pedagógico.Fonte: Pesquisa, Escola Estadual “Estevão Alves Correa”, 2018.

Para Belloni e Gomes (2008, p.738):“O uso pedagógico das TICs pode potencializar a motivação e a disponibilidade psicológica para aprender, sem as quais não há aprendizagem”.

Observou-se na figura 2 abaixo, que os professores concordaram significativamente com o uso do laboratório nas aulas de matemática, ou seja, a maioria enfatizou 83% positivamente para essa construção. Isso pressupõe-se que eles concordaram que essa nova aprendizagem, quando colocadas em prática, reorientam todos os processos de descobertas, relações, valores e comportamentos.

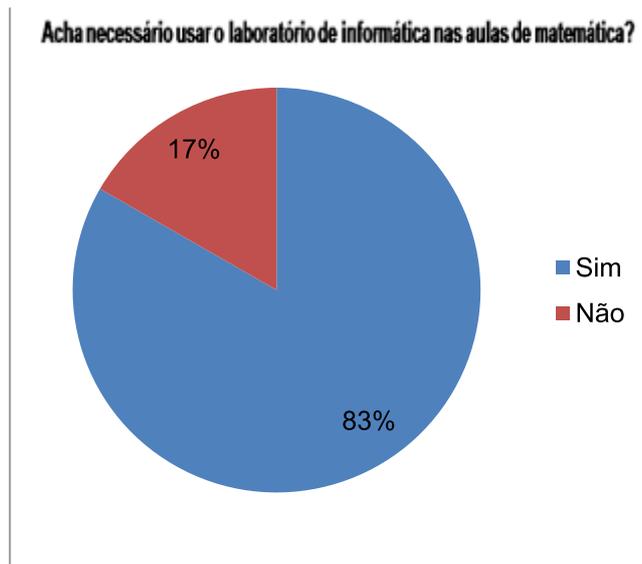


Figura 2 –Necessidade do uso laboratório de informática nas aulas de matemática. Fonte: Pesquisa, Escola Estadual “Estevão Alves Correa”, 2018.

Corroborando com o citado acima, têm-se a ideia de Kenski (2007, p. 32):“As TIC, sobretudo a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado”.

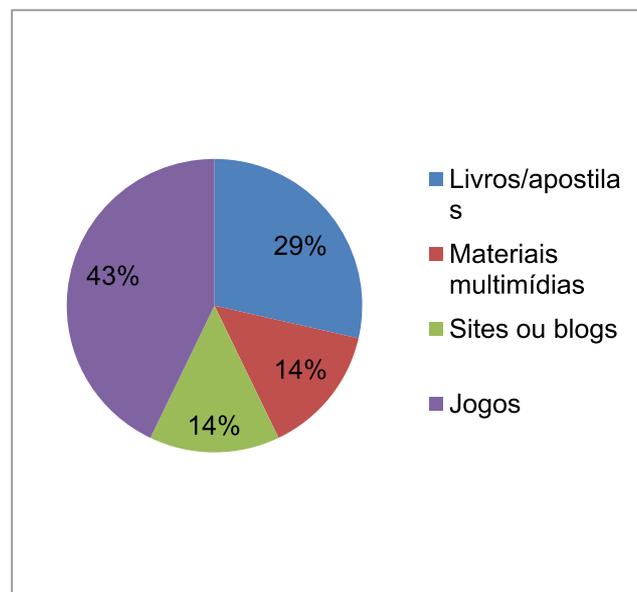


Figura 3 –Material didático utilizado pelo docente para ensinar a matemática. Fonte: Pesquisa, Escola Estadual “Estevão Alves Correa”, 2018.

Analisando a figura 3 acima, notou-se que 43% dos professores faz uso de jogos para ensinar a matemática no ensino médio, 29% utilizam livros/apostilas, 14% iguais para materiais multimídias e sites ou blogs. Nesse sentido, mostrou-se um lado plural onde os professores buscam também outras alternativas no processo de ensinar a matemática. Essa natureza pressupõe-se que o professor se contrapõe à orientação de que, para aprender matemática, é necessário um ambiente em que predomine a rigidez, a disciplina e o silêncio. Ao contrário, o uso principalmente de jogos tem servido de argumento para fortalecer essa concepção, segundo a qual se aprende matemática brincando.

Verificou-se no gráfico 4, a opinião dos alunos pesquisados, que 65% dos professores de matemática utilizam outro material didático para ensinar, além do livro, que é ainda a referência, muito em função dos programas de Governos estabelecidos no ensino público, e que possibilita esse acesso ao impresso. Em geral, esses (professores) seguem adequadamente o currículo e o uso do livro didático. Essa característica apresentada aqui pressupõe que esse professor compreenda o processo educativo também com o uso das TICs, com ênfase em análises sobre a influências delas no processo de ensino aprendizagem do aluno

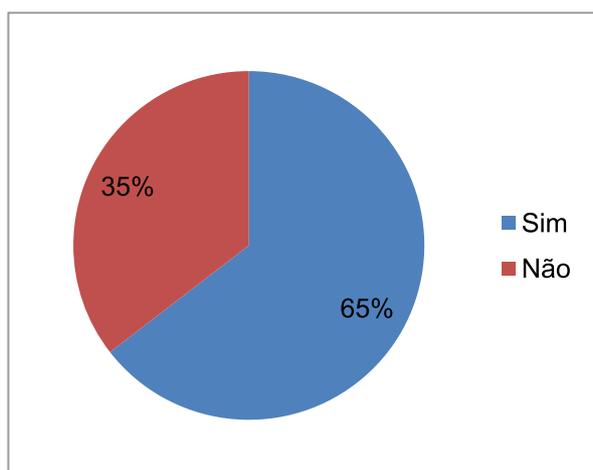


Figura 4 – Outros materiais didáticos que o docente de matemática faz uso para ensinar. Fonte: Pesquisa, Escola Estadual “Estevão Alves Correa”, 2018.

Na figura 5, 39% dos alunos pesquisados, responderam que ensinar a matemática com as TICs não faz diferença, seguido de 32% para bom e 29% melhor. Isso pode-se remeter à ideia de que ensinar por meio e com as TICs corresponderia a práticas educativas planejadas, inseridas no cotidiano e centradas no aluno.

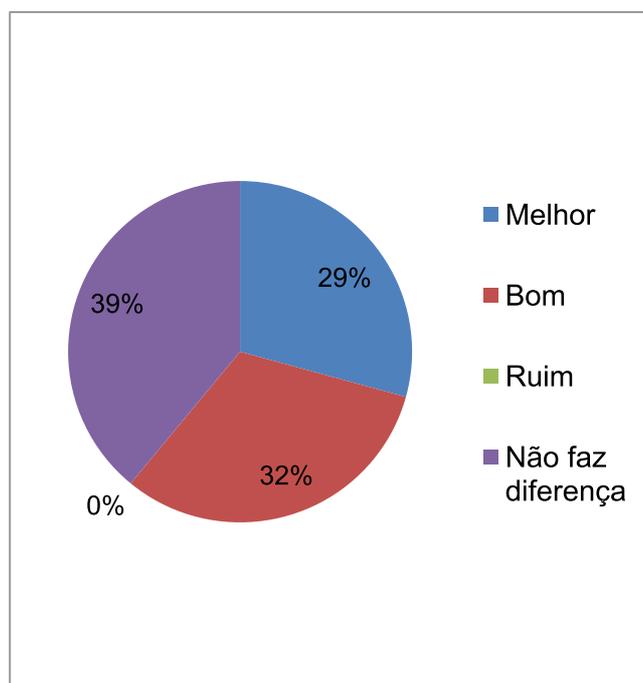


Figura 5– Opinião do discente sobre o ensino da matemática por meio das TICs. Fonte: Pesquisa, Escola Estadual “Estevão Alves Correa”, 2018.

Essas variáveis apontadas pelos alunos na pesquisa demonstraram que outros motivos e razões estão impressas no cotidiano escolar, e que muitas delas poderiam ser solucionadas com base na gestão escolar, trabalhos colaborativos, sobretudo na apropriação do professor pelo uso da TICs, não mais como apoio complementar às atividades de ensino, que geralmente fragiliza muito a apropriação dessas pela escola.

Com base na premissa evidenciada na figura 6, mostrou que 74% dos alunos preferem aprender a matemática com a junção das TICs e o livro didático.

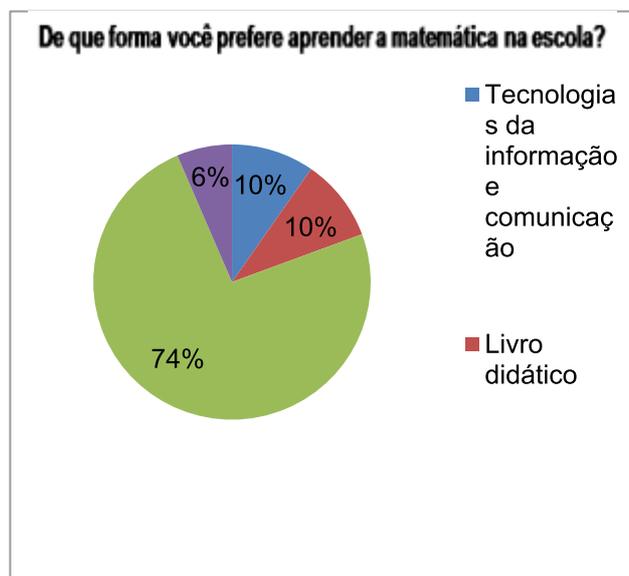


Figura 6 – Preferência do discente para aprender a matemática na escola. Fonte: Pesquisa, Escola Estadual “Estevão Alves Correa”, 2018.

Essa relação bem desenhada nesse contexto acima, pressupõe-se que a incorporação das TICs pelas escolas seja elemento catalizador de mudanças significativas na aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Esse estudo teve a intenção primeira foi a de compreender como se dava o uso das TICs nas atividades educativas realizadas pelos professores e alunos. As questões foram categorizadas considerando os distintos enfoques propostos, conforme foi registrado nas análises. Em relação aos professores pretendeu-se ressaltar sua compreensão com o uso das TICs no ensino da matemática.

Assim, no contexto dos professores pesquisados, observou-se que seja necessário fomentar a prática com as TICs no ato de ensinar a matemática para que os mesmos possam adotar uma postura de facilitador/mediador entre o aluno e o conhecimento, para que não seja apenas o que está registrado no impresso (livros) como referências.

Com relação aos alunos, verificou-se, subjetividades e abstrações em relação as TICs, mas

percebeu-se que são cada vez mais influenciados pelas mesmas, porque possibilita uma nova possibilidade de comunicar e também aprender embora haja necessidade de que a escola promova essa interatividade e melhore sua gestão nesse sentido, além de que mesmo se não a possuem tem domínio sobre elas.

No Ensino Médio, verifica-se níveis baixos de aprendizagem na matemática, repetências, evasões e têm-se tido dificuldades em construir novos modelos educativos em nível de políticas públicas que não se mostram tão suficientes e eficazes nessa modalidade de ensino. Entretanto, é possível considerar as TICs como elementos estruturantes da prática educativa, sobretudo, propiciando novos modos de aprender e redimensionando o aprendizado também para as políticas de inclusão.

Segundo os PCNs (1999), as tecnologias em suas diferentes formas e usos constituem agentes de mudanças, considerando que a leitura, a visão, audição, criação e aprendizagem são influenciados por recursos tecnológicos e nesse contexto cabe a escola implementar e incorporar ao seu trabalho novas forma de comunicar, ensinar e de aprender.

Dessa forma, didaticamente o grande desafio é saber como prover a informação de modo que venha facilitar o processo de ensino-aprendizagem mediante o uso das TICs. E, que sejam efetivadas e promovidas ações com as TICs no contexto escolar que todos, tanto professores quanto alunos as incorporem em uma perspectiva mais colaborativa e cooperativa. Certamente, reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir, porque estabelece novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes.

Portanto, se inserida na prática pedagógica do professor, as Tecnologias da Informação e Comunicação geram processos de aprendizagem quando bem utilizadas, ou, se os fins a que se

destinam estiverem diretamente articulados, com os objetivos do ensino e da aprendizagem do aluno.

Dessa forma, didaticamente o grande desafio é saber como prover a informação de modo que venha facilitar o processo de ensino-aprendizagem mediante o uso das TICs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de educação básica.** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2).

_____. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): ensino médio; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2000.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, N.G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Revista educação e sociedade**, v.29, n.104, p.717-746, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexos sobre educação matemática.** Campinas: UNICAMP, 1986.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2ª ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2006, vol. 22 n. 2, pp. 201-210, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DA HISTÓRIA A LOCALIDADE E DA LOCALIDADE AO DIREITO A EDUCAÇÃO

FROM HISTORY TO LOCATION AND LOCATION TO THE RIGHT TO EDUCATION

Cristiano de Assis Silva¹
Rodolpho Santos Lugato²

RESUMO

As comunidades quilombolas (negras) no Brasil enfrentam diversos obstáculos na garantia de direitos aos seus territórios ancestrais e neste contexto de lutas identidades político/culturais são criadas, recriadas ou inventadas. A efetividade desse direito não diz respeito somente ao domínio dos títulos territoriais, mas também assegura que as comunidades remanescentes de quilombos possam resguardar e reproduzir sua tradição, bens culturais e simbólicos. E teve como objetivo quantificar alunos matriculados na E.M.E.E.F. Pluridocente Jibóia residentes nas localidades Quilombola. E teve como metodologia estudo qualitativo, possuindo enfoque quantitativa por trazer em seus resultados números dentro da abordagem. O estudo será realizado com alunos do 1º e 2º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental "Pluridocente Jibóia" no Município de Presidente Kennedy no Sul do Espírito Santo, estes estando devidamente matriculados no ano de 2018 no turno vespertino. Estudiosos de diversas áreas do conhecimento buscam compreender as questões relacionadas aos quilombos e aos territórios quilombolas nos permitindo conhecer um pouco dessa trajetória ao longo da história do Brasil.

PALAVRA CHAVE: História. Localidade. Quilombola. Educação.

ABSTRACT

Quilombola communities (black) in Brazil face several obstacles in guaranteeing rights to their ancestral territories and in this context of political / cultural struggles are created, recreated or invented. The effectiveness of this right does not only concern the domain of territorial titles, but also ensures that the remaining communities of quilombos can protect and reproduce their tradition, cultural and symbolic goods. And it aimed to quantify students enrolled in E.M.E.E.F. Pluridocente Pythia resident in Quilombola. And it had as methodology a qualitative study, possessing quantitative approach for bringing in its results numbers within the approach. The study will be carried out with students of the first and second year of the Municipal School of Primary Education "Pluridocente Jibóia" in the Municipality of Presidente Kennedy in the South of Espírito Santo, these being duly enrolled in the year 2018 in the afternoon shift. Scholars from various areas of knowledge seek to understand the issues related to the quilombos and quilombola territories, allowing us to know a little of this trajectory throughout the history of Brazil.

KEYWORD: History. Location. Quilombola. Education.

¹Doutorando em Saúde Coletiva pela Absoulute Christian University. Mestre em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University. Especialista Nutrição Clínica pela Universidade Veiga de Almeida. Especialista em Saúde Coletiva pela Faculdade Luso Capixaba. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Luso Capixaba. Especialista em Metodologia de Ciências Biológicas pela Faculdade Mario Schenberg. Licenciado em Ciências Biológicas Fundação Duque de Caxias. Bacharel em Nutrição, Faculdade Salesiana de Vitória. E-mail: cristiano.wc32@gmail.com

²Mestrando em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University, Engenheiro Civil pela UNIVAG, Licenciado em Matemática pela UFMT. Especialista em Gestão Escolar pelo ICCE. Email: rodolpho_lugato@gmail.com

INTRODUÇÃO

O surgimento de “sujeitos sociais de um novo tipo e de direitos também de um novo tipo, bem como a ampliação do espaço da política (...) reconhece e enfatiza o caráter intrínseco da transformação cultural com respeito à construção da democracia” (DAGNINO, 2004, p. 103). Assim, em um contexto social transformado pela ampliação da democracia, da participação social e pelas conquistas operadas pela Constituição de 1988, ou seja, do “direito a ter direitos”, nos colocamos frente ao reconhecimento das comunidades quilombolas como coletividades diferenciadas.

As comunidades quilombolas (negras) no Brasil enfrentam diversos obstáculos na garantia de direitos aos seus territórios ancestrais e neste contexto de lutas identidades político/culturais são criadas, recriadas ou inventadas. A invenção de identidades político-cultural é recorrente, ela acontece sempre que determinado grupo se põe em movimento para reivindicar o que lhe é essencial. No caso das comunidades quilombolas, a terra.

Para os quilombolas, como povos tradicionais e também como sujeitos de direitos, a luta pelo reconhecimento de seus direitos culturais e territoriais está amparada pelo Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que consagra o dever do Estado em atuar efetivamente para que os remanescentes de comunidades quilombolas obtenham a propriedade definitiva de suas terras. O texto constitucional no Artigo 68 (ADCT) tem a seguinte redação: “aos remanescentes³ das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. A efetividade desse direito não diz respeito somente ao domínio dos títulos territoriais, mas também assegura que as comunidades remanescentes de quilombos

possam resguardar e reproduzir sua tradição, bens culturais e simbólicos.

OBJETIVO

Quantificar alunos matriculados na E.M.E.E.F. Pluridocente Jibóia residentes nas localidades Quilombola.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo qualitativo, possuindo enfoque quantitativa por trazer em seus resultados números dentro da abordagem. O estudo será realizado com alunos do 1º e 2º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Pluridocente Jibóia” no Município de Presidente Kennedy no Sul do Espírito Santo, estes estando devidamente matriculados no ano de 2018 no turno vespertino, sendo de ambos os sexos, de descendência quilombola, com idade entre 06 e 08 anos, residentes nas localidades e comunidade quilombola. Desta forma a pesquisa terá análise secundária sendo de fichas que foram abstraídas de documentos retidos na secretaria da Unidade Escolar e foi utilizado conforme ensina Trivinos, 2017 o uso de recursos numéricos para melhor análise dos dados coletados e corroborando para enfatizar parâmetros relevantes para veracidade dos fatos e resultados obtidos, partindo da premissa e creditando a pertinência ao tema proposto, consigamos demonstrar a importância e relevância da temática.

DESENVOLVIMENTO:

OS REMANESCENTES DE QUILOMBOS COMO POVOS TRADICIONAIS E COMO SUJEITOS DE DIREITOS

O reconhecimento, na Constituição Federal de 1988, do Brasil como um Estado Nacional pluriétnico

e multicultural, passa a ser o argumento básico para a exigência de ampliação da proteção social de um amplo conjunto de segmentos populacionais que foram historicamente discriminados e subalternizados, tais como os negros, os índios, as mulheres e as populações tradicionais. Ou seja, tem início uma forte demanda por “direito a ter direitos” com garantia de especificidades socioculturais (SILVÉRIO, 2009, p. 20).

Aliada a essa causa, a problemática relativa às comunidades de remanescentes de quilombos aparece na agenda das políticas sociais no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, consagrando ao poder público entre outras responsabilidades o dever de preservar essas comunidades como bem cultural de nossa nação, e reconhecer a garantia de acesso à terra e aos direitos sociais:

No processo de operacionalização do direito a terra garantido na Constituição de 1988, o termo passou por um processo intenso de ressignificação no qual os antropólogos brasileiros foram sobremaneira importantes. Nesta ressignificação ficou evidente que as formas de reprodução social das comunidades negras, seja no período escravocrata ou após a Abolição, produziam características gerais vinculadas a processos de organização social – e não a uma herança fossilizada do passado (BRANDÃO, 2010, p. 108).

A origem histórica das comunidades quilombolas não deve ser ancorada somente na trajetória da fuga de escravos fugidos do sistema escravocrata, ou diante da ideia de isolamento geográfico. Vários estudos, dentre eles Arruti (2006), Brandão (2010) e O’Dwyer (2002), concordam que a consolidação dessas comunidades tradicionais ultrapassa esse conceito construído no período colonial.

Sistemas distintos de apossamento e uso comum dos territórios podem ser encontrados nas várias regiões brasileiras, incluindo compra, doação,

e ocupação de áreas abandonadas pela exploração comercial. As comunidades quilombolas são classificadas como povos tradicionais, por serem grupos sociais que operam uma maneira própria de desenvolver suas práticas cotidianas de manutenção e reprodução de seu modo de vida. O trabalho executado na maioria das vezes é arraigado na agricultura de subsistência com muito pouca, ou nenhuma, acumulação de capital. Trata-se de um modo de vida ancorado na dependência da natureza e em torno de laços familiares (BRANDÃO, 2010).

Para as comunidades quilombolas a adjetivação “remanescentes”, já antes utilizada para os povos indígenas, “surge para resolver a difícil relação de continuidade e descontinuidade com o passado histórico, em que a descendência não parece ser um laço suficiente” (ARRUTI, 2009, p. 21). Dessa forma, o termo remanescente, ainda de acordo com Arruti, trouxe uma positividade para a realidade dessas comunidades como pertencentes a um contexto de luta pela identidade negra e por sua cultura. As discussões antropológicas passam a conceituar os remanescentes de quilombos como grupos étnicos que diante de sua realidade diferenciada - no que tange à relação com o território, com a própria comunidade e com as formas sociais existentes no entorno - estabelecem fronteiras que passam a dar significado à cultura e ao modo próprio de organização, fortalecendo sua identidade.

Como ressalta Bourdieu (2003), o Estado tende a ser alvo de grupos e indivíduos que buscam o poder de se apropriar de todas as vantagens simbólicas associadas à posse de uma identidade legítima, afirmada e reconhecida. Mas, no caso da identidade “quilombola”, esse caminho foi percorrido de forma inversa. É o que podemos perceber quando comparamos a “questão quilombola” com outros casos de vocalização de demandas e pressão sobre a agenda pública. Pois, foi a partir do Artigo 68 (ADCT) que um conjunto crescente de comunidades

rurais (e mais a frente, também urbanas) passou a demandar reconhecimento como “quilombolas” e a se organizar politicamente em torno dos direitos que foram fundamentados nesse momento.

O MOVIMENTO NEGRO E O MOVIMENTO SOCIAL QUILOMBOLA

Na parte intitulada “sobre a questão da terra”, elaborado pela Convenção supracitada, é possível encontrar a primeira demanda por terra para a população negra, tanto no contexto urbano quanto rural. No rol de nossas pesquisas, esta é a primeira referência às comunidades “quilombolas” que foi possível encontrar. No texto aparece grafado: “será garantido o título de propriedade da terra às comunidades negras remanescentes de quilombos, quer no meio urbano ou rural” (CONVENÇÃO NACIONAL DO NEGRO, 1986, p. 6).

Oliveira (2009), buscando entender em seus estudos o movimento quilombola, afirma que entre as análises sobre este, podemos encontrar três grandes argumentos. Na direção do primeiro deles, a mobilização quilombola faz parte de uma luta de classes histórica no país, entre senhores e escravos, “os quilombolas são todos herdeiros de uma raiz histórica e social comum e por isso configuram uma classe social no Brasil” (OLIVEIRA, 2009, p. 14)

Os quilombos foram muitos e não eram unidades homogêneas, ou seja, variava de lugar, tamanho, população, forma de organização, integrantes e “desempenharam um importante papel no complexo tecido social que era o sistema brasileiro da escravidão” (RAMOS, 1996, p. 165).

Se, do ponto de vista étnico, a experiência quilombola no Brasil comportou africanos de diferentes regiões, negros aqui nascidos, índios e, em alguns casos, brancos, é evidente que esta composição racial teria que repercutir nas formas de organização, na cultura e nas

estratégias de ocupação do território engendradas por estes grupos. Às novas condições de composição racial, combinaram-se outras variáveis envolvendo o momento de se empreender as ações e as forças políticas e militares contrárias. Isso quer dizer que cada quilombo tem uma experiência particular de formação, em que os mencionados fatores, e outros, foram com certeza avaliada pelos que desejavam se aquilombar (SANTOS e SILVA, 2000, p. 11).

De acordo com Carvalho (2003, p. 52-53) aos libertos também não foi dado acesso a escola, terra e nem empregos. Segundo ele, após a libertação, muitos ex-escravos regressaram as antigas fazendas onde eram escravos para trabalhar por baixo salário e mesmo com dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos, perpetuando a exclusão dos mesmos. A esse respeito, Carvalho aponta ainda que “[a] libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis, mas negada na prática.”

GOMES (2008, p. 462-463) ao refletir sobre a exclusão do negro ponderou que:

A sociedade brasileira mais do que permanecer desigual em termos econômicos, sociais e fundamentalmente raciais a partir de 1888 reproduz e aumenta as desigualdades, marcando homens e mulheres etnicamente. A questão não foi somente a falta de políticas públicas com relação aos ex-escravos e seus descendentes na pós-abolição. Houve mesmo políticas públicas no período republicano reforçando a intolerância contra a população negra: concentração fundiária, nas áreas rurais, marginalização e repressão nas áreas urbanas.

“O quilombo enquanto categoria histórica detém um significado relevante, localizado no tempo e na atualidade e objeto de uma reinterpretação

jurídica quando empregado para legitimar reivindicações pelo território dos ancestrais por parte dos denominados remanescentes de quilombos” (MARIM, 2004, p. 05). Um novo significado para o termo surge a partir dos anos 80, como consequência das mobilizações do movimento negro, de grupos rurais e de institutos de apoio às lutas pelo reconhecimento jurídico das terras de antigas ocupações.

A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)

A questão quilombola ganhou visibilidade nos últimos anos devido à crescente mobilização das comunidades negras rurais em lutas políticas e manifestações por todo país. Hoje, tais comunidades se encontram articuladas em organizações comunitárias, estaduais e nacionais. Entre elas, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)⁷ tem grande destaque na busca pela efetivação de direitos dos quilombolas (OLIVEIRA, 2009). No ano de 1996, durante uma seção de Avaliação do “I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas”, realizado na Bahia, surge a CONAQ, que substituiu a comissão provisória das comunidades negras rurais quilombolas. A CONAQ teve “como caráter central se constituir como movimento social, não se configurando como outras formas organizativas tais como organizações não governamentais, sindicatos ou partidos políticos” (SOUZA, 2000, p. 14). Ainda de acordo com Souza, essa representação em âmbito nacional era composta por membros do movimento quilombola e, também, do movimento negro urbano.

A partir desse marco, as comunidades tomam para si a representação nesse espaço. A CONAQ é composta pela união das organizações quilombolas nos níveis estaduais e regionais. Atualmente, a

Coordenação Nacional reúne vinte e quatro estados da federação e, a partir do processo de identificação e visibilidade das comunidades quilombolas, atua com um universo de mais de três mil e quinhentas comunidades em todas as regiões do país. Para Cardoso & Gomes (2011), a visibilidade pública das comunidades quilombolas criou uma trama representativa com a atuação de atores diferentes tendo em vista a participação de ONGs, universidades, e agentes públicos ligados ao sistema judiciário, além dos próprios quilombolas, que instituíram diferentes formas de relação com o Estado através das associações e lideranças.

Não podemos esquecer a agência do movimento negro nesse processo, que possibilitou que o movimento quilombola conseguisse estabelecer seus próprios alvos políticos e lutar por questões específicas. O movimento negro foi fundamental e a relação dos dois movimentos pode ser nomeada como umbilical. No entanto, é possível perceber que a relação entre o movimento negro e o movimento quilombola apresenta configurações muito próprias em cada região do Brasil. Portanto, acreditamos que quanto maior a presença de atores sociais quilombolas atuando no movimento negro, nas áreas rurais e urbanas, maior a legitimidade dos processos de formação de identidade e de agregação do movimento quilombola em cada Estado. Isso contribuiu para uma maior afinidade entre movimento quilombola e o movimento social negro. Vale ressaltar que, ainda que o movimento social negro tenha nascido de articulações mais centradas no Sudeste, foi no Norte e no Nordeste que ele conseguiu estabelecer uma relação mais forte com as comunidades negras rurais (CARDOSO; GOMES, 2011). Nesta direção, mesmo que o movimento negro e movimento quilombola tenham pautas específicas, “o movimento quilombola e negro tem agendas em comum na valorização da religião afro-brasileira, na luta pelo meio ambiente

sustentável, e a valorização da educação intercultural” (CARDOSO; GOMES, 2011, p. 15).

A invenção de identidades político-cultural é recorrente, ela acontece sempre que determinado grupo se põe em movimento para reivindicar o que lhe é essencial. No caso das comunidades quilombolas, a terra. Terra aqui entendida num sentido amplo, englobando a terra necessária para a reprodução material da vida, mas também a terra na qual o simbólico paira, na qual a memória encontra lugar privilegiado, morada de mitos e lendas, fonte de beleza, inspiração e do sentido sagrado da coletividade, tão essencial à vida quanto a terra de trabalho. De acordo com Gonçalves:

A construção de uma identidade coletiva é possível não só devido às condições sociais de vida semelhantes, mas também por serem percebidas como interessantes e, por isso, é uma construção e não uma inevitabilidade histórica ou natural. E, mais, na afirmação dessa identidade coletiva há uma luta intensa por afirmar os „modos de percepção legítima” da (di)visão social, da (di)visão do espaço, da (di)visão do tempo da divisão da natureza, Gonçalves, 2001.

Muitas comunidades negras rurais viram na formação das associações quilombolas uma forma de conseguir mais recursos e benefícios para sua comunidade. Talvez por isso, “entre 1996 e 2009, mais de 4.000 Associações Remanescentes de Quilombos foram criadas no país” (OLIVEIRA, 2009, p. 1). Neste aspecto, Brandão (2010, p. 87) aponta que “estamos diante de um processo de etnogênese no qual o papel ativo do Estado brasileiro se mostra com força. Sabemos que toda identidade (inclusive a étnica) é produto de um processo de “construção”. Não podemos esquecer a agência do movimento negro nesse processo, que possibilitou que o movimento quilombola conseguisse estabelecer seus próprios alvos políticos e lutar por questões

específicas. O movimento negro foi fundamental e a relação dos dois movimentos pode ser nomeada como umbilical. No entanto, é possível perceber que a relação entre o movimento negro e o movimento quilombola apresenta configurações muito próprias em cada região do Brasil.

O movimento social quilombola parece não ter fronteiras bem delimitadas, mas suas demandas são vocalizadas principalmente através das entidades representantes, como é o caso da CONAQ, que tem como objetivo lutar junto às comunidades pela posse da terra e pela implantação de projetos e políticas públicas para as várias comunidades quilombolas do país. A CONAQ “surge não só para reivindicar soluções para os problemas nacionais, mas como movimento político organizado para alterar as relações desiguais historicamente estabelecidas em defesa dos direitos do povo negro” (COSTA, 2002, p. 5).

O movimento social quilombola também compreende entidades estaduais a exemplo da ACONERUQ, ACQUILERJ e Federação N’GOLO; que correspondem respectivamente a federações dos estados do Maranhão, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1 - Números de alunos por sexo:



Os quilombos foram muitos e não eram unidades homogêneas, ou seja, variava de lugar, tamanho, população, forma de organização, integrantes e “desempenharam um importante papel no complexo tecido social que era o sistema brasileiro da escravidão, sendo esses de ambos os sexos” (RAMOS, 1996). Em análise do gráfico 1 verificou-se que o número de alunos do sexo masculino é o dobro da quantidade de alunos do sexo feminino.

2 - Número de alunos locais que compõe a comunidade Quilombola:



Observamos no gráfico 2 que a localidade que maior compõe o número de alunos é a localidade de Boa Esperança e em segundo lugar com maior número de alunos é a região de Cacimbinha. Um inventário parcial das informações existentes aponta para o fato de que os grupos negros vivem em bairros rurais, entendidos aqui na perspectiva desenvolvida por Cândido (1971) e por Queiroz (1976), ou então, em áreas esparsas reconhecidas como de negros. A especificidade do modo de vida demonstra existirem elementos que os diferenciam pela condição étnica e história particular de sua constituição.

3 - Número de alunos por turma:

Gráfico 3



Verificou-se que o Primeiro ano possui maior número de alunos com quantitativo de 12 alunos e 06 alunos no Segundo ano. A construção de uma identidade coletiva é possível não só devido às condições sociais de vida semelhantes, mas também por serem percebidas como interessantes e, por isso, é uma construção e não uma inevitabilidade histórica ou natural. E, mais, na afirmação dessa identidade coletiva há uma luta intensa por afirmar os „modos de percepção legítima “da (di)visão social, da (di)visão do espaço, da (di)visão do tempo da divisão da natureza (GONÇALVES, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quilombos foram construídos como uma unidade básica de resistência do negro contra as condições de vida impostas pelo sistema escravista. Hoje, os quilombos constituem um legado material e imaterial de resistência com os quais os quilombolas desenvolvem e reproduzem modos de vida característicos num determinado lugar.

Estudiosos de diversas áreas do conhecimento buscam compreender as questões relacionadas aos quilombos e aos territórios quilombolas nos permitindo conhecer um pouco dessa trajetória ao longo da história do Brasil.

É importante pensar no contexto de luta dos negros na sociedade brasileira e como ela foi ganhando adesão nos mais diferentes segmentos sociais, sendo o negro fundamental nesse processo.

Mudanças têm ocorrido em diversos aspectos em relação aos negros e a sociedade brasileira, havendo uma pressão tanto no âmbito legal, no que se refere ao reconhecimento dos direitos, como no aspecto social, cultural e educacional buscando a inclusão e a valorização do negro nos diversos espaços deste imenso território, sendo o diálogo fundamental neste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUTI, José Maurício. Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola. São Paulo: Edusc, 2006.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDÃO, André. Comunidades quilombolas no Brasil: características socioeconômicas, processos de etnogênese e políticas sociais. Rio de Janeiro: Eduff, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2005.

CARDOSO, Lourenço; GOMES, Lilian. Movimento social negro e movimento quilombola: para uma teoria da tradução. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS 11., ago. 2011, Salvador Disponível em: . Acesso em: 2011.

CONVENÇÃO Nacional do Negro pela Constituinte. Brasília: 26 e 27 de agosto de 1986. Disponível em: . Acesso em: maio 2014.

CARVALHO, J. M. de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 4ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DAGNINO, Evelina. ¿Sociedad civil, participación e ciudadanía: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (Coord.). Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, Univ. Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

GOMES, F. dos S. Sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). História da Cidadania. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Geo-grafias. Movimientos sociales nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México: Siglo XXI, 2001.

MARIM, R. A.; CASTRO, E. M. R. de. *Negros de Trombetas: no caminho das pedras do Abacatal – Experiência social de grupos negros no Pará*. Belém: NAEA/UFPA, 2ª ed. 2004.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.

OLIVEIRA, Frederico Menino Bindi de. Mobilizando oportunidade: estado, ação coletiva e o recente movimento social quilombola. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2009.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. São Paulo: FFLCH-USP, Centro de Estudos Rurais e Urbanos-Ceru, 1983.

RAMOS, D. O quilombo e o sistema escravista em Minas Gerais no século XVIII. In: REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. (Org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/Action AID, 2009. p. 14-38.

SOUZA, Barbara Oliveira. Movimento quilombola: reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., jun. 2008, Porto Seguro, Bahia.

PERFIL EPIDEMIOLÓGICO DA HANSENÍASE NO MUNICÍPIO DE CAMPINÁPOLIS -MT, NO PERÍODO DE 2006 A 2015

EPIDEMIOLOGICAL PROFILE OF HANSENÍASE IN THE MUNICIPALITY OF CAMPINÁPOLIS-MT, PERIOD 2006 TO 2015

Suélen Cequinel Rosa¹
Rodolpho Santos Lugato²

RESUMO

A hanseníase é considerada um grande problema de saúde pública nos países em desenvolvimento. Estima-se que somente 1/3 dos doentes sejam notificados e que, dentre esses, muitos fazem tratamento irregular ou abandonam, aumentando o impacto da doença. Assim o objetivo dessa pesquisa foi descrever o perfil epidemiológico da hanseníase no município de Campinópolis, Estado de Mato Grosso, no período de 2006 a 2015. Estudo descritivo, transversal e retrospectivo, com coleta de dados do período de 2006 a 2015, oriundos do Sistema Nacional de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS). Foram notificados 126 casos novos de hanseníase no período do estudo. Resultando em uma detecção média de 8,33 casos/1.000 habitantes/ano. Observou-se a predominância de casos no sexo masculino, cor branca, faixa etária de 21 a 40 anos e escolaridade entre analfabeto e ensino fundamental incompleto. Grau de incapacidade tipo II foi detectado em 2% dos casos, sendo todos em pacientes multibacilares, pertencentes às formas clínicas dimorfa e virchowiana. Indicadores revelou um perfil da endemia hanseníase que se dimensiona e se prolonga cada vez mais no município. O relato que a maioria dos casos eram multibacilares, indica diagnósticos tardios, assim, torna-se necessário capacitar os profissionais para possibilitar diagnóstico e tratamentos mais precoces.

PALAVRAS-CHAVE: Hanseníase; Epidemiologia; Saúde Pública.

ABSTRACT

Leprosy is considered a major public health problem in developing countries. It is estimated that only 1/3 of patients are reported and that among them, many are getting irregular treatment or quitting, increasing the disease's impact. Thus, the objective of this research was to describe the epidemiological profile of leprosy in the city of Campinópolis, State of Mato Grosso, from 2006 to 2015. Descriptive, cross-sectional and retrospective study, with data collection from 2006 to 2015, (SINAN), the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), and the Department of Informatics of the Unified Health System (DATASUS). 126 new cases of leprosy were reported in the study period. Resulting in an average detection of 8.33 cases /1,000 inhabitants/year. It was observed the prevalence of cases in the male sex, white color, age group of 21 to 40 years and schooling between illiterate and incomplete elementary school. Degree of incapacity type II was detected in 2% of the cases, all of them in multibacillary patients, belonging to the clinical forms dimorpha and virchowiana. Indicators revealed a profile of the leprosy endemic that is dimensioned and is extending more and more in the municipality. The report the majority of cases were multibacillary indicates late diagnoses, so it is necessary to train professionals to enable diagnosis and earlier treatments.

KEYWORDS: Leprosy; Epidemiology; Public health.

¹Enfermeira (UNAERP). Especialista em Auditoria de Sistemas e Serviços em Saúde (CEEN). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, e-mail: suelencequinel@hotmail.com.

²Licenciatura em Matemática (UFMT). Engenharia Civil (UNIVAG). Especialista em Gestão Escolar (ICCE). Mestre em Ciências da Educação, e-mail: rodolpho_lugato@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A hanseníase parece ser uma das mais antigas doenças que acomete o homem. Outrora motivo de estigma e exclusão, há mais de 20 anos, a doença tem tratamento capaz de curar a totalidade dos casos (BRASIL, 2017).

Acredita-se que a hanseníase, amplamente conhecida pela designação de lepra, seja originária da Ásia. Outros autores também apontam a África como berço dessa doença. Ainda hoje, discute-se a hanseníase é de origem asiática ou africana (OMS, 1989).

Acredita-se que a hanseníase tenha sido inserida no Brasil no final do século XVII, foram notificados vários focos endêmicos no país, entre esses casos a maioria registrava-se em cidades onde a política e a economia eram bastante desenvolvidas. O aumento da hanseníase nesse período está relacionado com a chegada dos portugueses no país (MAURANO, 1950).

Os primeiros casos de hanseníase notificados no Brasil ocorreram no Rio de Janeiro, isso aconteceu principalmente ao fluxo de escravos recém-chegados da África, local onde a endemia encontrava-se elevada. A hanseníase também alcançou várias cidades, focos foram registrados na Bahia e no Pará, ainda no período colonial.

O *Mycobacterium leprae* é um parasita intracelular bacilo álcool-ácido resistente. É a única espécie de micobactéria que infecta nervos periféricos, especificamente as células de Schwann. Este bacilo não cresce em meios de cultura artificiais, ou seja, não é cultivável in vitro. O alto potencial incapacitante da hanseníase está diretamente relacionado ao poder imunogênico do *M. leprae* (BRASIL, 2017).

Os aspectos clínicos da doença estão diretamente relacionados ao tipo de resposta à *M. lepra*, (BRASIL, 2017): Hanseníase Indeterminada;

Hanseníase Tuberculóide; Hanseníase Dimorfa; Hanseníase Virchowiana.

A transmissão se dá por meio de uma pessoa com hanseníase, na forma infectante da doença MB, sem tratamento, que elimina o bacilo para o meio exterior, infectando outras pessoas suscetíveis. Os doentes com poucos bacilos – PB – não são considerados importantes como fonte de transmissão a doença devido à baixa carga bacilar. Estima-se que 90% da população tenha defesa natural que confere imunidade contra o *M. leprae*, e sabe-se que a suscetibilidade ao bacilo tem influência genética. Assim, familiares de pessoas com hanseníase possuem chances maiores de adoecer (BRASIL, 2017).

De acordo com as “Diretrizes para vigilância, atenção e eliminação da hanseníase como problema de saúde pública” (BRASIL, 2016), o diagnóstico de caso de hanseníase é essencialmente clínico e epidemiológico, realizado por meio da anamnese, exame geral e dermatoneurológico para identificar lesões ou áreas de pele com alteração de sensibilidade e/ou comprometimento de nervos periféricos, com alterações sensitivas e/ou motoras e/ou autonômicas.

Para os casos diagnosticados, deve-se utilizar a classificação operacional de caso de hanseníase, visando definir o esquema de tratamento com poliquimioterapia, que se baseia no número de lesões cutâneas de acordo com os seguintes critérios:

Paucibacilar (PB) – casos com até cinco lesões de pele.

Multibacilar (MB) – casos com mais de cinco lesões de pele.

A classificação operacional deve ser feita pelos critérios clínicos (história clínica e epidemiológica e exame dermatoneurológico). Quando disponível a baciloscopia, o seu resultado positivo classifica o caso com MB, porém o resultado negativo não exclui o diagnóstico clínico da hanseníase e

também não classifica obrigatoriamente o doente como PB.

OBJETIVOS

O presente trabalho visou avaliar o perfil epidemiológico de pacientes diagnosticados com hanseníase no período de 2006 a 2015, no município de Campinápolis, Mato Grosso.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, transversal e retrospectivo. Os estudos descritivos têm por objetivo determinar a distribuição de doenças ou condições relacionadas à saúde, segundo o tempo, o lugar e as características dos indivíduos.

A população estudada foi composta dos casos de hanseníase notificados ao Ministério da Saúde de 2006 a 2015, no município de Campinápolis, estado de Mato Grosso. Foram incluídos no estudo todos os casos residentes e notificados no município. Pacientes que tiveram a doença notificada em Campinápolis, mas que não eram residentes foram excluídos.

Os dados epidemiológicos foram extraídos do Sistema Nacional de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) base de dados do DATASUS, sendo estes de domínio público. As informações sobre a população residente no período compreendido, utilizadas para construção de indicadores, foram obtidas por meio de estimativas populacionais oriundas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS).

Todos os aspectos éticos e legais referentes às fases do projeto foram respeitados de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que contém diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Os dados foram utilizados tão somente para análise,

interpretação, e divulgação de informações em saúde através de artigos dentre outras publicações científicas. O presente estudo foi realizado com coleta de dados secundários disponíveis em banco de dados públicos, de acesso livre. As informações apresentadas não vinculam ou implicam em danos e/ou consequências de caráter ético a terceiros, conforme prerrogativas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No período de 2006 a 2015, foram diagnosticados 126 casos novos de hanseníase no município de Campinápolis/MT, o que equivale uma taxa média de detecção de 8,33 casos novos para cada 1.000 mil habitantes. Entre estes, 64 casos novos ocorreram no sexo masculino, o que corresponde a 50,8% do total.

O município de Campinápolis apresentou em todos os anos do período avaliados coeficientes de detecção anual de casos novos de hanseníase $>40,00/100.000$ hab., caracterizando como um município Hiperendêmico. E ainda se observa na distribuição dos casos de hanseníase, sendo que as maiores ocorrências foram em 2009 com 13,4% dos registros e em 2013 com 15,8% dos casos. E o menor percentual foi verificado no ano de 2014 com 5,5%.

A faixa etária entre 21 a 40 anos foi mais incidente no município de Campinápolis, destacando que essa faixa etária corresponde à fase produtiva da vida e na faixa etária de menores de 15 anos de idade foi notificado no período um total de 1 caso em 2013, o que corresponde a um coeficiente de detecção média, equivalente a $6,55/100.000$ habitantes, caracterizando a força da transmissão recente da endemia e sua tendência no município de Campinápolis como muito alto, conforme normativa do Ministério da Saúde (BRASIL, 2017), sendo os parâmetros: Hiperendêmico $>10,00/100.000$ hab. Muito

alto 5,00 a 9,99/100.000 hab. Alto 2,50 a 4,99/100.000 hab. Médio 0,50 a 2,49/100.000 hab. Baixo <0,50/100.000 hab.

A descoberta do caso de hanseníase é feita por meio da detecção ativa (investigação epidemiológica de contatos e exame de coletividade, como inquéritos e campanhas) e passiva (demanda espontânea e encaminhamento) (BRASIL, 2017). Na análise do modo de detecção dos casos novos de hanseníase detectados no município no período de 2006 a 2015, observou-se que o principal meio de detecção foi a demanda espontânea (61,9%), seguido de encaminhamento (21,4%). Vale ressaltar que apenas 6,34% dos casos novos foram detectados pelo exame de contatos.

A classificação operacional e a forma clínica da hanseníase quando no diagnóstico, também são boas indicativas da ação dos serviços de saúde e da situação epidemiológica da doença em uma determinada região. No período de 2006 a 2015, referentes ao município de Campinápolis, obtivemos um total de 67 casos (53,17%) que apresentavam as formas Dimorfa e Virchowiana. Enquanto que para as formas indeterminada e tuberculóide, foram 43 (34,12%) casos.

O nível de escolaridade mais frequente entre os casos novos, foi o seguimento analfabeto + ensino fundamental incompleto, observado em 52,38% das notificações realizadas entre 2006 e 2015. Ao analisar-se a diferença entre os sexos de acordo com a escolaridade, observou-se maior proporção dos casos novos em homens (53,3%). O grupo de ensino fundamental completo e médio incompleto apresentou 12,7% dos casos e o grupo de ensino médio completo e superior incompleto com 9,5% dos casos. Entre os casos com ensino superior, houve predomínio do sexo feminino, com percentual de 85,7%.

Nos dez anos de análise (2006 a 2015), 99,2% dos casos novos diagnosticados no município de Campinápolis declararam sua raça/cor no momento

da notificação. Destes, 35,2% corresponderam à raça/cor parda, 52,8% à branca, 9,6% à preta e 2,4% à indígena.

Quanto ao número de lesões cutâneas, dos 126 casos, foi possível observar que a maior parte dos pacientes apresentavam uma única lesão representando 37,3% dos casos, 25,4% apresentaram de 2 a 5 lesões, 20,6% mais de 5 lesões e 16,7% NI não informado ou nenhuma lesão.

Quanto à avaliação da incapacidade física no momento do diagnóstico apenas 79,3% dos casos novos de hanseníase foram avaliados. Destes, como grau zero (87%), grau I (11%) e grau II (2%). No que diz respeito à avaliação de incapacidade no momento da cura, 54% dos pacientes no período foram avaliados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou um perfil da endemia hanseníase que se dimensiona e se prolonga cada vez mais no município de Campinápolis, Estado de Mato Grosso.

Os resultados mostram que a maior frequência do número de casos de hanseníase ocorreu principalmente no ano de 2013, revelando que o município de Campinápolis/MT enfrenta os mesmos problemas que a maioria dos estados brasileiros, com a falha do acesso aos serviços de saúde.

Com os dados levantados no município de Campinápolis/MT pode-se inferir que o diagnóstico para a hanseníase é tardio, fato observado pelo predomínio de casos multibaciares e forma Virchowiana da doença.

A elevada frequência de hanseníase no sexo masculino com baixa escolaridade revela a carência de programas voltados para esse público, principalmente na faixa etária mais produtiva da vida.

Os achados nos menores de 15 anos anteriormente citados corroboram com a alta cadeia

de transmissão do bacilo e legitimam uma ineficiência na vigilância e controle da doença adotado pelo município.

A baixa cobertura da detecção ativa de hanseníase no município demonstra que os serviços de saúde não possuem uma vigilância atenta na atenção básica, fato esse que a principal forma de detecção ocorre por demanda espontânea, na detecção passiva.

A baixa escolaridade dos casos de hanseníase requer um planejamento de educação em saúde com o intuito de informar, esclarecer e educar a população para o controle da transmissão da doença.

Em relação a raça/cor predomina-se à branca.

O número de lesões aponta para importância epidemiológica, no que se refere ao doente como fonte de infecção para outros indivíduos.

No tocante a avaliação do grau de incapacidade física no momento do diagnóstico e no momento da cura, o município encontra dificuldades para a realização da avaliação dermatoneurológica pelos profissionais da atenção básica.

Nas ações de Educação em Saúde e Educação Permanente em Saúde deve-se priorizar a parceria com a Secretaria Municipal de Educação e outras secretarias municipais para ampliar a divulgação e o conhecimento para a população em geral e qualificar os conhecimentos técnicos operacionais para as equipes de saúde.

O alto coeficiente de detecção encontrado na população geral, o alto parâmetro de número de casos em menores de quinze anos de idade e a baixa proporção de avaliações relativa à incapacidade no momento do diagnóstico e na cura, indicam uma alta cadeia de transmissão do bacilo, um mal atendimento perante ações e serviços operacionais e ineficiência na atenção às incapacidades. No que tange a precocidade de diagnósticos, esforços e mudanças devem ser alocados e direcionados ao programa de controle e vigilância epidemiológica em vigor, com

objetivo de diminuir a cadeia de transmissão da doença, em face à culminante proporção de pacientes que vem sendo diagnosticados nas formas multibacilares.

Desenvolvimento de programas de capacitação para as equipes multiprofissionais para diagnosticar precocemente os casos de hanseníase, realizando a avaliação dermatoneurológica no diagnóstico e no momento do encerramento do caso, e estimular a detecção ativa de novos casos através dos contatos e coletividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, E. S; CAMPOS, R. X; QUEIROZ, R. C. G; SIQUEIRA, S. L; PEREIRA, S. M; PACHECO, T. J; PESSANHA, T. O; FERNANDES, T.G; PELLEGRINI, E; MENDONÇA, S. B. **Perfil sócio demográfico e clínico-epidemiológico dos pacientes diagnosticados com hanseníase em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.** Revista Brasileira de Clínica Médica. São Paulo: mar-abr; 9(2): 101-6. 2011.

BENCHIMOL, et al. **Luta pela sobrevivência: a vida de hanseniano através da correspondência com Adolpho Lutz.** História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 10 (suplemento 1): 361-96, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico. Volume 49, nº 04.** ISSN online 2358-9450. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Coordenação-Geral de Desenvolvimento da Epidemiologia em Serviços. **Guia de Vigilância em Saúde: volume 2 / Ministério da Saúde,** Secretaria de Vigilância em Saúde, Coordenação-Geral de Desenvolvimento da Epidemiologia em Serviços. – 1. ed. atual. – Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. **Diretrizes para vigilância, atenção e eliminação da Hanseníase como problema de saúde pública: manual técnico-operacional.** Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Hanseníase. In: Guia de Vigilância Epidemiológica / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde.** – 6. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRITO, K. K. G; ANDRADE, S. S. C; SANTANA, E. M. F; PEIXOTO, V. B; NOGUEIRA, J. A; SOARES, M. J. G. O. **Análise epidemiológica da hanseníase em um estado endêmico do nordeste brasileiro.** Revista Gaúcha de Enfermagem. 36 (esp): 24-30, 2015.

COSTA, M. F. L; BARRETO, S. M. **Tipos de estudos epidemiológicos: conceitos básicos e aplicações na área do envelhecimento.** Epidemiologia e Serviços de Saúde, Volume 12, nº 04, p. 189-201. 2003.

EIDT, L. M. **Breve histórico da hanseníase: sua expansão do mundo para as Américas, o Brasil e o Rio Grande do Sul e sua trajetória na saúde pública brasileira.** Revista Saúde Social, 13: 76-88. 2004.

IGNOTTI, E. **O paradoxo dos indicadores de monitoramento da eliminação da hanseníase.** Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. Fundação Oswaldo Cruz, 180p. 2004.

JUNIOR, A. F. R; VIEIRA, M. A; CALDEIRA, A. P. **Perfil epidemiológico da hanseníase em uma cidade endêmica no Norte de Minas Gerais.** Revista Brasileira de Clínica Médica. São Paulo, 2012.

LANA, F. C. F; CARVALHO, A. P. M; DAVI, R. F. L. **Perfil epidemiológico da hanseníase na microrregião de Araçuaí e sua relação com ações de controle.** Revista de Enfermagem: Escola Ana Nery, vol.15. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

LANZA, F. M; CORTEZ, D. N; GONTIJO, T. L; RODRIGUES, J. S.J. **Perfil epidemiológico da Hanseníase no Município de Divinópolis, Minas Gerais.** Revista de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria. ISSN 2179-7692, Maio/Agosto, pág: 365-374. 2012.

LOBO, J. R; BARRETO, J. C. C. et.al. **Perfil epidemiológico dos pacientes diagnosticados com hanseníase através de exame de contato no município de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.** Revista Brasileira de Clínica Médica. São Paulo, 2011.

MAURANO, F. **Tratado de Leprologia. História da Lepra no Brasil e sua distribuição geográfica,** 2ª edição. Rio de Janeiro. 1950.

MELÃO, S; BLANCO, L. F. O; et. al. **Perfil epidemiológico dos pacientes com hanseníase no extremo sul de Santa Catarina, no período de 2001 a 2007.** Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical: 2011.

MELLO, R. S; POPOASKI, M. C. P; NUNES, D. H. **Perfil dos pacientes portadores de Hanseníase na Região Sul do Estado de Santa Catarina no período de 01 de janeiro de 1999 a 31 de dezembro de 2003.** Arquivos Catarinenses de Medicina. Volume 34, nº. 1, 2006.

MIRANZI, S. S. C; PEREIRA, L. H. M; NUNES, A. A. **Perfil epidemiológico da hanseníase em um município brasileiro, no período de 200 a 2006.** Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical: 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria Nº 3.125 de 07 de outubro de 2010.** Aprova as Diretrizes para Vigilância, Atenção e Controle da hanseníase. Gabinete do Ministro/MS. Brasília (DF); 2010.

NICKEL, D. A; SCHNEIDER, I. J. C; TRAEBERT, J. **Carga das doenças infecciosas relacionadas à pobreza no Brasil.** In: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise de Situação em Saúde, 2013.

OLIVEIRA, C. A. R. **Perfil Epidemiológico da Hanseníase em menores de 15 anos no Município de Teresina.** Piauí: 2008.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Monitoramento da Eliminação da Hanseníase,** Geneva, 2000.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Estratégia Global para aliviar a carga da hanseníase e manter as atividades de controle da hanseníase.** Plano: 2006-2010, Geneva, 2005.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Boletim epidemiológico/Registro epidemiológico semanal.** Nº 035, 27 de agosto de 2010.

OMS, Organização Mundial da saúde. **Atualização global sobre hanseníase, 2014: necessidade de detecção precoce de casos.** Setembro de 2015.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Estratégia mundial de eliminação da lepra 2016-2020: Acelerar a ação para um mundo sem lepra.** 2016.

OMS/OPAS. Organização Mundial da Saúde/Organização Pan Americana da Saúde. **Manual para o controle da lepra.** 2ª ed. Washington: DC, USA; 1989.

OPROMOLLA, D. V. A. **Atlas de Hanseníase.** Bauru: Instituto Lauro de Souza Lima, 2002.

PENNA, M.L.F. **O comportamento Epidemiológico da hanseníase no Brasil.** Rev. 2009; 80: 332-44.

QUEIRÓS, M.S; CARRASCO, M. A. P. **O doente de Hanseníase em Campinas: uma perspectiva antropológica.** Saúde Pública, 11: 479-90. 1995.

ROMÃO, E. R; MAZZONI, A. M. **Perfil epidemiológico da hanseníase no município de Guarulhos, SP.** Revista de Epidemiologia e Controle de Infecção. ISSN 2238-3360, ano III, volume 3, número 1. 2013.

SOUSA, R. D. **Perfil Epidemiológico da Hanseníase em duas unidades de saúde da Sacramento,**

Município de Belém-PA, no período de 2000 a 2011. Pará: 2012.

TEOFILO, J.S. **Hanseníase em indígenas no Brasil no período de 2001 a 2011.** UFMT: Cuiabá, 2014.

VIEIRA, C. S. C. A; SOARES, M. T; RIBEIRO C.T.S.X, et al. **Avaliação e controle de contatos faltosos de doentes com hanseníase.** Revista Brasileira de Enfermagem, 61: 682-8, 2008.

CINEMA DE ANIMAÇÃO EM CONTEXTO CAMPESINO: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS

ANIMATION CINEMA IN CAMPESINO CONTEXT: AN EXPERIENCE WITH CHILDREN

Thalyta Botelho Monteiro¹
Cristiano de Assis Silva²

RESUMO

A pesquisa de mestrado sobre Cinema de Animação, vinculada ao Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, contempla as manifestações de experiência e narrativa da criança na produção de animação, também nomeado de desenho animado. Os estudos tiveram como base a disciplina de Arte de uma escola campesina da região Serrana do Estado do Espírito Santo e reporta como as experiências e as narrativas das crianças se manifestaram no percurso da produção de animações como espectadores e como autores. O diálogo composto se instaura a partir de Walter Benjamin com o conceito de experiência e memória, Vigotski e suas referências sobre imaginação e mediação e com a sociologia da infância nas concepções de Sarmento. Metodologicamente, optou-se pelo método qualitativo através de uma pesquisa de cunho colaborativo, pois a troca, a partilha e as experiências permeiam a educação. Nesse processo percebeu-se a inserção das tecnologias como aliada ao ensino, a promoção de autonomia e as interações de experiências e vivências a partir da produção da imagem em movimento. As proposições do mestrado mensuram novas pesquisas que envolvem o trabalho docente e a relação da animação nesse processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema de Animação; Tecnologia em Arte; Ensino das Artes visuais; Processo de criação; Infância.

ABSTRACT

The masters research on Cinema of Animation, linked to the Research Group Images, Technologies and Infants, contemplates the manifestations of experience and narrative of the child in the production of animation, also named cartoon. The studies were based on the Art discipline of a peasant school in the Serrana region of the State of Espírito Santo, and reports on how children's experiences and narratives have manifested themselves in the production of animations as spectators and as authors. The composite dialogue is established from Walter Benjamin with the concept of experience and memory, Vigotski and his references on imagination and mediation and with the sociology of childhood in the conceptions of Sarmento. Methodologically, the qualitative method was chosen through collaborative research, since exchange, sharing and experiences permeate education. In this process the insertion of technologies as allied to teaching, the promotion of autonomy and the interactions of experiences and experiences from the production of the image in movement were perceived. The proposals of the master's degree measure new researches that involve the teaching work and the relation of the animation in this learning process.

KEYWORD: Animation Movies; Technology in Art; Teaching Visual Arts; Creation process; Childhood.

¹Pesquisadora em cinema de animação educação há 12 anos. Possui experiência com animação no ambiente escolar e na formação de professores. Doutoranda em Educação; Mestre em Educação; Especialista em Mediação de Educação à Distância; Especialista em Arte na Educação; Licenciada em Educação; Uma das criadoras da animação Pink? No, cérebro! Exibida no Anima Mundi na categoria Futuro Animador; Professora de Arte da Educação Básica; Leciona em cursos de pós-graduação. Sua linha de pesquisa tange Animação na educação, trabalho docente, infâncias e tecnologias. E-mail: monteirothalyta@yahoo.com.br

²Doutorando em Ciências da Saúde Coletiva pela Absoulute Christian University. Mestre em Ciências da Educação pela Absoulute /christian University. Esp. Docência no Ensino Superior pela Fac. Luso Capixaba. Esp. Nutrição Clínica pela Univ. Veiga de Almeida, Licenciado em Ciências Biológicas pela Fundação Duque de Caxias. Bacharel Nutrição pela Fac. Salesiana de Vitória. E-mail: cristiano.wc32@gmail.com

INTRODUÇÃO

A pesquisa retrata sobre Cinema de Animação, vinculada ao Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, contempla as manifestações de experiência e narrativa da criança na produção de animação, também nomeado de desenho animado. Os estudos tiveram como base a disciplina de Arte de uma escola campesina da região Serrana do Estado do Espírito Santo e reporta como as experiências e as narrativas das crianças se manifestaram no percurso da produção de desenhos animados como espectadores e como autores de animações. O diálogo composto se instaura a partir de Walter Benjamin com o conceito de *Erfahrung* e *Erlebnis*, experiência e vivência, Vigotski e suas referências sobre imaginação e mediação com a sociologia da infância nas concepções de Sarmento.

Nesse contexto, em um mundo rodeado de informações que podem ser acessadas na palma da mão por meio de celulares e *tablets*, crianças nascem e crescem e nós adultos, por muitas vezes temos ou teremos dificuldades com esses aparelhos, no entanto, a criança contemporânea apropria-se enquanto os adultos adaptam-se.

PROBLEMA

Uso de tecnologias sem orientação e as dificuldades que circundam as mais variadas problemáticas

OBJETIVO

Compreender um recorte da pesquisa, separado em seções que visam apresentar as narrativas e experiências das crianças com a produção de animações e suas mediações com o ensino da Arte.

METODOLOGIA

Optou-se pelo método qualitativo através de uma pesquisa de cunho colaborativo, pois a troca, a partilha e as experiências permeiam a educação. A primeira seção mostra o contexto da pesquisa e dos sujeitos, na segunda, o uso da animação no ensino da arte a partir das narrativas e experiências das crianças e suas interfaces teóricas-metodológicas. Na última seção algumas considerações que mensuram tais experiências e possibilidades futuras para a animação em sala de aula.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Os sujeitos oriundos desta pesquisa foram crianças do segundo ano (2º ano) do ensino fundamental da turma de 2012 da EMEF “Santa Isabel”, escola campesina do município de Domingos Martins. Estas crianças tiveram embasamento dos processos de criação do cinema como criação de roteiro, de *storyboard*, ângulo de câmera, animação de imagens, brinquedos ópticos, produção de fotografia e edição de imagens.

Tanto as crianças quanto os professores colaboradores demonstraram o gosto pelos desenhos animados a partir de questionários, em momentos de exibição e na produção de animações. Esses momentos foram freqüentes no ano letivo de 2012 e permitiram conhecer, analisar e produzir além de proporcionar autonomia e às crianças quanto às imagens em movimento.

As análises apontam que as experiências e as vivências estão ligadas diretamente ao meio histórico-sócio-cultural e que o processo imaginário-criativo ocorre pelo acúmulo dessas experiências. Vigotski compreende que a criança está imersa no meio social e cria a partir da ampliação de suas experiências que a permitem imaginar:

Ela (imaginação) transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou, diretamente em sua experiência pessoal [...] (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A imaginação também é aguçada por meio dos brinquedos, aqui representados pelos brinquedos ópticos mecânicos, dispositivos que representam a imagem em movimento. Os brinquedos ópticos são mecanismos elaborados em função da pesquisa sobre persistência retiniana, no século XIX, que se tornaram populares pela facilidade do manuseio e do movimento criado. O seu processo de produção auxiliou na inserção da temática e no entendimento sobre o conceito de animação para assim ampliarmos as informações que tangem o campo das tecnologias digitais.

O aumento do uso das tecnologias na contemporaneidade e sua acessibilidade por meio de celulares, a popularização dos computadores, filmes 3D entre outros mecanismos tecnológicos fazem com que a escola e seus professores tenham que se inserir em busca de formação continuada, o que deveria ser garantido, pois atualmente há livros que citam o uso da animação nas aulas de arte. Além disso, os processos formativos municipais e estaduais deveriam compor maior inserção do uso das tecnologias aos docentes, tornando-a mais próxima do ambiente escolar e fazendo o docente sentir-se pertencente. Atualmente, a Universidade Federal do Espírito Santo promove para o curso de Artes Visuais EaD o curso de extensão de cinema de animação no ensino da arte, no intuito de apresentar as técnicas e as possibilidades educativas dessa ferramenta. No entanto, ainda falta incentivo e formação para a continuidade do uso da animação em sala de aula, levando os docentes a pesquisarem por conta própria. Essa responsabilidade quanto a formação tecnológica

deve ocorrer em todas as instâncias educativas, visto que os alunos sentem-se atraídos pela descoberta do movimento e do uso de câmeras e computadores na escola e os professores pela necessidade de compreender esse novo público e problematizar os usos das tecnologias.

ENSINO DE ARTE E ANIMAÇÃO

A pesquisa proporcionou uma interação entre as tecnologias de animação de imagens, aqui retratadas pelo cinema de animação e a educação. A interação desses elementos acontece através do diálogo com a utilização da animação no Ensino da Arte junto às narrativas das crianças participantes, o qual o objetivo era a reflexão e análise sobre suas experiências e vivências como autoras e não apenas espectadoras de desenhos animados.

As crianças trazem suas experiências, sendo elas simples, compartilham e as ressignificam; Fazem questão de utilizarem termos técnicos corretos; criam suas relações de autonomia sem saberem seu real significado; Narram com clareza suas ações e as transformam dentro de suas possibilidades práticas; Observam com atenção tudo que a elas é passado em uma sala de aula, mesmo na conversa paralela; Cria sem preocupar-se com a estética, e ao mesmo tempo busca o aprimoramento da técnica; Se utiliza de instrumentos prontos para recriar e ressignificar as ações e não as entende como cópia e imitação. Sobre este assunto, a imitação, estas crianças as fazem colocando suas especificidades, sua expressão e também suas impressões. Em suas produções encontramos claramente seus elementos culturais e principalmente suas vontades e desejos.

Nesse sentido, o ensino da Arte encerra grandes discussões sobre o fazer artístico e sua compreensão como conhecimento (geralmente o entendimento deturpado da importância do ensino da arte surgem ações sem reflexão e sem motivos que a

sustentem), Discutir a animação de imagens, não se baseia apenas para a obtenção de resultados, mas para o conhecimento que o aluno já traz consigo por meio de sua cultura e história. Nesse sentido, “para ampliar os limites da tecnologia e de seu uso, é preciso pensar as relações entre tecnologia e processo de conhecimento, tecnologia e processo criador” (BARBOSA, 2005, p. 111), estando a animação nesse processo de mediações.

A animação atrai muito as crianças e não são poucos os adolescentes e adultos que também se sentem encantados com essa forma de produção artística cada vez mais presente em nosso dia-a-dia. Muitos educadores utilizam o cinema de animação pela exibição e não com a produção que é grande mediador ao processo de conhecimento.

No processo de produção da arte tecnológica, os artistas estreitam seus laços com cientistas e técnicos trabalhando numa fértil colaboração. O artista não é mais o autor solitário de suas peças, produzindo artefatos com ferramentas, mas utiliza circuitos eletrônicos, dialoga com memórias e discute as variáveis de comportamento dos sistemas, pensa a construção de interfaces. Novas espécies de imagens, de sons, de formas geradas por tecnologias eletrônicas interativas e seus dispositivos de acesso permitem um contato direto com a obra, modificando as maneiras de fruir imagens e sons. As interfaces possibilitam a circulação das informações que podem ser trocadas, negociadas, fazendo com que a arte deixe de ser um produto da mera expressão do artista para se constituir num evento comunicacional (DOMINGUES, 2003, p. 10).

O diálogo com Domingues (2003, p. 10) nos apresenta possibilidades para o uso das tecnologias em arte, o que favorece e amplia as discussões de seu uso. Na educação esse uso apropria-se inicialmente pelo acesso e circulação das

informações, em segundo o uso de mecanismos que são diferenciados da rotina de sala de aula como os computadores. Nesse viés, entendemos que a animação tradicional ou digital agrega os valores de uma arte mais humana e mais acessível.

O início da apropriação das animações relaciona-se aos brinquedos ópticos que auxiliam na compreensão da imagem em movimento. Benjamin em suas reflexões acerca do brinquedo menciona que “nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos supostamente apropriados às crianças” (BENJAMIN, 1994, p. 237), de modo que não temos que ficar na reprodutibilidade de objetos, mas precisamos dar autonomia para que assim usufruam e retirem das atividades aquilo que é essencial a elas.

Tanto para Benjamin (1994) quanto para Vigotski (2009) a criança ressignifica suas ações, ela não imita o adulto, constroem uma relação nova e original e reconhecem-se como seres ativos/participativos ao serem mediados com autonomia. E nas relações com a animação dialogam e constroem seus processos de conhecimento.

O processo de criação das animações compôs a elaboração de roteiros, personagens e cenários. A modelagem fez com que as crianças se tornassem autônomas, criando suas histórias e dando vida a elas e ao serem mediadas, ouviam as explicações e compartilhavam suas experiências, a fim de elaborarem um trabalho que de fato os representassem. Críticos faziam e refaziam seus personagens; analisavam suas proporções quanto a tamanho de objetos, preocupação aflorada na captura das imagens.

O período de captura das imagens foi o mais aguardado em função da utilização dos recursos tecnológicos usados, como computadores e câmeras, um para cada grupo, visto que foram criadas três animações: *Viagem dos Amigos*, *Escola* e *Skatistas*.

Os grupos de produção das animações possuíam algumas especificidades observadas no

decorrer do processo. O grupo da Viagem tinha por habito debater e discutir suas tarefas de modo que juntos tomassem suas decisões sendo estas melhores para o desenvolvimento da proposta. Já o grupo dos *Skatistas* caracterizou-se por serem agitados e de rápida execução, além de não terem tanta preocupação estética com as formas, no entanto, mostrava-se apto a ajudar os colegas com dificuldade na elaboração do trabalho. Responsáveis pela animação da Escola, este grupo identificava-se pela liderança de duas meninas ocasionando conflitos pelas decisões. Conflitos estes que necessitavam da intervenção das professoras. As pequenas divergências ocasionaram o atraso na produção das animações. Motivo que fez com que o grupo parasse para analisar suas ações e reiniciasse os trabalhos tendo como ênfase a equipe como um todo.

As experiências relatadas nos apresentam como a criança interage na coletividade. Suas vivências pessoais no âmbito sócio-histórico-cultural influenciam diretamente nas relações. Benjamin (1994, p. 197) ressalta que a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores e são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.

Vimos no decorrer desta etapa que as crianças sentiam necessidade de saber os termos corretos e assim os expressarem. E, ao os dominarem faziam questão de usá-los dentre suas especificidades. Exemplo que pode ser dado em conversa com Felipe e kaiki (DIÁRIO DE CAMP O, 2012):

Sentados a beira do computador:

Professora Thalyta: - Felipe você já fotografou as imagens?

Felipe: - Que?

Professora Thalyta: - As imagens Felipe, você já fotografou?

Com olhar parado para a professora Felipe fica sem responder. Quando Kayky entra na conversa:

Kaiki: - Ele já capturou as imagens sim, Tia Thalyta!

Felipe: - Capturei sim!

A intervenção de Kaiki fez com que o uso do termo fosse conduzido de forma apropriada. As crianças entendiam o ato de fotografar como a obtenção de uma única imagem estática, sendo o termo capturar utilizado no cinema, aprendido dado em aulas anteriores.

Uma vez que as crianças aprendem a usar efetivamente a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato (...) Assim, com a ajuda da fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 29).



Fig 1. Crianças da Escola Santa Isabel – Produção de animações – Domingos Martins – ES.

Certos de que os procedimentos de cinema de animação ressaltam a ampliam as experiências coletivas das crianças, onde a *Erfahrung* manifesta-se mais que a *Erlebnis* de modo que esta criança deixa de ser um indivíduo solitário e compartilha seu aprendizado e também está disposto a redimensionar

seus conhecimentos, tanto com os colegas em sala de aula quanto com a família.

Consideramos que a utilização com os recursos tecnológicos permeia a *Erlebinis*, as experiências individuais, visto que o modo como esta criança relaciona-se com este meio é único para cada uma delas. No entanto o cinema de animação possibilita a ampliação da *Erfrahrung*, experiência coletiva. Com ela compartilham os inúmeros aprendizados, vivências, diferenças sociais e culturais que se correlacionou e continuará a correlacionar-se a medida que continuemos a ressignificar e dar possibilidades de novas experiências.

Com o acúmulo de experiências obtidas pelas etapas de produção para a animação junto às experiências anteriores, as crianças ampliaram sua percepção e logo seu processo imaginativo. Estes alunos inovaram, criaram e recriam sobre elementos que antes eram considerados rotineiros.

As animações realizadas pelas crianças apresentam claramente a ampliação das experiências promovendo assim a imaginação e o ato criador. Essas, narram suas ações, dificuldade e conduzem resoluções para possíveis problemas quanto à realização da animação de imagens. Preocupam-se com questões estéticas e visam a demonstração de seus desejos, além de reconhecerem-se nas imagens como personagens e na exibição dos créditos. Assumem o lugar de autores e passam também a serem críticos e reflexivos sobre suas produções.

Para Vigotski (2009), a imaginação constitui-se pelo acúmulo de experiências e suas correlações corroboram para novos conhecimentos e ampliação do ato criador. Nesses aspectos estas crianças narram que sabem fazer cinema de animação ao serem indagadas ao término do processo. Ampliaram sua percepção ao analisarem as imagens construídas, discutiram a respeito das etapas e opinaram pelas decisões que favoreciam ao grupo ou ao que queriam apresentar. Aprenderam a deliberar e a decidirem por

meio de opiniões, argumentações e a aceitarem decisões dadas pela maioria. Perceberam ainda que obtinham o poder de alterar as imagens por meio de efeitos especiais ou softwares tendo em vista a coletividade, pois tinham em mente o compartilhamento das ações e das relações. Estes adquiriram vivências e experiências, algumas possíveis de ser narradas e outras que ficarão apenas em suas memórias, mas a segunda com maior ênfase, de modo que contribuíram uns com os outros aprendendo e ensinando, como relatado nas narrativas:

Vinícius: - “Deu muito trabalho, mas foi muito legal!”

Thaynara: - “Bastante trabalho!”

Bruno: - “Eu gostei da parte de fazer os bonequinhos mexerem e de tirar as fotos. Eu pensei que a gente só ia fazer o trabalho com massinha e depois a gente mexeu co computador. Eu não sabia que a gente ia fazer um filme. No começo eu não sabia de nada. E depois você me colocou num grupo e a Maria Victória me falou o que era e depois a gente fez os bonequinhos o cenário. Eu tirei foto, a Maria mexeu, depois eu mexi e outro tirou foto.

Reinan: - “Eu gostei mais de mexer no computador.”

Joilson: - “Eu gostei de tudo, mas a parte que eu mais gostei foi a de modelar.”

Joilson: - “Foi rápido, mas demorou. O nosso é pequeno. Se fosse grande hein!?”

Paulo: - “Foi muito legal quando a gente fez os bonequinhso.”

Carlos Eduardo: - “Eu gostei de ajudar os outros grupos.”

Kamily: - “Eu gostei de ficar tirando as fotos”.

Vinícius: - “Quando eu precisar fazer uma coisa de massinha eu já sei fazer. Eu aprendi bastante fazendo esse trabalho. Foi legal.”

Kaiki: - “Eu gostei de gravar. E tinha que olhar na tela pra ver se não tinha nenhuma mão, uma sombra.”

Thaynara: - “Tudo que eu aprendi eu posso mostrar pras outras pessoas.”

Vinicius: -“É um ensinamento que vou levar pra sempre!”

Dialogar com as crianças sobre o processo mostrou-nos que essa experiência com a produção de cinema de animação perpassou o aprendizado em artes e transformou-se em vivências. Participaram coletivamente, mas adquiriram potencialidades individuais e ao compartilharem ampliam suas culturas e estreitam suas relações.

[...]” O cinema ainda não compreendeu seu verdadeiro sentido, suas verdadeiras possibilidades...Seu sentido está na sua faculdade característica de exprimir, por meios naturais e com uma incorporável força de persuasão, a dimensão do fantástico, do miraculoso e do sobrenatural”. (BENJAMIN, 1994, 178)

A atividade criadora dessas crianças foi ressignificada por meio de novas invenções e também pela reprodução de outras permitidas pela infância. Os infantis não vêem a reprodução como repetição, mas sempre diferente, pois muda-se os espaços, os ambientes, os colegas e as relações com a obra utilizando-se de elementos do real presentes nas experiências anteriores, pois quanto mais rica é a experiência, mais rica é a imaginação. Assim, mesmo essas experiências sendo do real a imaginação é irreal, porém vinculada a ações sociais.

Ao exibirmos a animação produzida por elas queriam ver de novo e de novo e ao dialogarmos com nossos referenciais percebemos que quando é potencial para o infante este repete ações, gestos e falas e segundo Benjamin (1994), fazer de novo é fazer diferente, dando ao brinquedo a sua necessidade, o seu interesse. Nossos estudos mostram que os inventos são fruto de um tempo e que o desejo impulsiona a criação.

Em meio às narrativas dispostas na dissertação, a respeito de suas produções, os alunos mencionam o desejo de visualizá-la na tela do cinema e na TV.

Motivadas por esta vontade oportunizamos a exibição da animação junto ao Cinemetrópolis. No entanto, antes do convite para a exibição, rememoramos. Por meio dessas lembranças questionamos as crianças sobre o local que gostariam que suas produções fossem exibidas.

- Na internet; diz Kaiki
- Na TV; comenta Thacila
- Vocês falaram de um outro lugar também. Relata Thalyta.
- No Cinema! Resposta de várias crianças.

Em meio a flash, fotografia e filmagem estas crianças assentaram-se para assistirem a sua produção. Na penumbra, a projeção de sua animação composta a choro de mães e professoras, sorrisos das crianças que cantavam baixinho sua trilha sonora. Ao término muitos aplausos. E, a pedido da professora Gerda² levantaram-se e receberam mais aplausos. Cada um pode apresentar-se. Dos autores estavam Adrielli, Kaiki, Kamilly, Maria Victória, Letícia, Eduardo, Vinicius, Carlos Eduardo, Carlos Felipe e Joilson todos acompanhados por algum responsável, sendo que Kaiki convidou ainda a madrinha que é residente em Vitória.

No momento da apresentação das crianças, Gerda passou despercebida por uma das crianças, Joilson que se levantou e identificou-se também como autor da animação. Já Thainara lembrou da autoria de outros colegas que naquele momento não se encontravam ali por não estarem estudando mais juntos ou por não terem comparecido.

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas

podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VIGOTSKI, 1998, p. 73)

DISCUSSÕES

A mediação é uma gama de relações complexas, o qual chamamos de múltiplas mediações sociais, o que envolve os diferentes sujeitos, suas culturas, questões econômicas e históricas, algo concreto, dentro da práxis humana. As relações que envolvem os processos mediadores precisam ser compreendidas à luz de uma problemática político-social e econômica, na qual suas lutas e contradições estão imersas também no contexto do trabalho, fazendo com que o homem não tenha satisfação e sim que contemple a partir das necessidades externas, o que o torna alienado.

À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES

Cada criança absorveu a experiência com a produção de cinema de animação dentro de sua especificidade social e cultural. Maria Victória trazendo seus conhecimentos tecnológicos dados pelo irmão e pelo pai que manuseiam e possuem diversos recursos juntamente as experiências de Reinam residente no campo compartilhou suas narrativas sobre as brincadeiras ao ar livre e o cuidado que temos que ter com o ambiente. Kaiki com sua afetividade a flor da pele com o carinho quieto de Adriely. A quietude de Daniela e Felipe que pareciam desatentos, porém narravam exatamente as atividades sugeridas. Kamilly com sua destreza em manusear os equipamentos pela simples observação e atenção nas explicações, sem possuí-los em casa. Joilson e Letícia com suas perguntas e arguições sobre os temas: questionamentos sobre a ida ao cinema, reflexões dos planos de imagens, do roteiro e da animação

relacionando-o com seu cotidiano e suas histórias. Thaynara e Thacila com espírito de liderança que aprenderam a deliberar e a otimizar o tempo valorizando também o trabalho em equipe. Já Bruno, nos apresentou sua ânsia em participar e sentir-se útil e pertencente. Este chegou na metade do processo e ativamente fomentou seu conhecimento. Não sabendo exatamente o que teríamos ao final esta criança deixou sua marca ao analisar criticamente as imagens produzidas. Paulo e Eduardo com sua quietude, no entanto, a concentração na modelagem e na captura das imagens tornaram esse trabalho possível junto a Dudu e Vinícius com suas personalidades distintas narraram essa história.

Apropriaram-se da Erlebinis (experiência individual) e também da Erfrahrung. Ampliam a Erlebinis por meio da Erfrahrung e socializam o que querem e fazem. Narram a necessidade do fazer para aprender, função que analisamos ao conceito de apropriação dado por Vigotski.

As manifestações das experiências coletivas e individuais da criança compreendem os conceitos de Erfahrung e Erlebnis, que auxiliam na imaginação e no ato criador que estão ligados diretamente ao contexto histórico-socio-cultural, o qual a criança é parte integrante. O cinema de animação propicia além do aprendizado de técnicas cinematográficas a busca pela ampliação da imaginação e logo das vivências e experiências por meio das relações entre os pares e da mediação realizada tanto pelo adulto quanto pelos objetos e imagens.

A composição das pesquisas em animação oportunizou organização em formação específica a esta temática na educação, participação em eventos e ainda a produção de uma animação selecionada para o festival Anima Mundi e a tese de doutorado em andamento que mensura a animação no trabalho docente e suas concepções quanto à técnica e a criação o que tange novos estudos. Nesse viés, as pesquisas apontam para a construção de um trabalho

docente colaborativo. A discussão parte da experiência com a animação na educação e da pesquisa que tange tanto os “nós” no sentido de teia, entrelaçamento e/ou obstáculo, mas também os “nós” de parcerias, de coletividade e colaboração, o que permite essa abordagem no ensino. O debate mensura as mediações e implicações da animação no trabalho docente com o uso da animação., que estão imbricadas nos projetos escolares, nas provas, nas reuniões, nos currículos, nas relações, ou seja, em meio a todas as complexidades do professor. Nessa perspectiva há uma diferença importante entre o trabalho do animador profissional e o professor/animador. Esse último com pouca estrutura e suas responsabilidades em função da prática pedagógica elege a animação como fator diferencial ao conhecimento e por meio dela reitera regras, valores, ludicidade, arte e autonomia.

O trabalho com animação na educação exige parcerias e mediações com outros sujeitos e outros contextos, para que de fato a produção ocorra, pois dentro da sala de aula o docente precisa garantir os conteúdos curriculares, a disciplina, as formalizações do ensino quanto a avaliações trimestrais e de larga escala e índices o que o limita para a criação de um trabalho individual. Com crianças a relação animação e docência é ainda mais complexa. As mediações são ainda mais necessárias, pois conhecem os meios digitais, mas não os dominam, até porque esses em muitos casos não são liberados pelas instituições nessa fase escolar.

O trabalho precisa ser de caráter livre, no entanto, mediado, tendo o envolvimento dos pares e dos instrumentos que permitam uma interação e não apenas uma mecanicidade. Acreditamos que a animação no trabalho docente tem caráter de inovação, autonomia e de parcerias que promovem a inserção pessoal, humana e reflexiva, mas também a tecnológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas.** In: Ana Mae Barbosa (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais.* Org.. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98-112.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

DOMINGUES, Diana. “A **Humanização das Tecnologias pela Arte**”. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias.* São Paulo: Editora UNESP, 2003.

DIÁRIO DE CAMPO, **Cinema de animação no ensino de arte: experiências e narrativas na formação da criança em contexto campestre.** 2012.

MONTEIRO, Thalyta Botelho. **Cinema de animação no ensino de arte: experiências e narrativas na formação da criança em contexto campestre.** 2013. Dissertação (Mestrado em Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Orientador: G erda Margit Schütz Foerste.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável.** Educação e Sociedade, Campinas, n. 78, 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N78/EDS_23N78_14.PDF> . Acesso em: 21 mar 2018.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> . Acesso em: 21 mar 2018.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e Criação na Infância.** São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

A ATRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO DIANTE DA CONSTRUÇÃO E PRÁTICA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

THE ASSIGNMENT OF SUPERVISION BEFORE THE CONSTRUCTION AND PRACTICE OF THE SCHOOL'S PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT

Veruzia Medeiros de Oliveira¹
Elane Hérica Lucena Gomes de Morais²

RESUMO

No planejamento que antecede os rumos que a escola irá tomar, sabe-se que o Projeto Político Pedagógico se comporta como uma ferramenta determinante no andamento das atividades da escola, desde que seja devidamente elaborado e supervisionado. O presente artigo tem como objetivo evidenciar a importância do supervisor dentro do contexto pedagógico escolar no planejamento, construção e prática do Projeto Político Pedagógico. A pergunta problema que norteou a condução da pesquisa foi: "De qual forma o supervisor pode influenciar diretamente na construção até a execução do Projeto Político Pedagógico da escola?" Para atingir o objetivo, a revisão bibliográfica foi adotada na metodologia do estudo. Os resultados apresentados após análises teóricas dos artigos debatidos mostraram que existe uma unanimidade quando se trata da teoria da elaboração do Projeto Político Pedagógico, porém há uma defasagem entre a teoria e a prática nas escolas. As considerações finais ressaltam que essa realidade necessita ser mudada a partir da condução da supervisão, desde a construção à execução. Sobretudo, necessita de um constante acompanhamento e fiscalização para garantir que as propostas mencionadas durante o planejamento sejam de fato efetivadas. Destacamos a importante missão do supervisor frente à gestão desse processo, sendo seu empenho, dedicação e articulação para com toda a equipe, compõe os pontos essenciais para levar ao sucesso do Projeto Político Pedagógico da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político Pedagógico; Gestão Democrática; Supervisão Escolar.

ABSTRACT

In the planning that precedes the directions that the school will take, it is known that the Pedagogic Political Project behaves as a decisive tool in the course of the activities of the school, since it is elaborated properly and supervised. The present article has as objective evidences the supervisor's importance inside of the school pedagogic context in the planning, construction and practice of the Pedagogic Political Project. The question problem that orientated the transport of the research was: "Of which it does form the supervisor can influence directly in the construction until the execution of the Pedagogic Political Project of the school?" To reach the objective, the bibliographical revision it was adopted in the methodology of the study. The results presented after theoretical analyses of the debated goods showed that an unanimity exists when it is the theory of the elaboration of the Pedagogic Political Project, however there is a discrepancy between the theory and the practice in the schools. The final considerations emphasize that that reality needs to be changed starting from the transport of the supervision, from the construction to the execution. Above all, he/she needs a constant attendance and fiscalization to guarantee that the proposals mentioned during the planning are executed in fact. We detached the important mission of the supervisor front to the administration of that process, being his/her pledge, dedication and articulation to the whole team, it composes the essential points to take to the success of the Pedagogic Political Project of the school.

KEYWORDS: Pedagogic Political Project; Democratic management; School Supervision.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University. Professora com licenciatura plena em história na FIP (Faculdade Integrada de Patos). Especialista em geopolítica e história pelas FIP, pós graduada em Gestão Escolar pela UFPB, professora da rede municipal de Patos-PB. Email: veruzia.vm@gmail.com

²Mestranda em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University. Professora com Graduada em Pedagogia pela FIP (Faculdade Integrada de Patos). Especialista em Supervisão Escolar pelas FIP, professora da rede municipal de Patos-PB. Email: elane.herica@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Como em muitas áreas, para que se produza algo bem feito, o planejamento é a ato que antecede qualquer ação. De acordo com o conceito de Oliveira (2007, p. 21) "planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir". Consequentemente, no ambiente escolar o planejamento deve anteceder a ação seguindo essa mesma premissa.

Considerando o conceito apresentado por Luck (2002) planejamento é o:

Processo de estruturação e organização da ação intencional, realizado mediante:

- Análise de informações relevantes do presente e do passado, objetivando, principalmente, o estabelecimento de necessidades a serem atendidas;
- Estabelecimento de estados e situações futuros, desejados;
- Previsão de condições necessárias ao estabelecimento desses estados e situações;
- Escolha e determinação de uma linha de ação capaz de produzir os resultados desejados, de forma a maximizar os meios e recursos disponíveis para alcançá-los (LUCK, 2002, p. 24).

Isso implica dizer que, inicialmente, deve-se planejar os rumos que a escola irá tomar, ou seja, refletir sobre propostas e escrever projetos, bem como planos de ação.

No contexto da escola, quem está à frente da supervisão escolar tem a responsabilidade de garantir o bom funcionamento de todas as áreas da escola.

Compreende-se que Projeto Político Pedagógico se comporta como uma ferramenta determinante no andamento das atividades da escola, desde que seja devidamente elaborado e supervisionado contribui positivamente na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Assim, ao construir o Projeto Político Pedagógico, o supervisor precisa partir de pressupostos teóricos tendo uma visão holística dos

setores pedagógicos, administrativo e comunidade escolar, conhecendo cada um e atendendo suas demandas de maneira a contribuir com a melhoria da qualidade da educação oferecida.

A respeito da importância da supervisão, Paro (2000) descreve que a participação do gestor escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico sob a ótica de sua atuação, poderá influenciar a transformação social da escola e da comunidade local.

Da mesma forma, Mendes (2002) destaca a importância da atuação do Supervisor Escolar em meio a elaboração e operacionalização do PPP:

A articulação da comunidade escolar para a construção do Projeto Político Pedagógico é uma garantia emergencial que deve ser respaldada pela atuação do Supervisor Escolar, haja vista a sensibilização, por parte deste, do reconhecimento de que enquanto membros responsáveis são os reais protagonistas, considerando sua elaboração e operacionalização do projeto (MENDES, 2002, p. 8).

Sabe-se que o Supervisor Escolar precisa se comportar como um articulador do PPP, levando em consideração também as transformações atuais, e a trabalhar uma nova forma do compromisso da educação com a cidadania (MENDES, 2002).

OBJETIVO

Evidenciar a importância do supervisor dentro do contexto pedagógico escolar no planejamento, construção e prática do Projeto Político Pedagógico.

Nessa direção, a pergunta problema que norteou a condução da pesquisa foi: "De qual forma o supervisor pode influenciar diretamente na construção até a execução do Projeto Político Pedagógico da escola? " Para atingir o objetivo, a revisão bibliográfica foi adotada na metodologia do estudo com abordagem qualitativa.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em um material já elaborado, como: livros e artigos científicos, onde é realizada uma análise dos mesmos. Assim, o objetivo desse tipo de pesquisa é colocar o pesquisador em contato com o material.

A pesquisa bibliográfica tem por finalidade colocar o pesquisador em contato com o que já foi produzido sobre a temática pesquisada (PÁDUA, 2003).

Assim, abordaremos o Projeto Político Pedagógico e sua relação com a supervisão: analisando estudos de caso; bem como os mecanismos para a elaboração e execução do PPP; a supervisão escolar como articuladora do PPP e sua relação com a supervisão por meio de análises de estudos de caso e, por fim, as considerações do estudo.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: MECANISMOS PARA A ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO

Etimologicamente, projeto tem origem no latim da palavra *projectu*, que apresenta o significado de se lançar para frente. O projeto consiste em desenvolver as ideias para colocá-las em prática no futuro.

Do mesmo modo, para se escrever o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve ser pensado sobre questões como: "que educação se quer, que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade?" (GADOTTI, 1994, p. 42). Assim, ressaltamos que pensar em PPP é pensar em planejamento no contexto escolar procurando respostas coerentes a serem encaixadas dentro de um intuito pedagógico, político e social.

Por isso, o Projeto Político Pedagógico é analisado pelo autor da seguinte forma:

A carteira de identidade da escola, evidenciando os valores que cultua, bem

como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos, igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos Carvalho (2004, p. 156).

A natureza democrática do Projeto Político Pedagógico, é evidenciada por Luck (2010). A autora agrega na elaboração, no desenvolvimento e na aplicação do PPP a participação de docentes, gestores e comunidade escolar em geral. Pois, acredita que é a por meio dessas ações que a gestão democrática, de fato, se instaure na escola. Assim, a autora caracteriza a participação:

[...] pela força da atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhes são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme (LUCK, 2010, p.21).

Dessa forma, o PPP é visto como uma ferramenta que favorece a democratização da gestão escolar, bem como a construção e a implementação da democracia social. Porém, para que isso ocorra de fato, é preciso que a construção e a prática do PPP sejam realizadas democraticamente, ou seja, ampliando espaços públicos para ouvir opiniões junto a tomada de decisões (BOBBIO, 2000).

Libâneo et al. (2005) entende o PP como um documento norteador, assim o autor faz a seguinte declaração:

O projeto político-pedagógico é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações,

institui procedimentos e instrumentos de ação (LIBÂNEO et al., 2005, p.345).

Sob o ponto de vista do caráter coletivo, o autor faz a seguinte afirmação:

A construção do Projeto Pedagógico precisa ser planejada, organizada, explicitando-se continua, sistematicamente o que, para que, como fazer, quem faz, quando e como. Este trabalho é impossível de ser realizado individualmente, é um trabalho de muitos. E falar a mesma língua é de fundamental importância, neste processo, onde o aluno é o sujeito central de todas as ações desencadeadas, executadas e imaginadas no ambiente escolar PIMENTA (1997, p. 53).

Veiga (1995) ressalta o compromisso sócio-político e com a coletividade do PPP, conforme assim destaca:

[...] o Projeto Político-Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária (VEIGA, 1995, p. 43).

Compartilhando esse pensamento, Vasconcelos (2004) também define Projeto Político Pedagógico dando ênfase ao caráter coletivo, em outras palavras, participativo. Assim, o autor supracitado compreende o PPP como uma sistematização continua resultante de um processo de planejamento participativo. E complementa:

É um instrumento teórico -metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2004, p. 169).

A respeito disso, observa-se que a elaboração do PPP deve ir além de se executar uma exigência de um procedimento administrativo. É necessário que o PPP seja visto, assim como mencionado, uma ferramenta primordial para conduzir todas as atividades pedagógicas da escola e cumprir as ações que foram propostas durante o planejamento. Esse processo contribuiu também para a avaliação contínua da escola, trazendo resultados que podem dar luz a soluções de problemas e obstáculos e/ou ajustes necessários ao processo de ensino-aprendizagem (SILVA e CAZUMBÁ, 2015).

Conforme a Lei 9.394/96 normatiza as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nela apresentam-se os mecanismos básicos na construção do Projeto Político Pedagógico da escola voltada a coletividade. Nos artigos 13 e 14 ressaltam a importância da participação de professores e comunidade na elaboração do PPP:

Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Artigo 14 – 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.

Ainda relacionado ao aspecto legislativo, a Constituição Federal e a mesma lei citada acima, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, adotam como exigência no PPP, a gestão democrática da escola e também é exigido que os mecanismos das relações da gestão dentro das instituições escolares gerem integração,

cooperação e participação, sendo assim, de acordo com Paro (2003) as pessoas envolvidas diretamente com o processo de escolarização devem elaborar as propostas do projeto. A LDB, que menciona no art. 14:

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 (BRASIL, 1996).

Portanto, através do exposto acima, podemos considerar que dessa forma cabe ao gestor envolver-se com os demais integrantes da comunidade escolar, possibilitando que a construção do PPP ocorra de forma democrática e que tenha revisões anuais, pautadas nas necessidades eventualmente encontradas, para assim, verificar se o PPP está de acordo com o planejado a fim de chegar ao objetivo maior, que é melhorar o aprendizado do aluno e a qualidade da educação em geral (SILVA e CAZUMBÁ, 2015).

A SUPERVISAO ESCOLAR COMO ARTICULADORA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Nesse capítulo apresentaremos uma revisão em torno das atribuições que competem ao cargo da supervisão escolar e como essa se caracteriza como articuladora do Projeto Político Pedagógico.

Dentre as competências pertinentes à supervisão, na visão de Libâneo (2004) a responsabilidade do coordenador / supervisor diz respeito a desenvolver múltiplas capacidades entre elas a de ser articulador de ações:

[...] a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas (LIBÂNEO, 2004, p. 215).

A partir dessa definição compreendemos que os supervisores desempenham muitas tarefas e interagem com muitos segmentos simultaneamente, e devido à isso recebe o destaque ao papel do mesmo em ser um articulador mediante a coordenação das esferas da escola.

No tocante ao ato de como gerenciar a escola, Silva (2014) enfatiza a questão da visão abrangente sobre os fatos passados e o que se pretende no futuro que o supervisor precisa ter e considera os seguintes pontos para desenvolver o planejamento que a escola necessita:

Gerir uma instituição escolar sem dar atenção ao presente e ao passado é arriscar a organização, pois é no presente e no passado que estão as referências concretas para se prospectar novas ações prevenindo os erros e as insuficiências e intensificando os êxitos verificados. Por esse motivo é que devem existir os eventos de avaliação institucional na escola. A avaliação, que sempre deve ser feita de maneira objetiva, mostra os pontos fortes e os pontos fracos do trabalho coletivo. Sem avaliações criteriosas e relatórios seguros qualquer planejamento se torna muito frágil. (SILVA, 2014, p. 11)

Ainda a respeito das atribuições que cabem ao supervisor de acordo com Luck (1999), o aperfeiçoamento da formação docente representa uma das responsabilidades da supervisão educacional. Segundo o autor assegurar a formação do docente significa aumentar a qualidade do processo ensino-aprendizagem da escola.

De acordo com Wendler (2015), a relação entre a função do supervisor e o Projeto Político

Pedagógico possibilita mudanças significativas na educação:

Para uma escola transformar seus modelos e concepções, assim como participar efetivamente, do desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficaz, precisa refletir sobre a concepção de educação estabelecida no seu Projeto Político Pedagógico, o qual foi escrito através da participação coletiva e deve buscar atender as novas exigências que a sociedade estabelece (WENDLER, 2015, p. 13).

O mesmo autor complementa que o supervisor necessita de uma postura restaurada e que estabeleça conexões com todos os indivíduos que compõem toda a estrutura organizacional do sistema da instituição de educação.

Como articuladora, necessita-se que a supervisão escolar esteja preparada para solucionar problemas que vierem a surgir pensando sempre no propósito de melhorar a qualidade educacional:

O supervisor precisa ter habilidade estratégica e disponibilidade para escutar os membros da equipe escolar e, assim perceber, com antecedência, as reais necessidades do grupo, evitando que empecilhos e conflitos impeçam a construção de uma educação transformadora (WENDLER, 2015, p. 14).

Corroborando com Wendler (2015), os autores Souza et al. (2017) também dão destaque ao papel do supervisor na instituição escolar:

O supervisor tem um papel de extrema relevância na escola, visto que é articulador, coordenador e estimulador de ações, ou seja, é um dos principais responsáveis pelo espaço coletivo de discussão que se forma dentro do meio escolar (SOUZA et al., 2017, p. 484).

Na concepção de Libâneo (2002, p. 35) o cargo de supervisor escolar é analisado como “um agente

de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Ou seja, o autor descreve as principais habilidades que o supervisor precisa desenvolver frente a liderança da equipe e a comunicação com todos os segmentos da instituição escolar.

Mediante à equipe, o supervisor escolar tem a necessidade de incentivar o aperfeiçoamento das práticas dos docentes, conforme destacam os autores na sequência abaixo:

O supervisor escolar tem como objetivo aperfeiçoar o fazer dos educadores que atuam no espaço escolar, identificando suas potencialidades, sua personalidade, suas qualidades, a fim de que cada um contribua para um planejamento pedagógico a partir dentro daquilo que melhor sabe fazer. Essa identificação exige do supervisor escolar uma atualização constante, bem como uma avaliação do seu desempenho profissional (SOUZA et al., 2017, p. 487).

Os autores também constaram que:

A partir da pesquisa bibliográfica, notou-se que o supervisor é o indivíduo responsável pela articulação e estimulação dos debates coletivos existentes no ambiente escolar. Ele é um dos principais idealizadores dos espaços de discussão que são formados naquele meio (SOUZA et al., 2017, p. 496).

Conforme declara Grinspun (2006), o aluno deve estar no centro das atenções da escola, pois ele dá sentido a existência da escola. Diante disso, o supervisor escolar precisa atuar diretamente com esse aluno, evidenciando a partir daí sua função no contexto escolar.

Para Rangel (2006):

Supervisor o que procura a visão sobre, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. Esta discussão, na América Latina, se faz especialmente necessária, considerando a importância do movimento de emancipação social. E o

especialista supervisor, como educador e profissional, tem o seu papel estritamente vinculado e comprometido com este movimento (RANGEL, 2006, p. 147).

Sobre a atribuição da supervisão em relação aos limites éticos, Grinspun (2003), afirma:

A supervisão e a orientação educacional podem, então, contribuir, através de incentivos e implementação de estudos e projetos, para a educação de limites, com especial atenção aos limites éticos. Essa educação pode (deve) se realizar, seja no ensino-aprendizagem dos alunos, seja em informações, seja em orientações e diálogo com os pais (GRINSPUN, 2003, p. 124).

Tostes (2013) enfatiza a importância da relação do supervisor escolar com a equipe docente. Nele, o autor declara necessário estabelecer um diálogo constante entre os mesmos embasado na problemática das situações trabalhadas, pois por meio desse caminho será possível atingir os objetivos educacionais da escola.

Numa visão geral, concordamos com Brito (2013) ao mencionar a equipe gestora como responsável por promover iniciativas de interagir com os docentes:

Cabe aos gestores e coordenadores pedagógicos promover ações que incentivem o corpo docente a serem autores de um projeto de qualidade e não serem apenas atores de roteiros prontos a serem decorados e aplicados. Para tanto, precisa-se propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (BRITO, 2013, p. 15).

Os perfis aqui apresentados pelos diversos autores que compuseram o aporte teórico mostraram que para supervisionar a escola, é preciso que seja um profissional acima de tudo que tenha a capacidade de articular ideias, ações e projetos. Também foi constatado que como característica a forma de atuar deve sempre considerar a

coletividade. Saber ouvir, refletir e discutir com as pessoas que fazem a instituição escolar. Considerando esses pontos como base para a construção do PPP, certamente o supervisor terá um projeto de sucesso.

Assim, a partir de tais conceitos apresentados, faremos a seguir uma análise dos estudos relacionadas a temática aqui abordada no contexto da relação da supervisão com o Projeto Político Pedagógico.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA RELAÇÃO COM A SUPERVISÃO: ANALISANDO ESTUDOS DE CASO

Em relação a construção do Projeto Político Pedagógico, a primeira constatação apresentada na maioria dos trabalhos presentes na literatura trata a condução pela supervisão ou equipe gestora como primordial nesse processo, pois:

O gestor deve agir de maneira democrática na elaboração desse projeto, integrar a sociedade no ambiente escolar respeitando sempre seu marco referencial, aceitando opiniões do corpo docente e funcionários, com isso pode-se restaurar o senso crítico e participativo de todos. O gestor não é único nessa elaboração, talvez essa seja uma das grandes falhas existentes nos dias atuais (BRITO, 2013, p. 15).

No estudo desenvolvido por Mesquita (2012) foi constatado que embora as escolas saibam o que é o PPP, ele nem sempre é elaborado. Já as escolas que o elaboram não o constroem de forma democrática e nem utilizam o PPP no dia-a-dia da escola. Assim, o autor relata:

Ocorre, entretanto, que o Projeto Político-Pedagógico, em muitas escolas, ainda é elaborado de forma antidemocrática, às vezes apenas para cumprir uma exigência das secretarias

de educação, e em outros casos é simplesmente abandonado em um armário qualquer da escola. Nas escolas pesquisadas durante a atividade de pesquisa, por exemplo, os sujeitos escolares inquiridos através de questionários de pesquisa demonstraram ter conhecimentos superficiais sobre os conceitos de democracia, gestão democrática e Projeto Político Pedagógico (MESQUITA 2012, p. 14).

O autor supracitado, ressalta ainda que atualmente a gestão democrática da escola é enxergada como um dos elementos fundamentais ao sucesso escolar e a educação de qualidade, por isso o papel da supervisão é tão relevante na condução desse processo.

Silva e Cazumbá (2015), desenvolveu o estudo com o intuito de compreender a visão da supervisão (gestor, professor, coordenador e a comunidade) na Escola Municipal de São Gonçalo dos Campos, BA. Os resultados obtidos pelos autores corroboraram com Mesquita (2012). Em síntese, os autores constataram os seguintes pontos:

O PPP da escola está desatualizado, não correspondendo assim ao perfil atual da instituição; a escola não se baseia no Projeto Político Pedagógico para a realização de suas atividades pedagógicas; os professores não participaram da construção do Projeto Pedagógico, não atendendo a exigência da LDB; O PPP não é utilizado pelos professores como documento norteador de sua prática pedagógica; a comunidade externa pouco participa das decisões do processo de gestão e trabalho pedagógico da escola. Ocorre que, apenas participação nos festejos e reuniões de pais e mestres da escola (SILVA; CAZUMBÁ, 2015).

Diante dos pontos apresentados no estudo, Silva e Cazumbá (2015), sugeriram nas considerações finais do estudo que a supervisão (gestor e coordenador) ao lado dos professores sejam responsáveis por desenvolver atividades envolvendo a participação da comunidade nos processos de

gestão, com o intuito de agregar a coletividade aos trabalhos por meio da troca de experiências para assim, criar meios de gerar uma educação de qualidade.

Além dos pontos debatidos, sabe-se que o PPP desatualizado pode comprometer negativamente o processo de ensino. Assim, destaca-se que o PPP necessita passar constantemente por revisões a fim de ajustar processos e corrigir falhas sempre pensando em deixá-lo em acordo com a realidade (identidade) da escola (SILVA; CAZUMBÁ, 2015).

Dominici (2014) realizou um estudo com o objetivo de conhecer as dificuldades que as escolas enfrentam para elaborar e concretizar as ações educativas do PPP. Os resultados obtidos demonstraram que os problemas identificados nos outros estudos analisados se repetem, no tocante a elaboração e implementação do PPP. Assim, de forma sintetizada, o autor relatou sobre os gestores e supervisores entendem o PPP como um documento que organiza as ações da escola. O fato mais gritante é o desconhecimento acerca do assunto: “os profissionais da educação declararam que nada sabem sobre o tema” (DOMINICI, 2014, p. 152).

Nessa mesma pesquisa, o autor completa:

A segunda questão de investigação pretendeu identificar as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do processo educativo para a construção e implementação do PPP, tendo-se constatado que as maiores dificuldades para a elaboração do documento, apontadas pelos gestores, supervisores e professores dizem respeito à falta de participação dos agentes escolares, seguida da falta de tempo, falta de conhecimento sobre o PPP e falta de iniciativa da gestão escolar (DOMINICI, 2014, p. 152).

Foram verificados também problemas relacionadas a falta de interesse e falta de iniciativa dos gestores nesse processo, a falta de autonomia da escola e a gestão escolar não democrática

(DOMINICI, 2014). Considerando os pontos mencionados, observamos que isso mostra como esses fatores em conjunto foram as questões determinantes no insucesso do PPP da escola.

Partindo do ponto de vista do professor, Almeida (2014) desenvolveu um estudo analisando as dificuldades do professor no contexto de sua participação no PPP e o papel da supervisão nesse processo, relata que:

Há necessidade de uma convocação/incentivo/convite por parte da gestão e ainda, da participação de todos os integrantes do segmento educacional/comunidade escolar (ALMEIDA, 2014, p. 75).

Outra constatação da pesquisa mencionada acima, foi a desmotivação do professor devido a disparidade de função e sobrecarga dos professores da pré-escola. Almeida (2014) vislumbra a solução dessa situação partindo da supervisão, pois:

Para mudar esse quadro é essencial que haja uma atitude célere e emergencial da gestão escolar, quanto ao fortalecimento de todos os segmentos para a participação na elaboração do PPP. É necessário um resgate de compromissos com as metas, objetivos, missão da educação, de uma forma mais rígida por parte da direção, pois a motivação só ocorrerá com um entrosamento do grupo na edificação de um relacionamento interpessoal entre todos os profissionais da unidade de ensino (ALMEIDA, 2014, p. 76).

Em contrapartida, no tocante as dificuldades que a escola enfrenta durante o processo de construir o PPP, o estudo de Carvalho et al. (2013) observou mediante a análise das colocações feitas pelo coordenador escolar que falta o compromisso e condições, conhecimento e experiências dos professores da escola e, do apoio da comunidade local. Assim, justifica: “tudo isso interfere direta e

decisivamente na construção do projeto” (CARVALHO et al. 2013, p. 3102).

Nesse sentido, compete ao supervisor articular a seguinte reflexão de quais critérios dispomos para afirmar a identidade institucional entre a escola de ontem e a de hoje? Sob o ponto de vista de que as transformações sociais, políticas e econômicas geraram mudanças também nas práticas pedagógicas (MENDES, 2002).

O autor supracitado ressalta a atribuição do supervisor dentro da necessidade de elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da escola:

Considerando os princípios norteadores do PPP, vale ressaltar a importância do papel do supervisor escolar, no que diz respeito à sensibilização para uma análise reflexiva e discursiva de cada um deles, além do comprometimento que há de se adquirir a partir do seu estudo com toda a comunidade escolar (MENDES, 2002, p. 20).

Os projetos de trabalho articulados pela supervisão escolar terão uma interface com o cotidiano do aluno, suas vivências, sua cultura, através de relações inter e transdisciplinares (MENDES, 2002).

Assim, na sequência, apresentaremos as considerações e sugestões da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a proposta do presente estudo, foi exposta uma discussão em torno da elaboração à efetivação do Projeto Político Pedagógico de uma escola do ponto de vista do papel do supervisor dentro desse processo de maneira a compreender sua responsabilidade nesse contexto.

A investigação apresentou as dificuldades mais recorrentes nos casos investigados e que condizem com a realidade atual de muitas escolas no país. Essas dificuldades estavam relacionadas direta e / ou indiretamente a supervisão. Como observamos, os

problemas tinham ligação a ausência da participação dos professores, falta de participação da comunidade escolar e, também mencionado a maneira como a ausência da condução adequada do processo, por parte da supervisão gera impactos negativos no andamento da escola.

Cabe destacar que o Projeto Político Pedagógico representa um documento norteador para a escola, composto por várias fases traçado a partir de um planejamento contendo objetivos e metas que necessitam ser alcançadas visando sempre a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, significa uma constante construção com bases na vivência da realidade diária de todos os atores envolvidos ao ambiente escolar.

No que concerne a supervisão no contexto do processo de construção até a operacionalização do Projeto Político Pedagógico, é fundamental que a mesma tenha consciência que precisa desenvolver ações pautadas em mecanismos eficazes para preencher as lacunas, combater os desencontros no desenrolar do projeto da escola. Desde que, considerando sempre primeiramente, os princípios democráticos em sua atuação.

Nesse sentido, a partir da discussão aqui apresentada, observamos o quão complexo é a construção e a efetivação de um Projeto Político Pedagógico, no entanto, extremamente necessária, principalmente para aqueles que buscam uma educação que traga mudanças sociais e forme cidadãos criticamente conscientes. Assim sendo, com importante destaque a atuação do supervisor de maneira a representar, efetivamente, o grande diferencial nesse processo.

Com base nessa investigação, também entendemos que, por desempenhar um papel fundamental na construção do Projeto Político Pedagógico, mas, sobretudo, no desenvolvimento de

atividades da escola, em geral, o supervisor muitas vezes é pouco valorizado pelas escolas.

Foi observado por meio do embasamento no aporte teórico apresentado da literatura que em muitos casos existe o conhecimento de como o PPP deve ser elaborado, porém o que ocorre ainda é a falta do envolvimento concreto e constante da supervisão, professores, alunos e comunidade escolar. Esses fatos que desencadeiam muitos outros problemas e geram dificuldades no ambiente escolar que poderiam ser evitados como apresentado no presente estudo.

Ressalta-se que essa realidade necessita ser mudada a partir da condução da supervisão nesse processo, desde a construção à execução. Sobretudo, necessita de um constante acompanhamento e fiscalização para garantir que as propostas mencionadas durante o planejamento perpassem os obstáculos encontrados no processo e sejam de fato efetivadas.

Entendemos que o PPP precisa ser vislumbrado por toda a equipe com mais que uma exigência burocrática a ser cumprida e sim como uma ferramenta influente para atingir mudanças significativas na escola, impulsionado pela supervisão, porém é um compromisso de todos.

Diante disso, podemos concluir que existe uma importante missão nas mãos do supervisor frente à gestão desse processo, sendo seu empenho, dedicação e articulação (aproximação e envolvimento) para com toda a equipe, compõe os pontos essenciais para conduzir ao sucesso do Projeto Político Pedagógico da escola, impedindo que os problemas administrativos e burocráticos encontrados no dia-a-dia não limitem ou criem barreiras para o desenvolver do trabalho do supervisor e, conseqüentemente, vir a transformar a realidade investigada acerca da instituição escolar, a partir da efetivação do PPP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, S. G. O. **Projeto político pedagógico - uma construção coletiva com a comunidade escolar: o papel do professor como mediador desse processo.** Monografia de Especialização. Universidade de Brasília. 2014.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** 5ª edição, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000. (Democracia Representativa e Democracia Direta – p. 53 - 73).
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRITO, A. F. S. **O Projeto Político Pedagógico e o papel do Professor-Coordenador.** Monografia de Especialização. Curso de Especialização Integrante do Programa Escola de Gestores da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Universidade de Brasília/Distrito Federal. 2013.
- CARVALHO, T. R. S. S.; PINHEIRO, P. O.; GUEDES, N. C. **A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico.** XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. 2013.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DOMINICI, I. P. **Construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola: impasses e Possibilidades.** Escola Superior de Educação Almeida Garrett – ESEAG. 2014.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania.** Brasília: Cortez, 1994.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. **Orientação Educacional: Conflitos de paradigmas e alternativas para a escola.** 3ª Ed. São Paulo/SP: Cortez. 2006.
- _____. (org.). **Supervisão e Orientação educacional: perspectivas de integração na escola.** Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- _____; OLIVEIRA, J.F de; TOSCHI. **Educação escolar: política, estrutura e organização.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Liderança em gestão escolar.** Rio de Janeiro: Vozes. 2010.
- MENDES, K. A. **O Projeto Político Pedagógico e o Supervisor Escolar.** Monografia. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro-RJ. 2002.
- MESQUITA, G. E. F. **O projeto político-pedagógico como mecanismo de construção da gestão escolar democrática.** IV FIPED. Fórum Internacional de Pedagogia. Parnaíba/PI. Campina Grande, Realize Editora, 2012.
- OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos.** 7ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2007.
- PARO. V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática. 2000.
- PARO. V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: 3ª ed. Ática, 2003. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1447-8.pdf>> Acesso em: 02/02/2019.
- PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 9ª ed. Campinas: Papirus; 2003.
- PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). São Paulo: Cortez, 1997.
- RANGEL, Mary. **Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação.** IN: FERREIRA, Naura Syria Carpeto (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, A. J. **Gestão do Projeto Pedagógico – Guarapuva/Paraná: UAB, Unicentro, 2014.** (Coleção Gestão Escolar e Contemporaneidade, 4).
- SILVA, R. M.; CAZUMBÁ, R. S. S. C. **Gestão democrática e projeto político-pedagógico: Estudo de caso em uma escola municipal de São Gonçalo dos Campos – BA.** Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Jul./dez. 2015. p. 17-28.

SOUZA, M. B.; SKOLAUDE, M. S.; COSTA, J. P. R.;
SOUZA, B. B. **Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo-escolar.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 482-499, set./dez. 2017. DOI: 10.18226/21784612.v22.n3.5

TOSTES, S. C. **Interações supervisor-professor: diálogos de proteção da face.** Belo Horizonte/MG. 2013.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 23. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva – p. 11 – 35).

WENDLER, R. F. **Supervisor escolar: o articulador do processo pedagógico. Monografia de Especialização.** Curso de Pós-Graduação a Distância. Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria/RS. 2015.

OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR NA ATUALIDADE

THE CHALLENGES OF THE SCHOOL MANAGER IN CURRENT

Veruzia Medeiros de Oliveira¹
Enoque Estevão Gomes²

RESUMO

Os gestores escolares têm a responsabilidade de dar direcionamento a todo o ambiente escolar, envolvendo todos os setores da escola em um único propósito que é gerar uma educação de qualidade aos alunos. E, ainda assim ter desenvoltura para lidar com todas as dificuldades que envolve esse processo além de saber qual a melhor forma de agir frente às cobranças impostas pela sociedade. Por meio deste artigo, pretende-se obter um maior entendimento em relação aos desafios enfrentados pelo gestor escolar na atualidade e apresentar conceitos ligados a temática gestão democrática. Espera-se deixar evidente a importância do gestor escolar, ressaltando a relevância da parceria e envolvimento de todos os atores da escola (funcionários da área pedagógica, administrativa e a comunidade local) na resolução desses problemas do dia-a-dia da escola. Assim, o presente artigo tem o objetivo realizar uma análise dos principais desafios enfrentados pelo gestor escolar na atualidade. Analisando os objetivos, surge a pergunta problema: será que a gestão democrática é capaz de sanar os problemas que o gestor escolar enfrenta atualmente? Para esse questionamento, foi realizada uma reflexão a respeito dessa temática com os autores PARO (2003) e Bezerra (2011). A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica a partir de levantamento na literatura. Por fim, o estudo concluiu que quando o gestor escolar conduz a escola com base em uma gestão democrática é esperado que essa avance de maneira positiva no tocante à obtenção de resultados esperados para melhoria significativa da educação.

PALAVRA-CHAVE: Gestor Escolar; Gestão Democrática; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The school managers have the responsibility of giving direction to the whole school atmosphere, involving all of the sections of the school in a single purpose that is to generate a quality education to the students. And, nevertheless to have self-confidence to work with all of the difficulties that it involves that process besides to know which the best form of acting front to the collections imposed by the society. Through this article, intends to obtain a larger understanding in relation to the challenges faced by the school manager at the present time and to present linked concepts the theme democratic administration. He hopes to leave evident the school manager's importance, emphasizing the relevance of the in the resolution of those problems of the day by day of the school. Like this, the present article has the objective to accomplish an analysis of the main challenges faced by the school manager at the present time. Analyzing the objectives, does the question problem appear: will it be that the democratic administration is capable to cure the problems that the school manager faces now? For that questionamento, a reflection was accomplished regarding that theme with the authors PARO (2003) and Bezerra (2011). The adopted methodology was the bibliographical research in the literature. Finally, the study ended that when the school manager drives the school with base in a democratic administration is waited that that moves forward in a positive way concerning the obtaining of expected results for significant improvement of the education.

KEYWORDS: School Manager; Democratic Management; Pedagogical Practices.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Absolute Christian University. Professora com licenciatura plena em história na FIP (Faculdade Integrada de Patos). Especialista em geopolítica e história pelas FIP, pós graduada em Gestão Escolar pela UFPB, professora da rede municipal de Patos-PB. Email: veruzia.vm@gmail.com

²Mestrando em Ciências da Educação pela absolute Christian University. Graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco - UPE, licenciado em Geografia pelo Instituto Prominas, Especialista em Psicopedagogia pela UPE. Email: enoqueestevao@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As transformações que ocorreram no meio político, econômico, cultural, ambiental, científico e tecnológico geraram impactos na estrutura da sociedade, bem como da educação. Foi a partir disso, que se observaram mudanças de perspectiva social da escola, esta como sendo formadora de cidadãos alfabetizados e conscientes criticamente de seus direitos e deveres na sociedade.

Nesse sentido, os gestores escolares têm a responsabilidade de dar direcionamento a todo o ambiente escolar, envolvendo os setores pedagógico e administrativo em um único propósito que é gerar uma educação de qualidade aos alunos. E, ainda assim ter desenvoltura para lidar com todas as dificuldades que envolvem esse processo. Além disso, saber qual a melhor forma de agir frente às cobranças impostas pela sociedade atualmente.

Embora se reconheça que o gestor é peça chave do caminhar da escola, pois são das ações dele a premissa dos inúmeros processos na escola, o professor tem destaque nessa atuação. Dessa forma, o gestor atua como elemento direcionador e ao professor cabe efetivar as práticas instruídas pelo gestor. Diante disso, compreendemos que todos devem caminhar de mãos dadas sempre pensando em melhorias para o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que sej a presumível algumas situações, considerando os problemas do dia-a-dia da escola, o gestor escolar deve inovar nas soluções, pois nem sempre um problema será resolvido da mesma forma que outro ou apresentar as mesmas características e condições.

De fato, não existe uma forma exata para conduzir situações como essas. Por isso, esse gestor precisa ir além de organizar e planejar ações para gerir uma equipe frente aos desafios encontrados na realidade escolar. Porém, entendemos que existem maneiras de se conduzir a gestão analisando e

colocando em prática os princípios elencados na gestão democrática.

Diante disso, com base na argumentação de Henrique Paro (2003) podemos refletir a respeito do modo como a gestão escolar pode ser desempenhada.

Segundo o autor supracitado, ao analisar a realidade da gestão escolar é necessária a reflexão sobre o significado da gestão democrática, logo é preciso também refletir sobre Projeto Político Pedagógico. Nesse intuito, o autor faz destaque a questão de que a gestão escolar precisa superar relações autoritárias de poder substituindo-as por práticas democráticas que conduzam a uma educação transformadora e que o trabalho seja realizado com clareza.

Sob esta ótica, o presente artigo tem como objetivo realizar uma análise dos principais desafios enfrentados pelo gestor escolar na atualidade e investigar como a gestão democrática pode contribuir na resolução das situações do cotidiano escolar.

Analisando os objetivos, surge a pergunta problema: será que a gestão democrática é capaz de sanar os problemas que o gestor escolar enfrenta atualmente? Para esse questionamento, foi realizada uma reflexão a respeito dessa temática com os autores PARO (2003), Bezerra (2011).

METODOLOGIA

Para isso, a metodologia adotada, de acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica ocorre quando o pesquisador desenvolve um levantamento teórico em documentos existentes na literatura, ou seja, em artigos científicos e livros.

Em relação a abordagem, a pesquisa se classifica como qualitativa, com base em Martins (2004):

A metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos

dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva (MARTINS, 2004, p. 292).

Dessa forma, espera-se deixar evidente a importância do gestor escolar, ressaltando a relevância da parceria e envolvimento de todos os atores da escola (funcionários da área pedagógica, administrativa e a comunidade local) na resolução desses problemas do dia-a-dia da escola.

ANÁLISE DAS ATRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR E OS DESAFIOS DE SUA REALIDADE NO CONTEXTO ATUAL

Responsável por garantir o equilíbrio e o bom funcionamento da instituição escolar, compete ao gestor escolar atribuições de cunho educativo, político e social, o gestor precisa estar buscando constantemente meios de melhorar ou manter a qualidade do ensino.

Além de toda essa carga de responsabilidades, o gestor escolar precisa saber lidar com os desafios (burocráticos ou práticos) que essas atribuições trazem no seu cotidiano. Como corrobora os autores:

Quando analisado o real papel do gestor, se torna visível a quantidade e diversidade de atividades referentes a sua função, que hora se responsabiliza por questões administrativas, situações que envolvem o financeiro (BRANCAGLIÃO e FERNANDES, 2016, p. 6).

Mas, de fato, quais as barreiras e limitações que o gestor escolar enfrenta? Tal questão norteia o presente estudo, a qual refletiremos a seguir.

Inicialmente, entender o processo complexo que é a gestão de pessoas, no tocante à professores e funcionários da escola. A respeito disso, o fator

qualidade analisado sob o aspecto da liderança realizada pelos gestores escolares pode contribuir significativamente nas condições ambientais da escola, podendo proporcionar melhores condições para desenvolver o processo ensino-aprendizagem beneficiando professores e alunos (BANDURA, 1997).

Nesse sentido, Trevisol et al. (2015) destaca a importância de inserir temáticas que sejam pertinentes a realidade das unidades escolares na formação continuada, de modo que professores e gestores aproveitem essa oportunidade para debater:

Nesses espaços, é possível que se problematizem as práticas pedagógicas e que se compartilhem as certezas e as incertezas relacionadas ao cotidiano escolar, com destaque às aprendizagens relacionadas à leitura, interpretação e solução de problemas (TREVISOL et al. 2015, p. 199).

O modo como esse gestor escolar desempenha suas atribuições é refletido em diversos aspectos do contexto escolar. A exemplo, temos os gestores escolares em que exercem suas lideranças com intuito de melhorar as condições de ensino, a eles são associadas as chamadas escolas eficientes (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN & BARR, 2004).

Martins e Falcão (2014) lembra que diante dos diversos tipos de problemas e situações que o gestor escolar enfrenta diariamente, o gestor precisa resolver essas questões com base na opinião dos responsáveis pelos alunos:

O gestor deve ter a preocupação de gerenciar a busca da igualdade de oportunidades para todos que participam da sua gestão (MARTINS; FALCÃO, 2014, p. 129).

Ou seja, o gestor precisa atender as necessidades de todos, considerando os profissionais

(professores, funcionários da escola), alunos, pais ou responsáveis pelos alunos e, a comunidade local.

Dentre os inúmeros desafios atribuídos ao gestor escolar, podemos apresentar com destaque, no contexto de gestão de pessoas, fazer com que a formação continuada docente aconteça, pois cabe ao gestor estimular essa prática e sensibilizar os professores da importância, bem como, dos benefícios que a formação continuada gera ao próprio profissional, aos alunos e para a escola em geral.

É inegável a preocupação dos educadores e da sociedade com a situação da formação profissional dos docentes. Nessa direção, o gestor precisa oportunizar aos professores meios de participar de cursos de formação continuada e incentivar que os conteúdos vistos sejam trabalhados em sala de aula. Entretanto, a grande barreira que o gestor escolar encontra é, em primeiro lugar, a resistência do professor.

De acordo com Benachio (2011), no contexto histórico, foi na década de 1970 que o Brasil passou a ver a formação continuada de maneira sistêmica. O autor informa que os docentes começaram a serem preparados para as transformações geradas pelo sistema educacional brasileiro. Dessa forma, a preparação dos professores ocorria por meio de: treinamentos e reciclagens e/ou educação permanente.

A questão principal a respeito da formação do docente, de acordo com Libâneo e Pimenta (2006, p. 41) é que:

A formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, através de seu trabalho, às novas necessidades que lhes são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização.

De fato, é necessário o investimento constante na formação do docente, mediante às exigências impostas pela sociedade, onde o professor precisa

acompanhar as mudanças e manter-se sempre atualizado.

Nos dispositivos legais, a formação continuada é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB 9.394/96) nos artigos 62 e 63, dispostas da seguinte maneira:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (...)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (...)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Embora existam tais normativas, na prática nem sempre é observado que a formação continuada ocorre conforme descrito acima. Em outras situações, em uma visão restritiva, é mais comum a preocupação com dados estatísticos do que com os conteúdos e o envolvimento dos docentes na formação continuada.

Relacionado ao conteúdo dos cursos de formação docente, enfatiza a atuação dos gestores no que diz respeito ao embasamento teórico dos cursos:

Acredita-se que os gestores educacionais deveriam pensar e organizar a formação dos professores dando preferência a aspectos que superem lacunas existentes nos cursos de formação, de modo que esses profissionais não sejam meramente treinados a executar planejamentos e conteúdos, mas que sejam reflexivos e atuantes, visando a melhoria do ensino na construção de cidadãos atuantes, críticos, dialógicos, com iniciativa e capacidade de decisão (HERBST, 2006, p. 26).

Nessa perspectiva, o gestor dá suporte oferecendo inicialmente, condições e recursos e, em seguida, prestando o acompanhamento e a fiscalização para avaliar os resultados dessas formações.

No entanto, apenas oferecer recursos não é o bastante para o gestor. Assim, argumentam os autores em relação aos problemas ligados à adaptação de novas tecnologias:

Existem desencontros entre a prática e a teoria quando os professores se deparam com as novas tecnologias que poderiam ser aplicadas em sala de aula (BRANCAGLIÃO e FERNANDES, 2016, p. 7).

Percebemos na argumentação acima que os professores têm a necessidade de acompanhar as evoluções da atualidade e nem todos conseguem de fato se adaptar a isso.

Nesse processo, o gestor mais do que agir como um incentivador deve buscar recursos para envolver esses professores com metodologias adaptadas à nova realidade, oferecendo o contato com tablets, computadores e aulas com slides. Sabemos que essas ferramentas inovam o ensino e agregam na aprendizagem o progresso da educação para os alunos.

Segundo Colares e Bryan (2014), foi a regulamentação legal da disponibilização da

formação continuada através do EAD que impulsionou a formação continuada na área educacional, utilizando recursos tecnológicos desenvolvendo a interatividade e acompanhando o aprendizado.

Acreditamos que o trabalho em conjunto entre os gestores amplia as possibilidades para o êxito da formação continuada, ocorrendo entre os mesmos uma comunicação permanente baseada na partilha de ideias e na troca de experiências vivenciadas diariamente, rompe-se com as práticas isoladas e torna-se mais seguras as alternativas para definir os meios adequados de proporcionar uma educação voltada ao desenvolvimento das potencialidades do aluno (HERBST, 2006, p. 33).

Evidentemente, envolver toda a equipe para obter bons resultados deve ser o primeiro passo da gestão no sentido de engajá-la no processo ouvindo e dando direcionamento de ações. Nessa perspectiva, Luck (1998) lembra o modelo de gestão participativa, o qual está inserido no trecho a seguir:

O diretor eficaz é um líder que trabalha para desenvolver uma equipe composta por pessoas que conjuntamente são responsáveis por garantir o sucesso da escola. A ênfase principal da liderança está no papel de ensino, pois o líder deve ajudar a desenvolver habilidades nos outros, para que compartilhem a gestão da unidade. A equipe modelo de liderança se assenta em três pedras fundamentais: a) a criação de uma equipe com responsabilidade compartilhada; b) desenvolvimento contínuo de habilidades pessoais; c) a construção e a determinação de uma visão de conjunto. (LÜCK, 1998, p.45).

É importante ressaltar que a gestão democrática considera princípios democráticos que irão caracterizar esse tipo de gestão como por exemplo, autonomia, participação, transparência e pluralismo.

Na sequência, observamos a transição da denominação “administração escolar” para “gestão escolar”, de acordo com os seguintes autores:

Influenciado pelo contexto social, a administração escolar foi substituída por uma nova filosofia de condução dos trabalhos educativos definido como gestão escolar. A essa denominação incorporou-se certa dose de filosofia e política que outrora não era encontrada no conceito de administração, uma vez que agora recai sobre a função de gestor escolar tanto os aspectos administrativos como pedagógicos da escola (RODRIGUES et al., 2016, p. 460).

Outra conceituação relevante ao entendimento do enfoque é compreender o que é a gestão escolar. Luck (2010) definiu o conceito de gestão escolar de uma maneira abrangente e segura:

A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico-metodológico avançado para a organização do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas. LUCK (2010, p.23 e 24).

Libâneo (2004), também desenvolveu uma visão ampla de gestão escolar conceituando-a da seguinte forma:

A organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, para além de referir-se apenas a questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos (LIBÂNEO, 2004, p. 30).

Ao identificar a escassez de estudos sobre criatividade focalizando o papel do gestor escolar,

Alencar (2015) desenvolveu um estudo para analisar a percepção dos gestores acerca das barreiras enfrentadas pelos professores para o desenvolvimento da criatividade discente. A autora concluiu que os fatores apresentados pelos professores como: desconhecimento e insegurança para adicionar novas práticas pedagógicas favoráveis ao potencial criativo, conhecimento limitado da literatura na área e pouco entusiasmo pela atividade docente. Esse resultado também foi constatado no estudo Oliveira e Alencar (2010) com nove gestores de escolas do ensino fundamental da rede pública.

O estudo de Alencar (2015) concluiu ainda que:

Ao se comparar gestores de instituições públicas e particulares, notou-se que os primeiros tendiam a atribuir mais ao aluno as dificuldades encontradas pelo professor para desenvolver a criatividade. Por outro lado, os das escolas particulares apontavam as condições de trabalho e estrutura curricular como obstáculos mais frequentes à criatividade. A grande maioria dos gestores afirmou que o projeto político-pedagógico da escola em que trabalham contempla e incentiva a criatividade (ALENCAR et al. 2015, p.112).

No estudo referente aos desafios do gestor escolar no âmbito do processo de financiamento de recursos destinados à educação especial e ao seu controle de França (2018), o autor apresentou uma discussão em torno da percepção dos gestores município de Vitória-ES. Assim, constatou que:

Essas ações são indispensáveis à projeção dos recursos necessários à sua ampliação e aprimoramento na estrutura do Estado brasileiro. Os gestores apontaram as dificuldades que envolvem, desde os procedimentos de especificação dos elementos da educação especial à sua desagregação das outras etapas e modalidades da educação básica, bem como a sua configuração e articulação no

planejamento orçamentário. (FRANÇA, 2018, p. 292)

Outro estudo em que aponta os problemas centrais da gestão escolar no cotidiano da escola, apresentou a partir da coleta de seus resultados que a gestores e alunos apontaram a questão da participação como o problema de maior incidência na escola pública (RUSSO, 2009).

O autor supracitado também relatou em seu estudo a respeito dos índices de baixa participação de pais e da comunidade na escola constatados pelos gestores escolares de sua pesquisa:

Quando os gestores se referem à baixa participação dos pais e da comunidade, tendo como indicador a frequência às reuniões e eventos na escola, é clara a referência à participação das famílias (RUSSO, 2009, p. 461).

Compreendemos que ensinar e educar é um desafio a ser vencido com a participação da família na escola. Em outras palavras, é preciso fazer com que a família e a comunidade sejam presentes no chão da escola.

Além disso, com a presença e participação da família e comunidade no ambiente escolar os níveis de evasão de alunos iriam apresentar uma tendência a diminuir consideravelmente.

Sobre o papel da gestão escolar em envolver a família na escola, o autor enfatiza que é preciso mudar o paradigma da relação família-escola:

É necessário que os gestores escolares planejem ações que tragam os pais na cogestão da escola, colaborando na parte pedagógica, administrativa e financeira da instituição (p. 25).

Sobre esse debate, Salles et al. (2015) comenta o complexo processo de relacionamento entre a escola e a comunidade:

Nesse sentido, a “gestão democrática” da escola ou a consideração da mesma como espaço de compartilhamento de poder ou espaço de negociação das diferentes perspectivas de mundo fica muito distante. O estranhamento entre os considerados “de dentro” e os “de fora” da escola reforçam a incapacidade de as famílias e a comunidade compartilharem o espaço e o poder, mantendo-se a escola como propriedade de gestores e professores. SALLES et al. 2015, p. 122)

A respeito disso, Salles et al. (2015), acrescenta que quando o espaço escolar não é reconhecido como espaço coletivo traz impactos negativos como o distanciamento da escola à família e à comunidade local. O autor também cita que esse fato dificulta o processo de negociação dos conflitos diários da escola.

No tocante aos desafios enfrentados no dia-a-dia da escola pelo gestor escolar e aqui discutidos, por meio das análises entendemos que para a resolução dos problemas é necessário que se identifiquem as causas e os envolvidos para que se elaborem estratégias para superá-los. Nesse intuito, Russo (2009) argumenta em seu estudo em relação aos problemas enfrentados pelo gestor escolar de forma coletiva:

É o processo de construção das estratégias e as ações concretas que produzem as transformações necessárias à resolução dos problemas e, para isso, é preciso que a escola tenha competência técnica e compromisso político, coletivos. Como a maioria das causas indicadas pelos gestores para os problemas que enfrentam no cotidiano escolar tem origem socioeconômica e política, que extrapola as competências e possibilidades de solução no âmbito da escola, de pronto é possível afirmar que as alternativas apontadas pelos gestores não representam solução permanente ou definitiva e poderão funcionar somente de maneira limitada e restrita àquelas variáveis que dependem dos agentes escolares. (RUSSO, 2009, p. 469).

Dessa forma, envolver gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade local é uma iniciativa que parte da gestão, porém precisa da colaboração de todas as partes.

E, por último, porém não menos importante, a elaboração do Projeto Político Pedagógico entra na análise como um dos desafios principais encarados pelo gestor escolar.

Considerando que o gestor necessita de uma visão ampla das questões da escola, Davis e Grosbaum (2002) enfatizam o papel do gestor como indispensável à escola, pois o mesmo deve mobilizar a coletividade do trabalho, articular o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, e ter ciência de quais rumos deverá tomar, indicando o direcionamento da equipe e enfrentando os problemas.

Nesse sentido, o desafio do gestor consiste em envolver todos os segmentos do ambiente escolar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Em seguida, o desafio é efetivar esse PPP de modo que o mesmo seja um documento utilizado no dia-a-dia da escola e não apenas um documento arquivado, pois quando utilizado da maneira correta, o PPP orienta as práticas pedagógicas e pode minimizar os problemas do cotidiano da escola.

A respeito disso, Gracindo (2007) relata sobre o PPP como um instrumento de planejamento coletivo:

Com isso, de posse do conhecimento todo o trabalho escolar, os diversos profissionais e segmentos envolvidos (gestores, funcionários, docentes, discentes, pais e comunidade local) cumprem seus papéis específicos, sem torna-los estanques e fragmentados (GRACINDO, 2007, p. 64).

Na elaboração do PPP, a gestão deve partir do princípio democrático e em bases de coletividade:

A gestão escolar visa romper conceitos, ressaltando a necessidade da participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, buscando a relação entre o pensar e o fazer entre a teoria e a prática, enfatizando que o projeto político-pedagógico propõe relações de trabalho alicerçadas na solidariedade, na reciprocidade e na participação coletiva (AZEVEDO E ANDRADE, 2012, p. 212).

No entanto, de acordo com os autores supracitados, existem gestões escolares que não solidificam equipes, ou seja, não constroem equipes unidas em um propósito. Azevedo e Andrade (2012, p. 213) ressaltaram que se observa a ausência de: “relações éticas e, em alguns casos, são incompetentes em suas atribuições profissionais.”

As consequências disso são relatadas nos problemas identificados na ausência da elaboração do PPP, conforme destaca os autores:

A não construção do mesmo implica em um descaso com a entidade escolar, com seu alunado, e com a educação em geral, além de refletir no desenvolvimento social da comunidade onde a escola está inserida (CORDEIRO et al. 2009, p. 63).

Para transformar a realidade da escola, o gestor precisa vencer os desafios encontrados desde a elaboração do PPP até sua efetivação, pois de acordo com as análises aqui apresentadas observamos que quando a construção do PPP ocorre de forma democrática, ou seja, adequadamente, proporciona a escola melhoria significativa na educação.

Além disso, o longo caminho dessa construção exige do gestor desde o planejamento na elaboração interagindo com todos os segmentos da escola, até ao acompanhamento na execução das ações, e à correção de medidas ao longo do processo. Ressaltando, assim, que os mecanismos mencionados acima devam ocorrer de forma

contínua, visto que o Projeto Político Pedagógico da escola precisa refletir a identidade da instituição e acompanhar suas mudanças diárias.

Consoante a isso, compreende-se que a liderança escolar exercida de maneira transformadora é associada à autoeficácia de gestores escolares, compreendida por ser um importante mediador das ações gestoras (BANDURA, 2000), assim discutiremos a seguir a respeito da gestão democrática.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: COMO CONTRIBUI COM A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS ENFRENTADOS PELO GESTOR ESCOLAR?

Com base na definição do conceito de Gestão, pelo dicionário Aurélio significa o “ato de gerir, gerenciar”. Aqui, compreendemos que gestão com o seguinte significado:

Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão. (LIBÂNEO, 2004, p. 101).

De acordo com o relato de Paulo Freire, em “A Educação na cidade” (1991):

A unidade escolar que está submetida aos princípios da gestão democrática, deve convidar a comunidade escolar a participar, no entanto, essa participação é efetiva e implica em: [...] estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente a uma presença concedida das classes populares e certos momentos da administração (FREIRE, 1991, p.75).

Corroborando com esse pensamento, Bezerra (2011), ressalta que para substituir o paradigma autoritário pelo democrático, é que a gestão democrática surge, pois observa-se aí a oportunidade de ouvir a todos os envolvidos, conhecendo talentos e ideias na resolução de problemas cotidianos. O autor faz destaque também em relação a importância que envolver a participação de todos na tomada de decisões pode ter, independentemente do nível hierárquico.

Já Paro (2003) ressalva a importância exercida pela gestão democrática na transformação da realidade local. Dessa forma, o autor argumenta:

No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão escolar de modo que esta ganhe autonomia” (PARO, 2003, p.40)

Pois, por meio dessa autonomia observa-se a possibilidade do desenvolvendo do exercício de cidadania e, assim, o favorecimento à mudança do contexto social da comunidade local.

De fato, a discussão em torno da gestão democrática na educação e a relevância de sua temática, gerou uma ampla gama de artigos presentes na literatura científica.

Entretanto, como relata Silva (2016), na prática observa-se que existe ainda gestões centralizadores presentes no sistema público educacional brasileiro:

Na prática cotidiana tem dificultado a possibilidade de uma gestão democrática e participativa e de acolhimento dos que são considerados “de fora da escola” (SILVA, 2006. p. 290).

Essa constatação também foi feita por Salles et al (2015). O autor destaca que muitos autores relatam na literatura o monopólio do espaço da escola, sendo este exercida primeiramente, pela direção e logo após, pelos professores. Mendonça (2001) fez a seguinte declaração:

Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal do seu cargo, dos alunos e de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais (Mendonça, 2001, p. 84).

Foi com a inserção da gestão democrática que houve a mudança de postura, pois como constatou Russo (2009), antigamente a escola não contribuía o processo de integração com a comunidade, nem tampouco a valorizava. O autor relata:

Comunidade boa era aquela que não se imiscuía nos assuntos que a escola e seus trabalhadores arrogantemente consideravam monopólio seu (RUSSO, 2009, p. 463).

É importante lembrar que a gestão democrática escolar, é exigência no Projeto Político Pedagógico da escola, com base na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Dessa forma, as relações de poder dentro das instituições de ensino devem proporcionar a integração, cooperação e participação. Nessa ótica, as pessoas envolvidas no processo escolarização devem elaborar propostas do Projeto Político Pedagógico (PARO, 2003).

Portanto, a gestão democrática possibilita expandir as responsabilidades e envolver mais pessoas no processo de tomada de decisões, pois implementa novas práticas, o que resulta em mudanças positivas na forma de gestar a educação (PACHECO, 2007).

No tocante às leis, de acordo com o estudo desenvolvido por ESQUINSANI (2016) em que o autor desenvolveu uma análise sobre gestão democrática com base na legislação local, ressaltando a necessidade do debate envolver as

práticas pedagógicas e os mecanismos de gestão nas escolas. Segundo o autor supracitado, faz-se necessário novas problematizações e permanente vigilância e atualização, buscando acompanhar os movimentos históricos dos entes federados, sobretudo com a vigência da Lei do PNE (Lei nº 13.005/2014), pois:

As legislações locais dão o tom do debate, posto que, na ausência de um conceito claro e específico sobre gestão democrática, definido por uma legislação nacional, cada um dos doze municípios examinados demonstra ter encontrado sua própria fórmula de definir esse conceito na forma da lei (ESQUINSANI, 2016, p. 501).

Além disso, Esquinsani (2016) também fez constatações em relação aos mecanismos de eleição de diretores:

O emparelhamento do mecanismo de eleição de diretores à gestão democrática parece ter pautado as legislações examinadas, nas quais, mesmo quando se menciona expressamente a gestão democrática, o foco restringe-se à eleição de diretores (ESQUINSANI, 2016, p. 501).

Assim, desde o processo de eleição de diretores até o exercício de seu cargo ressalta-se a importância do debate da gestão democrática.

A respeito da condução de questões administrativas na escola, bem como da forma e do conteúdo que as mesmas são tratadas, Pereira (2018) argumenta sobre os elementos fundamentais da gestão democrática no contexto de sua aplicabilidade contribuindo com o desenrolar das situações cotidianas do ambiente escolar:

Ao tratá-las articuladas com a função social da educação e seus determinantes ético-políticos, as questões administrativas estarão subsumidas às questões pedagógicas e de formação crítico-emancipadoras. Nessa toada a

participação, o engajamento profissional e o compromisso das comunidades são elementos fundantes da gestão democrática. São eles também os mecanismos que podem dissuadir as pressões das políticas tecnicistas e burocráticas, forjando e fortalecendo espaços colegiados de reflexão crítica a partir do compromisso ético-político dos docentes, estudantes, pais e comunidades locais (PEREIRA 2018, p. 158).

Sendo assim, os gestores escolares necessitam dedicar-se profundamente no planejamento voltado à realidade atual da escola, bem como ao envolvimento da equipe na tomada de decisões, Rabuske, 2013, (p. 46) “Com esta participação ativa a gestão deixará de ser centralizada e as decisões serão compartilhadas em prol de todos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar uma análise dos desafios que o gestor escolar enfrenta na atualidade, dentro do contexto escolar notamos que a gestão democrática pode criar meios para construir caminhos que levem ao gestor ter discernimento no modo de encarar os desafios do dia-a-dia na escola adotando medidas baseadas em princípios democráticos, ouvindo e interagindo com todos os funcionários que fazem a escola e também proporcionando espaço a comunidade local.

Entretanto, precisamos ressaltar que o gestor escolar frente ao complexo processo que é o de gerir pessoas, necessita, sobretudo ter a capacidade de persuasão para assim convencer a equipe pedagógica em relação aos inúmeros benefícios do uso da tecnologia em sala de aula. Pois, compreendemos que as tecnologias vieram a somar nas práticas pedagógicas ajudando também, por exemplo a combater a evasão escolar unindo recursos didáticos às tecnologias.

No tocante ao desafio do gestor relacionado à formação continuada dos professores, ressaltamos que os cursos oferecidos na formação continuada devem seguir um planejamento voltado à realidade do professor. Ficou evidente que os gestores devem estar atentos às temáticas abordadas, pois elas devem estar de acordo com as possíveis situações do dia-a-dia daquele professor e/ou da escola. Dessa forma, acreditamos que seja favorável criar formas de vencer a resistência dos professores, apresentando cursos que abordem assuntos diretamente ligados aos interesses dos docentes. A formação continuada deve ser tratada, sobretudo, como um meio para desenvolver a educação reflexiva. A partir disso, ter a consciência dos impactos dessa formação na melhoria na qualidade da educação na escola.

É perceptível que os desafios do gestor na atualidade estão relacionados ao modo de como esse gestor irá desempenhar o conjunto de competências que cabe a ele, de maneira a planejar ações, articular o envolvimento da equipe, acompanhar/ fiscalizar/ avaliar processos e efetivamente, fazer o diferencial acontecer.

Conforme destacado aqui, a gestão democrática abre caminhos para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola de forma a ouvir a coletividade e interagir com todos os segmentos da escola em todas as fases do PPP, desde a sua elaboração até a sua efetivação, pois a importância da participação de todos gera reflexos positivos para a instituição e a comunidade local. Assim, enfatiza-se como os gestores podem superar as dificuldades relacionadas ao PPP da escola, democraticamente e com uma visão ampla dos desafios habituais do ambiente escolar.

Diante do exposto, se considerarmos os princípios norteadores dos conceitos apresentados e discutidos ao longo do estudo sobre a gestão democrática, chegamos à conclusão que é sim a partir da gestão democrática que o gestor escolar

poderá lidar com os desafios atuais enfrentados no cotidiano escolar, pois nessa ideologia estão inseridas todas as esferas da escola em um processo de constante interação.

Diante disso, observamos que quando o gestor escolar conduz a escola a partir de uma gestão democrática é esperado que essa avance de maneira positiva no tocante à obtenção de resultados esperados para melhoria significativa da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E.M. L.; SORIANO de; FLEITH, D. de S.; BORUCHOVITCH, E.; BORGES, C. N. **Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Mar 2015, Volume 31 Nº 1 Páginas 105 – 114. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n1/0102-3772-ptp-31-01-0105.pdf>> Acesso em: 30/01/2019.
- AZEVEDO, M. A. R.; ANDRADE, M.F. R. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O PAPEL DA EQUIPE GESTORA: DILEMAS E POSSIBILIDADES.** INTERAÇÕES NO. 21, PP. 204-218 (2012).
- BANDURA, A. (1997). **Self-efficacy, the exercise of control.** Nova York: Freeman and Company.
- _____. (2000). **Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness.** In: E. A. Locke (Ed.) *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120-135). Oxford, UK: Blackwell.
- BENACHIO, Marly da Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo: Paulinas, 2011.
- BEZERRA, Alessandra da Silva. **O papel do diretor na gestão democrática.** 2011. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-diretor-na-gestao-democratica/68903/>> Acesso em: 30/01/2019.
- BRANCAGLIÃO, J. R.; FERNANDES, T. C. **A atuação do gestor escolar na formação continuada de educadores para o uso das tecnologias educacionais nas práticas educativas.** In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Versão online. Volume 1. 2016.
- BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>> Acesso em: 04/02/2019.
- CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro e RUSSO, Miguel Henrique. **Crenças de auto eficácia de gestores escolares: variáveis relacionadas.** *Psic. da Ed.* [online]. 2016, n.42, pp. 1-11. ISSN 2175-3520. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/psie/n42/2175-3520-psie-42-00001.pdf>> Acesso em: 10/02/2019.
- COLARES, M. L. I. S.; BRYAN, N. A. P. **Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia.** Educação Temática Digital. Campinas, SP. V.16, n.1, p.174-191. Jan./abr. 2014. ISSN 1676-2592.
- CORDEIRO, E. M.; SOUSA, C. R.; ROCHA, J. B. C. **A construção do projeto político-pedagógico da escola.** Capítulo 4, Gestão Escolar: Enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares Juracy Machado Pacífico George Queiroga Estrela (Organizadores). Editora CRV. Curitiba-PR. 2009.
- DAVIS, C.; GROSBAUM, M. W. **Sucesso de todos, compromisso da escola.** In: VIEIRA, S. L. (Org). *Gestão da escola: desafios a enfrentar.* Rio de Janeiro-RJ. DP&A. 2002.
- ESQUINSANI, R. S. S. **Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Dez 2016, Volume 97 Nº 247 Páginas 490 - 505 Brasília Sept./Dec. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300490&lang=pt> Acesso em: 03/02/2019.
- FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. **Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 279-296, set./out. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-279.pdf>> Acesso em: 03/02/2019.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo, Cortez, 1991.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** Brasília-DF. 20017.

HERBEST, F. R. M. **As concepções dos gestores educacionais sobre a formação continuada de professores.** Monografia de Especialização. Universidade Federal de Santa Maria-RS. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa. 2004.

_____. & PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança.** In: PIMENTA, S. G. (org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 2006.

LÜCK, H. **A escola participativa o trabalho do gestor escolar.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARTINS, H.; H. T. de SOUZA. **Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa,** São Paulo, Universidade de São Paulo. V.30, n2, p.289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, M. N; FALCÃO, J. L. F. **Reflexões sobre gestão escolar e o processo de democratização da escola.** Revista de Educação do Vale do Arinos. Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (Juara). n.01, vol. 1, 2014.

MENDONÇA, E. F. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil** Educação & Sociedade, v. 22, n. 75, ago. 2001.

OLIVEIRA, E. L. L., & Alencar, E. M. L. S. (2010). **Criatividade e escola: Limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 245-260.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: 3ª ed. Ática, 2003. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1447-8.pdf>> Acesso em: 05/02/2019.

PACHECO, N. M. da R. **Gestão democrática e relação escola- comunidade: um estudo sobre a experiência do Morro da Cruz, Florianópolis, SC.** UNISIONOS. Dissertação. 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISIONOS/1936/gestao%20democratica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 30/01/2019.

PEREIRA, R. S.; SILVA, M. A. da. **Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil,

v. 34, n. 68, p. 137-160, mar./abr. 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-137.pdf>> Acesso em: 04/02/2019.

RABUSKE, A. M. **Projeto Político-Pedagógico: desafios encontrados para a elaboração numa escola no campo.** Monografia de Especialização. UFSM. Sobradinho-RS. 2013.

RODRIGUES, E. S. S.; REIS, M. G. F. A.; ARANDA, M. A. M. **A formação continuada para gestores da educação básica e a demanda do cotidiano escolar: uma análise no âmbito das políticas públicas.** RPGE– Revista *online* de Política e Gestão Educacional, v.20, n.03, p. 444-462, 2016 ISSN: 1519-9029 DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9722>> Acesso em: 31/01/2019.

RUSSO, M. H. **Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores.** RBPAE – v.25, n.3, p. 455-471, set./dez. 2009.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J.M. Adam de Paula e; FONSECA, D. C. e MELO, L. Plez de. **Os gestores escolares e a inserção das escolas na comunidade.** *Educação. Porto Alegre* [online]. 2015, vol.38, n.1, pp. 113-123. ISSN 1981-2582. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v38n1/1981-2582-reveduc-38-1-00113.pdf>> Acesso em: 05/02/2019.

TSCHANNEN-MORAN, M. & GAREIS, C. (2004). **Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct.** *Journal of Educational Administration*, 42,573-585.



Revista Científica Excellence | Periódico Multidisciplinar - Trimestral.

Departamento Acadêmico 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

QUALIFICAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO

Tome uma
atitude
invista no
seu **futuro**



**CURSOS
LIVRES**
excellence

**+ DE 100
OPÇÕES**

Áreas:

Educação
Serviço Social
Saúde
Segurança
Psicologia
Multidisciplinar

Mais de **100 cursos**
a sua escolha

Amparados pela Resolução CEE Nº 1985/2009

Conheça nossa revista científica

Publique seu artigo e garanta pontos
na prova de títulos em concursos públicos.

excellence
REVISTA CIENTÍFICA