E-BOOK

AMPLAMENTE EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Organizadores

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Luciano Luan Gomes Paiva

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

Vol. 1

**EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA**

E-BOOK

AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

ORGANIZADORES

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Luciano Luan Gomes Paiva

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

**AMPLAMENTE
CURSOS**

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

RECIFE/PE

2020

ISBN: 978-65-860-9038-3

9

786586

090383

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Even3 Publicações, PE, Brasil)

A526 Amplamente: Educação no Século XXI. / organizadores:
Dayana Lucia Rodrigues de Freitas, Luciano Luan Gomes
Paiva e Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes. – 1. ed.
Vol. 1. Recife: Even3 Publicações, 2020.
1 livro digital ; 520 p.

Modo de acesso: Internet.
ISBN: 978-65-86090-38-3
DOI: 10.29327/514518

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Pesquisa em
educação. I. FREITAS, Dayana Lucia Rodrigues de. II. PAIVA,
Luciano Luan Gomes III. FERNANDES, Caroline Rodrigues de
Freitas. IV. Título.

CDD 370
CDU 37/49

©Amplamente Cursos e Formação Continuada

1ª Edição. Volume 01. (E-BOOK)

CNPJ: 35.719.570/0001-10

Tel.: (84) 99707-2900

Capa/Projeto gráfico

Luciano Luan Gomes Paiva

E-BOOK (online)

Este e-book possui textos nacionais e internacionais. Todos os direitos reservados. Partes desta obra podem ser utilizadas ou reproduzidas desde que sejam devidamente citadas e referenciadas.

Cada autor é inteiramente responsável por seu(s) respectivo(s) texto(s), isentando a Amplamente Cursos e Formação Continuada de qualquer problema ou erro.

Editado por: Amplamente Cursos e Formação Continuada

ISBN: 978-65-860-9038-3

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	8
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PATRONATO MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO – PR: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO	10
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A(S) INFÂNCIA(S) E AS INTERLOCUÇÕES COM OS SABERES COTIDIANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
A GESTÃO PARTICIPATIVA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA.....	30
A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE PSICOMOTORA COMO ESTÍMULO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	43
A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NA ADAPTAÇÃO DO ALUNO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	57
A INFOGRAFIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM UM CURSO DE LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	72
A INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN.....	87
A MÍDIA - VÍDEO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS PRÁTICAS DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL ANA LIBÓRIA	101
A PREPOSIÇÃO PARA E SUA VARIANTE PRA NA ESCRITA DE ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO	123
A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NA CIDADE DE BOA VISTA/RR	154
AÇÕES DE INCENTIVO À PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFPR-CAMPUS CASCAVEL	177
APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA E DIFICULDADES OBSERVADAS NO PROCESSO	190

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL PSICOPEDAGOGO NO TRABALHO ESCOLAR	213
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO: ARTICULAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	223
BARRAGEM SUBTERRÂNEA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE URANDI - BAHIA.....	231
BULLYING NA ADOLESCÊNCIA: PERFIL DE ATOS AGRESSIVOS NO AMBIENTE ESCOLAR	249
DESAFIOS ENFRENTADOS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO EM BOA VISTA-RORAIMA	259
DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 6º ANO DE TRÊS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DO MUNICÍPIO DE CAROEBE.....	284
EMBATE DE CLASSE E O ACESSO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	304
FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA	318
GÊNEROS DO DISCURSO E LIVROS DIDÁTICOS: DISTANCIAMENTOS DOS PRINCÍPIOS BASILARES BAKHTINIANOS	326
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: AVANÇOS E DESAFIOS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	342
INTERDISCIPLINARIDADE NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO NO BRASIL.....	357
O ASSÉDIO MORAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL ENTRE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DE BOA VISTA RORAIMA, ANO 2018... ..	365
O LÚDICO COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	390
O PAPEL DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	401
OS DESAFIOS DO SERVIÇO DE INSPEÇÃO ESCOLAR E GESTÃO NAS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO	412

PALAVRAS QUE TRANSFORMAM: SEMEANDO CULTURA E PAZ EM UMA ESCOLA QUE HOSPEDA	425
PARA QUE REVISAR E REESCREVER?	437
POLÍTICA PARA ALOCAÇÃO DE USUÁRIOS DE REDES VANET V2I CONSIDERANDO VELOCIDADE DOS NÓS EM UMA REDE HETEROGÊNEA	452
REPRESENTAÇÕES DAS NOVAS CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA	462
TDAAH NA INFÂNCIA: CONVERSA COM A EDUCAÇÃO	471
USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESENVOLVENDO A LEITURA E A ESCRITA.....	483
VALORIZANDO A IDENTIDADE CAMPONESA: UMA EXPERÊNCIA DE ENSINO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PARÁ	492
SOBRE OS ORGANIZADORES	503
SOBRE OS AUTORES.....	504

APRESENTAÇÃO

O E-book *Amplamente: Educação no século XXI* consiste em uma coletânea de artigos científicos, oriundos de teorias e práticas docentes nos diversos contextos de ensino e aprendizagem educacional espalhados pelo Brasil. Publicados nos Volumes 1 e 2, os trabalhos foram escritos por professores-pesquisadores nas modalidades de Pesquisa Concluída, Pesquisa em Andamento, Ensaio Acadêmico e Relato de Experiência, sobretudo, com objetivo de contribuir no debate científico educacional.

O ensino já não é mais como outrora, inclusive pelas diversas modalidades existentes: presencial, semi-presencial, a distância entre outras tantas possibilidades de misturas e conexões possíveis. Essas aplicações já são conhecidas no contexto educacional brasileiro, estimulados pelos novos caminhos que a Educação no século XXI está tomando, bem como as mudanças no perfil dos alunos nascidos a partir dos anos 2000, que ficaram conhecidos como Nativos Digitais.

Nas propostas educacionais, este público se sente mais cativado com aulas mais dinâmicas, interativas e, se possível, com recompensas instantâneas. Neste sentido, mesmo com uma perspectiva menos centralizada, a aprendizagem pode acontecer de forma mais eficiente, pois os alunos podem empenhar-se mais, por estarem gostando do processo e, desta forma, tornando a experiência educacional mais prazerosa e motivadora.

Assim sendo, em nome da *Amplamente Cursos e Formação Continuada*, convido, não somente os pesquisadores e pesquisadoras, mas a todas as pessoas com interesse educacional, para fazerem a leitura do E-

book Amplamente: Educação no século XXI, visando conhecer o debate científico atual da Educação no Brasil. Tenham uma boa leitura!

Luciano Luan Gomes Paiva

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO PATRONATO MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO – PR: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO

ZANCANELLA, Yolanda¹

OLIVEIRA, Aline Tortora de²

GOFFI, Maria Gabriely³

RESUMO:

O presente artigo identifica as contribuições do curso de Pedagogia considerando a formação inicial do pedagogo e a sua atuação em espaços socioeducativos não-formais. Utilizamos como metodologia o estudo de caso fundamentado em Trivinos (1987). Elegeu-se como campo de pesquisa o Patronato Municipal de Francisco Beltrão - PR, considerado espaço não-formal de educação e conceituamos o termo educação não-formal a partir do contexto socio-político-econômico. Para elucidação do tema, realizou-se levantamento bibliográfico utilizando autores como: Afonso e Palhares (2013), Gohn (2010), Trilla (2006) Libâneo (2006), Vigotsky (1984), entre outros. O enfoque na área de atuação do pedagogo possibilitou um acompanhamento mais preciso do trabalho pedagógico, elaborado pelas pedagogas no Patronato, com o objetivo de compreender a contribuição da formação em Pedagogia, nas demais áreas possíveis de atuação. Os diferentes espaços educativos e as trajetórias profissionais do pedagogo, contribuem sobretudo, para o alargamento das experiências e propicia reflexões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em outros espaços para além da educação formal. A partir dos apontamentos, compreendemos que é necessário ao Pedagogo, esteja ele na educação em espaço-formal, ou, em espaços-não formais de educação, o entendimento de que ele possui os conhecimentos necessários para ambas às áreas de atuação. O cotidiano de um Pedagogo em uma escola da rede privada de ensino, na rede pública, nos projetos sociais ou em qualquer outro espaço, é permeado de práticas educativas, o que nos conduz a afirmar que com a ampliação da atuação profissional do pedagogo, os cursos de Pedagogia necessitam contemplar nos seus currículos cada vez mais, discussões sobre os espaços de educação não formal.

PALAVRAS-CHAVE: Patronato. Pedagogo. Educação e espaço não formal.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propomos discutir sobre a atuação do pedagogo em espaços educativos não formais, especificamente no Programa Patronato Municipal de Francisco

¹ Doutora em Educação, Licenciada em Pedagogia - Centro de Ciências Humanas, *Campus* de Francisco Beltrão. E-mail: yolandazanca@yahoo.com.br.

² Doutoranda em Geografia da Unioeste - *Campus* de Francisco Beltrão, Mestre em Educação, licenciada em Pedagogia e Artes Visuais. E-mail: alinetortoradeoliveira@hotmail.com.

³ Graduada em Pedagogia, Unioeste - *Campus* de Francisco Beltrão. E-mail: gabigoffi@gmail.com.

Beltrão – PR. Apresentamos as especificidades do trabalho pedagógico realizado nesse espaço socioeducativo, analisando as contribuições da formação em Pedagogia.

Sobre o Programa Patronato Municipal de Francisco Beltrão, afirmamos que ele é um órgão de execução penal, criado a partir da Lei Municipal Nº 4.120 de 25 de Novembro de 2013 e tem por objetivo, fiscalizar e acompanhar o cumprimento das condicionalidades, resultantes das Alternativas Penais, destinadas aos egressos do sistema penitenciário ou pessoas que cumprem pena em regime diverso da prisão. Os assistidos que frequentam o Patronato possuem mais de 18 anos e são encaminhados por determinação judicial.

Consta no Capítulo III (Art. 4º, p.4) da Lei acima mencionada, que o termo “Assistidos” é utilizado para referir-se “as pessoas submetidas às alternativas penais”, desta maneira, o Patronato utiliza essa nomenclatura.

O Programa Patronato conta com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais orientadores, recém-graduados e graduandos nas áreas de Administração, Direito, Psicologia, Serviço Social e Pedagogia. Juntos realizam os atendimentos, encaminhamentos e fiscalização da Prestação de Serviço Comunitário – PSC e no decorrer do ano, organizam atividades motivacionais, oficinas, cursos de qualificação profissional, cursos preparatórios para exames de formação e encaminhamento para o retorno aos estudos.

Neste contexto, a equipe pedagógica trabalha na perspectiva de que a pena, imposta ao assistido, seja cumprida com os estudos no lugar da PSC, possibilitando a conclusão da sua escolaridade nas instituições de ensino formais. Este alcance de atuação do profissional Pedagogo, demonstra a importância e necessidade de inserção destes profissionais, nos mais variados segmentos da nossa sociedade contemporânea.

Decidimos por discutir sobre a atuação do pedagogo no Patronato, adotando a metodologia do estudo de caso, fundamentada em Trivinos (1987). Tal metodologia possibilitou o acompanhamento e discussão do trabalho pedagógico, elaborado para as necessidades dos assistidos, e, conseqüentemente, a contribuição da Pedagogia nos diversos espaços da sociedade.

Nos atendimentos iniciais, realizamos entrevistas para nortear o processo de acompanhamento dos assistidos. Neste sentido, Lüdke e André (1986), apresentam que a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa; paralelamente, cria uma relação de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, permitindo captar de modo imediato e corrente da informação desejada, formando as entrevistas em verdadeiros depoimentos e concedendo aos sujeitos da pesquisa a devida importância.

É importante destacar, o comportamento profissional e alguns aspectos éticos de conduta pessoal, pois o assistido pode expor, espontaneamente, fatos ou situações de cunho pessoal ou familiar, e esses dados por serem de fato sigiloso ou confidencial, não devem ser alvo de comentários com outras pessoas, em qualquer situação. Essa postura é fundamental para o estabelecimento de uma relação de ajuda e de confiança. O sigilo das informações dos prontuários dos assistidos, bem como seus nomes devem ser igualmente preservados. Assim, as entrevistas preenchidas com dados íntimos sobre o assistido e seus familiares devem ser mantidas fora do alcance do público em geral.

Utilizamos alguns dados disponíveis nas entrevistas realizadas de janeiro a dezembro do ano de 2018 e abordamos a discussão sobre a atuação das pedagogas no Patronato, partindo da seguinte questão: quais os processos pedagógicos desenvolvidos pela equipe pedagógica no Patronato?

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO NÃO-FORMAL

Neste momento é importante compreender o que é ser Pedagogo? Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP), pedagogo o nome instituído ao profissional que é formado pela graduação em Pedagogia. Assim, conforme as DCNP, a docência é a base da identidade do pedagogo, sem desconsiderar a gestão escolar e a produção de conhecimento.

Nesse sentido, o pedagogo é um profissional que atuará em vários espaços, que tenha como premissa os conhecimentos pedagógicos, sejam esses espaços escolares ou não.

De acordo, com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o profissional formado em Pedagogia, além de atuar como docente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, poderá atuar na organização e gestão de instituições de ensino, em contexto escolares e não-escolares em que é necessário o planejamento, execução, coordenação e avaliação de projetos educacionais. Dessa forma, o profissional pedagogo pode atuar em espaços formais e informais de educação.

A graduação em pedagogia é reconhecida majoritariamente como um curso em que se forma professores, mas é autorizado a este profissional, a possibilidade de atuar em diferentes campos do conhecimento.

É recente a inserção do pedagogo nas áreas mais amplas, como em empresas, hospitais, organizações não - governamentais (ONGS), associações, entre outros. O novo contexto de atuação desse profissional, ultrapassa o ambiente escolar. A atuação do pedagogo, compreende os mais diversos contextos, sem no entanto, dispensá-lo da sua função educativa.

O Patronato, por suas características, traduz-se em um projeto social, que tem intencionalidade nas ações propostas, e diretrizes que explicam e organizam a práxis de um grupo e, portanto, considerado espaço de educação não – formal, visando o desenvolvimento dos indivíduos, sabendo que a aprendizagem se dá por meio das práticas sociais, respeitando as diferenças existentes, para a absorção e elaboração dos conteúdos implícitos, ou explícitos, nas relações sociais que estabelecem.

O termo educação não-formal, surgiu no final da década de sessenta. Neste período, despontam vários estudos sobre a crise na educação, as críticas radicais a instituição escolar. Assim, esta crise é sentida na escola e acaba por favorecer o surgimento do campo teórico da educação não-formal (TRILLA, 2006).

O conceito de espaço não-formal tem sido empregado atualmente por pesquisadores em Educação, professores de diversas áreas do conhecimento, para caracterizar lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas.

A prática da educação não-formal tem sido desenvolvida por projetos e parcerias com escolas, que surgiram dentro de Universidades, em diferentes estados do

nosso país. Dessa forma, é proposto ações de aprimoramento na educação, por meio, da educação não-formal, com atividades diversificadas que levam os indivíduos a visitarem outros espaços, adquirindo novos conhecimentos.

O conceito de educação não-formal, tem o seu surgimento relacionado ao campo pedagógico, concomitantemente a um conjunto de críticas, ao sistema formal de educação conforme mencionamos acima, em um momento em que diferentes setores da sociedade, veem o universo escolar e a família, impossibilitados de conceber todos os pleitos sociais que lhes são cabíveis, impostos ou ainda desejados. Essas diferentes formas de educação são conceituadas na literatura como: educação formal, educação não-formal e educação informal.

Amparamo-nos em Gohn (2010), que define a educação formal, sendo aquela desenvolvida na escola com conteúdos determinados; a educação não formal, é aquela que se aprende no “mundo da vida” via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube etc.).

A educação não-formal, pode ser definida como um espaço de formação para a construção de aprendizagens de saberes necessários para a vida em coletividade, sobretudo, por meio, do trabalho do pedagogo. Este conceito tem sido empregado para designar lugares em que é possível desenvolver atividades e projetos educacionais, para a apropriação de novos conhecimentos e aprendizagens. Além disso,

As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais (GOHN, 2014, p. 41).

De acordo com Libâneo (2006), podemos compreender que a educação não-formal, se refere às organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, educação cívica, entre outras, com atividades de caráter intencional. Para Afonso e Palhares (2005, 2013), a escola toma um lugar significativo na educação e formação, principalmente, no âmbito da educação-formal. Paralelamente

surge a educação não-formal que se focaliza na aprendizagem associada à satisfação de determinados objetivos e necessidades dos próprios estudantes.

Na educação não-formal, portanto, está presente um processo político-pedagógico de aprendizagem multidimensional, que propicia a aprendizagem para a cidadania e para atuação no mundo do trabalho, sempre com representação de um modelo que descaracterize a formação de indivíduos como mão-de-obra dissociada dos direitos sociais. A ênfase desse tipo de educação é para as metodologias de aprendizagem oriundas da cultura de indivíduos e grupos, com problematização das condições cotidianas de vivência e criação de conteúdos com base nas temáticas surgidas nesse ambiente (GOHN, 2010).

Nesse contexto, compreendemos que a ação do Pedagogo no Patronato, torna-se pertinente à medida que, apresenta-se novas perspectivas da prática pedagógica. Por muito tempo, o processo educativo foi visto como uma prática institucional pertencente apenas à escola, sendo o único lugar onde o pedagogo poderia atuar. Contudo, o desenvolvimento societal, e suas transformações contemporâneas, juntamente com o conceito, de uma sociedade inclusiva e de igualdade social, provocou mudanças na forma de se pensar a educação, e o processo educativo tornou prioridade não mais apenas na escola institucionalizada, como também de outros espaços, cujo objetivo é a formação humana.

Algumas das atividades desenvolvidas no cotidiano de atuação da equipe pedagógica no Patronato, consistem em realizar as entrevistas iniciais, com o objetivo de identificar o nível de escolaridade e incentivar para a inserção ou reinserção no processo de educação, em instituições formais de educação, acompanhar e contabilizar as horas de estudo dos assistidos que tiveram a PSC substituídas por estudos, organizar encontros do E-ler e Pró-Labor, planejar atividades para estes encontros, elaborar projetos para a viabilização de recursos e preparar o Curso Preparatório para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA.

Além disso, a equipe participa em eventos, produz e apresenta trabalhos científicos, o que oportuniza a reflexão das ações desenvolvidas pela equipe no Patronato, ampliando conhecimentos e informações e enriquecendo a prática pedagógica da equipe, ao promover o movimento teoria e prática.

No que se refere, aos programas desenvolvidos pela equipe, visam principalmente o incentivo à educação, à leitura e à qualificação profissional dos assistidos. Um destes programas, é o E-ler, considerado instrumento para a discussão e reflexão, sobre a importância da leitura para o desenvolvimento intelectual e social, bem como para a aquisição de novos conhecimentos e a construção de uma nova visão de mundo. Além disso, é discutida a questão do processo de escolarização, visto que vivemos em um mundo em que é necessário cada vez mais competências e formação educacional e profissional.

O programa Pró-labor, tem como objetivo debater questões de empregabilidade e qualificação profissional. Por meio de oficinas e cursos ofertados, procuramos efetivar o objetivo de viabilizar aos assistidos o retorno e o desenvolvimento de sua formação, também para sua inserção no mercado de trabalho.

A equipe pedagógica juntamente com os demais membros da equipe multidisciplinar realiza algumas visitas técnicas no decorrer do ano, uma destas ocorreu na Penitenciária de Francisco Beltrão – PR, na qual observamos as instalações do espaço escolar existente dentro da penitenciária, bem como todo o seu funcionamento e os projetos desenvolvidos. Foi visitado também, outras unidades do Patronato, a exemplo o localizado em Foz do Iguaçu – PR, com intuito de conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas no local.

Em síntese, são várias as ações desenvolvidas no Patronato, que possibilitam uma variedade de situações educativas e complementam a educação formal, àqueles que não frequentaram ou frequentam as instituições formais de educação. Por isso, estas ações devem valorizar não apenas os conhecimentos escolares, mas também os adquiridos nas vivências diárias, familiares e sociais.

Compreendemos que a atuação do pedagogo, está diretamente relacionada com o trabalho de desenvolvimento humano, nesse sentido, o trabalho em equipe, o aprofundamento teórico, os estudos sobre os processos de aprendizagem, as estratégias de ensino, dentre outros requisitos que conferem ao pedagogo sua especificidade e que devem ser contemplados.

O trabalho desenvolvido pelas pedagogas, se caracteriza na relação de mediação dos assistidos e seus processos relacionais, de aprendizagem e a sua integração no ambiente formal escolar orientando os processos pedagógicos.

Na concepção histórico-cultural, a atividade é um conceito chave, para definição do processo de mediação. A atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva. A Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky (1984), em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, o ensino necessita ser elaborado com metodologias adequadas, que permita aprendizagens expressivas que provoquem a ampliação das funções psíquicas dos educandos.

A partir das mediações feitas pelas pedagogas no Patronato, os assistidos, podem retomar ou iniciar o processo de formação e conclusão dos estudos. O Curso Preparatório para o ENCCEJA tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros (<http://portal.mec.gov.br/encceja>. Acesso em setembro de 2019). Para o Ensino Fundamental séries finais e/ou Ensino Médio é uma destas possibilidades. No ano de 2019 realizou-se sua terceira edição, com resultados satisfatórios de reinserção dos assistidos no processo formal de escolarização.

As Pedagogas desenvolvem projetos e palestras, sobre assuntos da realidade, com intuito de produzir as mudanças no meio social, acadêmico e mais que isso, promovem atividades que atendam aos assistidos e oportunizem a mudança de atitude e traga perspectiva de um futuro. Com todas as ações e orientações realizadas pelas Pedagogas no Patronato, ainda é preocupante o alto índice de assistidos com escolaridade incompleta, e que não optaram por pagar sua pena, por estudos por acreditarem que “não tem mais idade para frequentar a escola”, ainda que as instituições de educação para jovens e adultos, sejam preparadas para atender este público.

No gráfico abaixo, apresentamos a escolarização dos assistidos do Patronato, referente os atendimentos realizados no decorrer do ano de 2018:

Gráfico 1: Escolaridade dos Assistidos

Fonte: Elaborado pela Equipe Pedagógica do Patronato, 2019.

No ano de 2018, a equipe pedagógica realizou cento e oitenta e seis (186), novos atendidos no Patronato. Conforme gráfico acima, deste total, cinquenta e sete pessoas (57), não possuíam as séries finais do ensino fundamental completo. Esse dado é significativo quando pensamos na inserção/reinserção dessas pessoas na sociedade e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, onde a exigência por qualificação é cada vez maior, sendo os estudos completos uma exigência para o preenchimento de uma vaga de trabalho.

Compreende-se que a educação sozinha não garante um futuro longe do crime, entretanto, sem ela, diminuem as oportunidades de reinserção na sociedade. Os assistidos dificilmente desviarão de procedimentos desonestos se não encontrarem uma rede de apoio na sociedade que os auxiliem sair do círculo vicioso da reincidência criminal.

A educação neste contexto é fundamental, mas, tendo em vista que foram 186 atendimentos realizados, apenas vinte e quatro (24) assistidos, cumprem a pena por estudo, sendo vinte e um (21) homens e (3) mulheres.

As pedagogas encaminham grande parte dos assistidos para o Centro Estadual Integrado de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEIEBJA, a fim de que retomem seus estudos, buscando sempre manter um contato permanente por meio de visitas, telefonemas e e-mails para fiscalizar se o assistido está frequentando as aulas.

Foram solicitados substituição de PSC por estudo de outros sete assistidos, sendo quatro para ensino fundamental, um ensino médio, um técnico de enfermagem e um de graduação. Além disso, outros 13 assistidos que cumpriam por estudo, mudaram a forma de cumprimento por Prestação Pecuniária - PP ou tiveram suas horas extintas pelo judiciário o que levou ao arquivamento de alguns processos.

Em relação aos novos assistidos no ano de 2018, tendo como base as 186 entrevistas realizadas pela equipe pedagógica, quando perguntado o motivo pelo qual desistiram de estudar, obtivemos em destaque as seguintes respostas: “*precisava trabalhar*”, “*não tinha acesso à escola próximo da casa onde residia*”, “*não gostava*”.

Gráfico 2: Motivos de desistência nos estudos - Dados dos atendimentos de 2018;

Fonte: Elaborado pela Equipe Pedagógica do Patronato, 2019.

Percebemos que 95 assistidos, não puderam concluir seus estudos devido à necessidade de trabalhar, condição esta que obrigou muitos a largarem os estudos. Com relação à falta de interesse, 12 assistidos relataram que interromperam os estudos por não gostarem de estudar e 73 assistidos apontaram outros motivos pelos quais deixaram de estudar, entre estes podemos citar o uso de drogas, casamento, filhos, repetência ou não tinha escola próximo a sua residência.

Ao definir a educação como direito de todos, inclusive das pessoas que estão privadas de liberdade, a legislação brasileira dá um passo fundamental na direção de considerar que aquele que comete o erro necessita de possibilidades para reparar e reconhece que determinadas condições podem induzir ao erro novamente.

Entendemos que a educação para essa população historicamente excluída dos direitos mais básicos do ser humano, não se configura como um bem a ser adquirido, não conseguem perceber as mudanças que a educação é capaz de provocar na vida de todos. O papel da equipe pedagógica é fundamental para a discussão e reflexão sobre a educação, como possibilidade de transformar a realidade que a pessoa está inserida.

Em síntese, há também a necessidade de maior destaque para a discussão sobre a atuação dos pedagogos em espaços não-formais de educação, a fim de evitar o reducionismo da formação, objetivando a construção do conhecimento para a atuação desse profissional nos diferentes espaços educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo central da discussão, os apontamentos sobre a atuação do pedagogo em espaços educativos não-formais e as contribuições da formação que recebemos no curso de Pedagogia, é possível concluir que o campo de atuação do pedagogo tem se ampliado para além dos muros da escola formal.

Compreendemos que a formação inicial é importante e deve contemplar as especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido pelas pedagogas nos diferentes espaços.

A opção por abordar a atuação das pedagogas no Patronato, caracterizado por ser um projeto social, evidencia uma vulnerabilidade social, cultural, econômica e

educacional dos assistidos. Assim, a partir do trabalho desenvolvido os assistidos têm a oportunidade de retornar ao processo de escolarização, sendo uma possibilidade de desenvolvimento das suas capacidades humanas e melhorias a sua condição de vida.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela; PALHARES, José Augusto (orgs). **O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias**. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação (3 volumes). Universidade do Minho Braga – Portugal, 2013.

_____. Sociologia da educação não-formal. *In*: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: setembro, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. **Lei de diretrizes e bases para a educação nacional n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. BRASIL.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2005**. Institui

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: CNE, Brasília, 13 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18/08/2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de

Educação (PNE (2014-2024) e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005>. Acesso em: 18/09/2019.

FRANCISCO BELTRÃO. **Lei 4.120/2013 - Patronato Municipal de Francisco Beltrão**. Disponível em <<http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/leipatfranbelt.pdf>> Acesso em 18/09/2019.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação - IIª Série**, Número 1, 2014.

_____. **Educação não-formal e o educador social atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ações coletivas civis na atualidade:** dos programas de responsabilidade/compromisso social às redes de movimentos sociais. *Ciências Sociais Unisinos*. v. 46, n. 1, p. 10-17, jan./abr. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia:** um adeus à Pedagogia e aos Pedagogos? 13º ENDIPE. Recife, 2006.

_____. **Pedagogia e Pedagogos:** para quê? São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

TRILLA, J. **A pedagogia da felicidade.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

TRIVINHO, Augusto Nivaldo Souza. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, Lev S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **A formação social da mente.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A(S) INFÂNCIA(S) E AS INTERLOCUÇÕES COM OS SABERES COTIDIANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MOREIRA, Patrícia Ferreira⁴

SILVA, Denise Bueno da⁵

GRAUPE, Mareli Eliane⁶

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo analisar a formação docente para a(s) infância(s) e as interlocuções com os saberes cotidianos construídos nas instituições de Educação Infantil. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e perspectiva pós-crítica, referenciando a formação docente, a cultura da(s) infância(s) e o cotidiano escolar. A análise aponta que os saberes construídos no cotidiano escolar, são essenciais para qualificar os processos formativos dos docentes das infâncias e para garantir às crianças a efetivação dos seus direitos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Infância(s). Saberes Cotidianos. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A vida cotidiana nas instituições de Educação Infantil é balizada por muitos acontecimentos que emergem das necessidades das crianças e exigem portanto, um olhar atento para este cotidiano, que envolve desde a acolhida da criança, os horários de chegada, de saída, os tempos, os espaços, as rotinas, os materiais, a alimentação, o repouso, os momentos de higiene, as saídas e vindas aos diferentes ambientes da instituição, as interações entre as crianças e os adultos, os descansos, as aprendizagens, os momentos lúdicos e festivos, as brincadeiras, a intencionalidade e ação pedagógica das/os profissionais que atuam junto à criança, a integração entre família e escola, até os momentos de planejamento, estudos e execução das ações pedagógicas.

⁴ Mestranda em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC-2019). E-mail: patylenefm@hotmail.com.

⁵ Mestranda em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC-2019). E-mail: denibsilva@gmail.com.

⁶ Pós-doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC e Pós-doutora pelo Programa de Antropologia Social, UFSC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC). E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br.

Neste sentido, faz-se necessário o provimento de formação inicial e continuada voltada para as especificidades da Infância, bem como de articular os saberes construídos no cotidiano educativo a fim de aprimorar os conceitos teóricos aliados à prática da vida cotidiana, priorizando as necessidades das crianças em suas diferentes faixas etárias.

Deste modo, este artigo tem por objetivo principal analisar a formação docente para a(s) infância(s), e as possíveis interlocuções com os saberes cotidianos construídos nas instituições de Educação Infantil. Além disso, busca refletir sobre os saberes docentes que envolvem a prática pedagógica; identificar algumas concepções de infância e verificar como vem sendo realizada a formação docente para a(s) infância(s) no cotidiano escolar.

A metodologia utilizada fundamenta-se numa perspectiva pós-crítica, de abordagem qualitativa, referenciando teóricos e pesquisadores que escrevem sobre formação profissional, cultura da(s) infância(s), saberes docentes e ainda sobre o cotidiano escolar, tais como: Freire (1996); Tardiff (2005); Drumond (2018) e Carvalho e Fochi (2017).

DESENVOLVIMENTO

Diante do contexto educacional contemporâneo, temáticas relacionadas à Educação Infantil ganham força e visibilidade, oportunizando ações e práticas educativas que garantam o acesso e a efetivação dos direitos de aprendizagem das crianças que frequentam esta etapa da educação básica. Do mesmo modo, para que ocorra a garantia destes direitos de aprendizagem, faz-se necessário espaços de formação inicial e continuada para os docentes que atuam e/ou atuarão nesta etapa, o que exigirá o reconhecimento das diferentes concepções de infância.

Neste sentido, Freire (1996) nos convida a refletir sobre a importância da formação docente e da prática educativa-crítica, quando enfatiza que não há docência sem discência e que os saberes fundamentais à prática educativa progressista devem ser conteúdos obrigatórios à formação docente.

Diante deste contexto, voltamos nosso olhar para o cotidiano da educação

infantil e percebemos o quanto as crianças nos desafiam e provocam com suas indagações sobre o mundo, suas curiosidades e narrativas pessoais, das quais denotam a sua cultura, o que possibilita que os docentes possam se utilizar destes conhecimentos para planejar um conjunto de ações significativas para as crianças, que lhes possibilite vivenciar o seu protagonismo nas instituições de Educação Infantil.

Na concepção de Freire (1996) os docentes antes mesmo de assumirem a sua docência, necessitam assumir-se como sujeitos da produção do saber e se convencer de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção e transformação. Nesta perspectiva, as instituições de educação infantil assumem um importante desafio, ao compreender que os docentes possuem saberes específicos da sua prática, e que a partir de sua intencionalidade e ação pedagógica estão se constituindo sujeitos e docentes da infância.

Ainda segundo Freire (1996, p. 20), o que vale na formação docente não é a reprodução do gesto mecânico de ensinar, *“mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado vai gerando a coragem”*, com isso, o autor nos atenta para a necessidade de reconhecermos a importância das emoções, da afetividade e da sensibilidade nos processos formativos do educador infantil, que conduzirá crianças que também possuem desejos, necessidades, culturas diversificadas, atitudes e direitos de aprendizagem que irão se desenvolvendo ao longo de sua trajetória de vida.

Do mesmo modo Freire (1996, p. 18) argumenta que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, e nesta trajetória, a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, *“[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, mais me torno capaz de mudar, de promover-se do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica [...]”* ou seja, na formação dos professores, é imprescindível a reflexão sobre a prática, além dos saberes fundamentais que envolvem as concepções de infância e o ato de educar e cuidar na educação infantil.

De acordo com Drumond (2018), desde a inserção da Educação Infantil na primeira etapa da educação básica, há uma preocupação com a formação das/os professoras/es que atuam ou irão atuar nesta primeira etapa, além da busca pela

apreensão sobre a docência na educação infantil a partir dos processos educativos que compreendem as especificidades de cada faixa etária e as propostas educativas centradas nos eixos educar e cuidar.

Neste contexto da educação infantil, emerge a necessidade de mudanças na formação de futuras/os professoras/es, além da organização e adequação física, dos materiais pedagógicos e das propostas pedagógicas com as crianças. Além disso, faz-se necessário discutir a organização de uma política nacional voltada à infância e de formação de professoras/es para a Educação Infantil o que demanda assumir compromissos com a especificidade da educação das crianças de zero a cinco anos.

Assim, também para Drumond (2018), a docência na educação infantil vem sendo construída e inventada juntamente com as concepções de criança, infância e educação infantil. Acrescenta ainda, que são as interações entre os sujeitos, que dão sentido à vivência das escolas de educação infantil, portanto, não basta assumir a docência como alvo do curso de Pedagogia que forma professores para atuar com crianças, é preciso ter o discernimento que se trata da formação de professores(as) de crianças pequenas.

Outrossim, aponta Drumond que os conhecimentos difundidos no curso de pedagogia mostram-se muitas vezes afastadas dos saberes e fazeres que envolvem o cuidar e o educar de crianças pequenas e muitos dos futuros professores das infâncias, sentem-se despreparados para atuar com estas crianças, ainda mais, os conhecimentos sobre esta etapa da educação são elementares nos cursos de formação e os próprios professores não demonstram uma compreensão ampla e consistente sobre o trabalho docente com as crianças pequenas.

Tardiff (2005) define algumas características dos saberes profissionais dos docentes, afirmando que estes saberes são temporais, ou seja, adquiridos através do tempo, das práticas profissionais que são decisivas para as rotinas de trabalho e no sentir-se competente estes saberes profissionais se desenvolvem no âmbito de uma carreira.

Da mesma forma, considera que os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, provem de diversas fontes, e o professor se serve de sua cultura pessoal e escolar anterior, se apoia em conhecimentos didáticos e pedagógicos advindos de sua

formação profissional, se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho e utiliza muitas teorias e concepções e técnicas, além disso, procuram atingir diferentes tipos de objetivos que requer diferentes tipos de conhecimento, competência ou aptidão.

Além disso, para Tardif (2005) os saberes docentes são personalizados e situados, ou seja, cada professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, personalidade, cultura, pensamento e ações que são marcas dos contextos que se inserem, portanto estes saberes são incorporados, subjetivados, indissociado das pessoas.

Similarmente, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano, já que o objeto do trabalho do docente envolve seres humanos e apesar de trabalhar com grupos, devem atingir os indivíduos, pois são eles que aprendem; o que requer do professor a disposição para conhecer seus alunos como indivíduos, desenvolvendo a sensibilidade e discernimento para evitar generalizações, o que demanda uma grande disponibilidade afetiva.

Tardif (2005) descreve ainda, que os professores se apoiam em diversas formas de saberes: saber curricular que envolve os programas e manuais escolares; o saber disciplinar que abrange o conteúdo das disciplinas; o saber da formação profissional que caracteriza os processos de formação inicial e continuada; o saber experiencial que relaciona a prática da profissão e o saber cultural que está atrelada à sua trajetória de vida e de pertencimento a uma cultura em particular.

Carvalho e Fochi (2017) afirmam que a BNCC compreende a criança como um sujeito de direitos e que as concepções de currículo estão alinhadas aos preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que reconhecem o cotidiano como um dinamizador das experiências realizadas pelas crianças na educação infantil. Isto significa dizer, que as experiências do cotidiano possibilitam compreender os movimentos sociais construídos nas relações das crianças com o mundo.

Nesta perspectiva a pedagogia do cotidiano é formada por temporalidades, espacialidades, relações e linguagens que se efetivam na escola, ou seja, o cotidiano possibilita a garantia dos direitos da infância ao mobilizar os adultos na construção de significativas aprendizagens.

CONCLUSÕES

As pesquisas na área das Infâncias revelam, que os saberes construídos no cotidiano escolar, são essenciais para qualificar os processos formativos dos docentes das infâncias e para garantir às crianças a efetivação dos seus direitos de aprendizagem.

Diante deste contexto, as instituições de educação infantil assumem um grande compromisso com as infâncias, ao direcionar e planejar ações que considerem e valorizem as crianças e suas múltiplas culturas, a diversidade, o protagonismo infantil, o que exigirá uma postura de escuta e de reconhecimento das potencialidades e subjetividades das crianças e do reconhecimento desta diversidade, para a construção de proposições que deem conta da complexidade que envolve as infâncias.

Nesta perspectiva, pensar em possibilidades para que as crianças participem efetivamente da vida cotidiana se caracteriza em um dos grandes desafios da docência na educação infantil, o que envolve diferentes modos de estar e perceber o universo das crianças e que perpassa por contínuos processos formativos e investigativos sobre as infâncias.

Da mesma forma, a pesquisa evidenciou que os saberes docentes carregam consigo as marcas do ser humano, portanto, torna-se necessário repensarmos sobre os fundamentos da formação docente vinculando-a à prática da própria profissão. Trata-se de ver os professores como produtores de saberes específicos ao seu trabalho e de integrá-los nas atividades de formação quanto nas atividades de pesquisa, sendo que estes saberes englobam o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos docentes.

Deste modo, cabe ao docente planejar o conjunto de atividades e estratégias na educação infantil, bem como desenvolver a escuta das crianças e observar o cotidiano das mesmas, a fim de compreender como estas se desenvolvem, seus desejos e anseios, analisando a maneira que interagem e constroem o conhecimento, o que exigirá uma boa formação inicial e continuada, além da criação de espaços coletivos que oportunizem a pesquisa, o diálogo, a construção coletiva de saberes e a análise crítica sobre a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. **Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores.** Revista Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-41, set./dez. 2017.

DRUMOND, Viviane. **Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância.** Revista Zero-a-Seis. 2018. Disponível <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p288>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª edição.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis. Editora Vozes. 2005. 5ª edição.

A GESTÃO PARTICIPATIVA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

OLIVEIRA, Janilza De Melo Firmino⁷

RESUMO:

O presente artigo trata, de uma maneira breve, sobre a gestão participativa e suas ações na escola pública brasileira, buscando compreender esse processo no que se refere a forma de gestão que é exercida e como as novas políticas educacionais influenciaram nas mudanças da organização do trabalho e na participação da comunidade escolar. Ao olhar de autores e estudiosos da Educação e da Administração, realizamos uma pesquisa bibliográfica qualitativa, no que pretendíamos analisar os conceitos, a evolução desse sistema de organização e suas contribuições para a formação de pessoas atuantes e participativas nas decisões políticas e sociais do nosso país. O Brasil continua carente de democracia, de agregar seus povos ao fato de constituir uma rede igualitária de direitos salvo e registrado na constituição federal de 1988, diante do processo de democratização que passou a ter a inclusão social como objetivo a ser alcançado de imediato. Mesmo com uma legislação que garante direitos de participação, a população brasileira ainda, é apenas, convocada a participar de processos eletivos, deixando-a de fora de decisões fundamentais quanto aos seus direitos. Sendo assim, é fundamental conhecer a gestão educacional participativa democrática e como a mesma pode transformar as bases educacionais da escola trazendo a comunidade interna e externa a fazer parte das decisões da mesma, conduzindo a população a fazer o mesmo nos demais setores da sociedade.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Transformação. Participação.

INTRODUÇÃO

Proporcionar o direito de participação é garantir que toda pessoa se sinta atuante na sociedade que vive. Os governos brasileiros, têm ao longo dos anos evoluído no processo de participação da população no que diz respeito aos direitos básicos, embora ainda seja necessário que avancemos cada vez mais, pois sem a participação popular não se pode ter melhorias. No que se refere à educação, o processo de participação é algo recente, a legislação da educação brasileira vem se modificando e estabelecendo parâmetros mais democráticos como pede a constituição, maior participação da sociedade e do estado.

⁷ Mestranda em Ciências da Educação pela instituição CECAP. Professora do Município de Ipanguaçu/RN. E-mail: ja.nilza2009@outlook.com.

A democratização do ensino tem possibilitado às escolas, promover a integração entre a comunidade escolar e os demais membros da sociedade, essa relação aumenta o desenvolvimento da aprendizagem, oportunizando uma maior disseminação do conhecimento e o acesso à escola desde a educação infantil, uma conquista de lutas e reivindicações de profissionais, estudiosos, teóricos e defensores da educação pública brasileira. Nesta perspectiva, os defensores da educação pública remetem-se principalmente aos movimentos e grupos sociais que identificam na educação a solução para fazer crescer com igualdade uma nação.

Com isso, a gestão democrática participativa vem com um leque de ações que introduz a realidade cultural e social da comunidade envolvida com a escola, fazendo-a mais próxima de todos, e não mais um lugar onde se aprende a ler e escrever apenas, mas um espaço de amplo aprendizado, de transformação, discussão e promotor de liberdade. Esse tipo de gestão tem como princípio fazer com que todos, pais, alunos, professores e demais integrantes dos conselhos ligados à escola e funcionários, participem das decisões, abolindo o autoritarismo e instituindo uma liderança de respeito as opiniões e diversidades.

A escola, assim, só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola (PARO, 2006, p. 12).

Por mais que existam cargos menos remunerados, dentro de um mesmo espaço de trabalho, isso não permite que deva existir uma relação de autoritarismo ou uma hierarquia abusiva, pois todos são fundamentais para a manutenção e existência dos serviços a serem prestados, principalmente na educação, onde a missão é que todos tenham acesso ao conhecimento, e que esse aconteça de forma saudável, enriquecedora e eficaz, sem distinção de etnia, crença, gênero, nacionalidade ou deficiência. A escola é um espaço para todos e como iguais.

A ESCOLA PÚBLICA E SEU CONTEXTO DE MUDANÇAS NA ÚLTIMA DÉCADA: 2000 A 2010

De acordo com o relatório: Educação para todos no Brasil 2000-2015, o novo milênio traz para a educação dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, propostas de inclusão e democratização do ensino básico (educação infantil – ensino médio), para que todos possam ter acesso a todos os espaços, e que os mesmos ofereçam o necessário para se ter o conhecimento para a construção do saber.

O início dessas mudanças, do ensino democrático, começou em 1990, em Jomtien/Tailândia na reunião da ONU/UNESCO para a manutenção do fundo de participação para a educação básica com prazo de dez anos, passando a vigorar dentro das propostas de cada país. Incluindo o Brasil que responsabilizou-se em criar na legislação o plano nacional que atenda todos os requisitos para que a educação chegue ao acesso de todos.

Esse foi o primeiro passo para constituir as bases legislativas brasileira da LDB/96 Lei: 9394/1996 e o plano nacional de educação que originou o Fundeb (Fundo de desenvolvimento para a educação básica), investimentos que ampliaram os recursos da educação no Brasil e eliminaram as fronteiras entre a cidade e o campo.

Não chegamos a alcançar o patamar que a população merece, dentro das suas diversidades e realidades, porém a constante do acesso aos recursos, também precisam evoluir. Nas reuniões mundiais, que ocorreram nesse período, como mostra o documento acima citado, o foco é de alcançar 100% da população em condições de construir suas próprias habilidades que conduzam a um desenvolvimento humano e sustentável. Em Jomtien, tratou-se das necessidades básicas da educação. Em Dakar-2000, as decisões correram em torno da primeira infância, da Educação primária, habilidade de jovens e adultos, educação de jovens e adultos, paridade gênero e qualidade.

Os 164 países que participaram da reunião visavam o fortalecimento da cidadania e firmaram o compromisso de cumprir com os objetivos estabelecidos, os quais tem como princípios: Cuidar e melhorar a “educação da criança pequena”; Assegurar com inclusão, o acesso de toda criança a educação primária; Garantir o acesso de jovens e adultos, superando o índice de 50%, sendo esse público atendido dentro das possibilidades de desenvolvimento das suas habilidades; Incentivar a igualdade de gênero e eliminar as disparidades; Fornecer uma educação de qualidade,

com garantias de resultados reconhecidos e mensuráveis, “especialmente na alfabetização, Matemática e habilidades essenciais à vida” (BRASIL, 2014).

As metas definidas em Dakar, agora para 2015, fez com que o Brasil assumisse o compromisso de manter os objetivos e modificar os moldes da legislação da educação básica brasileira, no que se mostra democrática desde 1988, com a Constituição Federal, segundo o artigo 205, o qual diz ser a educação um direito de todos, um dever do estado, da sociedade e da família. Foi um passo importante para a educação pública brasileira, assim como para toda sociedade, que pode contar com um sistema amplo e acessível de ensino, embora mereça melhorar em outros aspectos os quais comentamos ao longo deste artigo.

Para o bom desenvolvimento da educação brasileira, é preciso contar com uma gestão, liderança, inclusiva e participativa, onde todos possam ser ouvidos e atuem como parte da escola. A universalização do ensino é a principal meta de alcance das reuniões da ONU para a educação mundial, tornar o modelo de ensino universal, porém respeitando as diferenças culturais e a diversidade, assim como a realidade de cada espaço populacional, no que cabe uma administração que conte com a participação de toda comunidade escolar.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

O Brasil passou a compor o grupo de países que se empenham em cumprir as metas da educação para todos, o que modificou o perfil da educação do Brasil, incentivou a melhorias nos atendimentos e trabalhos com as comunidades indígenas e quilombolas, com a Educação de Jovens e Adultos e com a formação continuada dos seus profissionais. A Educação básica no Brasil, passou a ser composta pela Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio. As modalidades passaram a constituir, a Educação à distância, a Educação de Jovens e Adultos, Educação profissional, Educação escolar indígena, Educação do campo e Educação quilombola, o que ampliou o atendimento na área da

educação, embora longe da qualidade que é necessária, mas garante que os espaços sejam mantidos e que a mesma alcance todos os espaços.

Ainda, segundo esse documento, a distribuição das responsabilidades para o funcionamento adequado das modalidades de ensino ficou com a rede municipal a educação infantil e o ensino fundamental/anos iniciais, com a rede estadual o ensino fundamental/anos finais e o ensino médio, também conta com os cursos profissionalizantes, a EJA e demais projetos de acesso à escola para alunos jovens e adultos que precisam concluir a escolaridade. As demais modalidades ficam sobre responsabilidade da União/governo federal, com o repasse da verba necessária para serem mantidas e também com a formação de professores e profissionais da educação. As mudanças que a educação vem sofrendo nessa última década foram significativas e podemos vê-las expressivamente na legislação, que garantem que todos tenham direito a estudar e alcançar o ensino superior.

No contexto das mudanças que ocorreram no País na última década, alguns marcos legais significativos merece registro. Em primeiro lugar, o fortalecimento do financiamento da Educação Básica, através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Emenda Constitucional nº 53/06 e Lei nº 11.494/07), que contribuiu para aumentar significativamente o volume de recursos para este nível da escolaridade. Outra mudança importante foi a ampliação da escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos para 4 a 17 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009), em processo de implantação gradativa até 2016 (BRASIL, 2014).

Todo processo de transição democrática é fruto das profundas mudanças que iniciaram nos anos de 1970 e 1980, e dos movimentos sociais que impulsionaram as ações para vivenciarmos a abrangência dos direitos cidadãos que a democracia promove. Se nos remetermos ao passado e a esse período citado, podemos ver que eram poucos que tinham acesso à escola, a qual exigia certas regras de fardamento e material, condições para o deslocamento e condições para se manter na escola, mesmo sendo pública. Na verdade estudar era um privilégio de quem realmente podia, ou da população urbana empregada, os desempregados, a população do campo, filhos de mães solteiras, os residentes distantes da escola ficavam de fora e outros que iniciavam sua vida no mundo do trabalho muito cedo.

O contexto educacional apresentava, então, diferenças sensíveis do atual. Dados de 1989 indicavam que a população na faixa de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos) na escola atingia 82,2%, enquanto que o atendimento à população de 0 a 6 anos era de 15,3% e o da população de 15 a 19 no ensino médio era de 16,5%. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais, por sua vez, estava em 18,8% (1989). (BRASIL, 2014).

Com a nova legislação, as oportunidades se expandiram e a escola pública modificou sua linha de trabalho, buscando garantir o acesso de todos. A educação alcançou vários espaços, e mesmo com dificuldades que ainda persistem, a nova forma de gerir a educação pública brasileira, derrubou as barreiras tradicionais e passou a atender a um número maior de crianças, adolescentes e jovens, além de preocupar-se em oferecer meios para que alcancem os demais níveis de escolaridade.

Sem dúvidas, a partir do ano 2000, a educação brasileira passou a traçar metas para o seu desenvolvimento, e foi ampliando, colocando em prática até chegarmos ao Plano Nacional de educação, com base nas reuniões internacionais da educação para todos. Dentro dessa meta tivemos nessa década de 2000 a 2010, fortes decisões quanto ao ensino público no Brasil, o que tem influenciado até os dias atuais. Os incentivos foram desde a implantação do Programa Bolsa Família, que com a exigência da frequência, fez a criança, o jovem permanecer em sala de aula. A valorização multiétnica, a educação especial no âmbito dos espaços regulares de ensino, a formação continuada, e demais fontes de inclusão e reconhecimento da realidade cultural, garantidos por leis que dirigem-se a escola.

Para a educação, a perspectiva de incorporar os excluídos e de valorizar a sociodiversidade constituinte da sociedade brasileira traduziu-se em um esforço em várias 10 direções, desde a concepção de políticas de ação afirmativas para o ensino superior, até então praticamente inexistentes, à adoção de medidas específicas para grupos étnicos-raciais e povos indígenas. Do ponto de vista institucional, foi criada uma secretaria específica responsável pelas políticas direcionadas às populações excluídas no âmbito do Ministério da Educação – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No plano legal, foram concebidos instrumentos como a lei que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (Lei nº 10.639/2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004). Com relação à

valorização da multietnicidade e do plurilinguismo relativos aos Povos Indígenas, foi concebida a Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatória a inserção nos currículos das escolas brasileiras a temática das Culturas e das Histórias dos Povos Indígenas. (BRASIL, 2014).

As novas políticas de interação e integração levaram a uma gestão mais participativa e que contasse com o apoio de todos. Foram formados os conselhos de classe, de diretos, escolar, que contam a participação de representantes da comunidade local, de pais, de alunos, de professores, de funcionários e dos gestores para abordar assuntos da escola e tomar decisões importantes sobre funcionamento, planos, ações e o futuro das atividades do ano letivo. Desta maneira, podemos ver que a gestão participativa democrática se faz necessária para executar essas direções, para trabalhar o coletivo, trazer a sociedade, que se mostrava distante, para a escola, afim de que todos constituam o espaço escolar, que sejam reconhecidos e valorizados os aspectos culturais.

AS AÇÕES QUE A GESTÃO PARTICIPATIVA DEMOCRÁTICA REALIZA NA ESCOLA PÚBLICA

Como vimos, a escola pública brasileira teve significativas transformações, principalmente em período mais recentes. As mudanças na legislação, o uso das tecnologias, tem mobilizado a escola a trabalhar com a coletividade, em parcerias com outros órgãos da sociedade como saúde, assistência social, conselhos tutelares e outras instituições de ensino. Ainda assim, o diretor é o principal responsável, porém ele passa a ser mais um membro que participa e decide e não toma sozinho as decisões. A administração é uma tarefa necessária para a organização e funcionamento de qualquer setor, empresa, órgão ou departamento, é essencial para gerir a eficiência e obter resultados positivos.

Embora propugnando pela aplicação da administração de empresas na escola, a maioria dos Teóricos da Administração Escolar não veem uma identidade absoluta entre empresa e escola, identificando, nesta, características específicas que precisam ser levadas na devida conta. Primeiramente, consideram a peculiaridade dos objetivos da organização escolar. À diferença das empresas em geral, que visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis, a escola visa a fins de difícil identificação e mensuração, quer devido seu caráter, de

certa forma, abstrato, quer em razão do envolvimento inevitável de juízos de valor em sua avaliação (PARO, 2006, p. 17).

O autor deixa claro a diferença que existe entre a administração de uma empresa, cujo objetivo é o lucro, a produção, e a escola, que por ser um órgão social, trabalha com a meta de contribuir para a evolução do pensamento e das atividades humanas. Diferentes objetivos, mas dentro da organização das funções do trabalho que precisa ser efetuado com eficiência. A escola visa a transformação social, atingir os interesses das classes menos favorecidas, realizar um trabalho que vai além de se aprender a decodificar símbolos e conteúdo, possibilitar a atuação de todos na comunidade, na sociedade.

Para que se alcance objetivos com tais perspectivas é preciso que a gestão tenha como foco a realidade a qual pertence, exerça um trabalho baseado no interesse de todos, próximo às condições culturais e dentro do que constitui a sua comunidade. O diretor e todo corpo gestor, assim como professores, pais, alunos, demais funcionários e atuantes precisam exercer seus papéis como geradores de soluções e participando das decisões das ações da escola. É preciso promover a “racionalização do trabalho pedagógico da escola” a partir da sua realidade, respeitar seus aspectos culturais e sócio-históricos (PARO, 2006). A gestão, com afirma alguns autores, no que concerne a gestão escolar, tem definições diferenciadas.

[...] a gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração, [...] como resultado de uma mudança de paradigma, isto é, de visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade (KUHN, 1982 apud LÜCK, 2006, p. 34, Vol. I).

[...] com a denominação de gestão, o que se preconiza é uma nova óptica de organização e de direção de instituições, tendo em mente a sua transformação de atuação, de pessoas e de instituições de forma interativa e recíproca, a partir de uma perspectiva aberta, democrática e sistêmica (LÜCK, 2006, p.109, Vol. I).

A gestão participativa vem trazer à escola uma nova de organização que mobiliza e articula a atuação humana e o trabalho coletivo, estabelecendo diretrizes que são capazes de sustentar e dinamizar o trabalho, subdividindo-o, deixando cada integrante à vontade para gerir e contar com sua contribuição para o andamento da escola. Foi na década de 1990, que se começou a falar sobre gestão democrática

participativa, um período de grandes mudanças no país, que preso as amarras dos governos militares, pedia transformações consistentes. Assim, a nova visão sobre a gestão educacional, com a reforma da educação básica, veio como uma solução para os problemas enfrentados pela educação no Brasil, na verdade, com a proposta do Ministério da Educação de “desburocratizar e modernizar” os sistemas de ensino, ampliando a visão da gestão sobre a sua realidade, quebrando a concepção de gestão da época, enfrentando novos desafios, saindo dos moldes tradicionais.

A descentralização permite a escola trabalhar com autonomia, seja ativa nas suas ações, porém com apoio do Estado e seguindo as decisões tomadas numa escala maior, com relação a legislação, sendo as mesmas para o desenvolvimento da sociedade. Como ações, surgiram programas para auxiliar as escolas a alcançarem os objetivos das políticas educacionais, tornando o trabalho pedagógico mais eficiente, dando oportunidade a escola de administrar seus próprios recursos, de acordo com a sua necessidade e realidade, mesmo que a autonomia pela qual, ainda lute, a escola não aconteça na sua totalidade.

A descentralização administrativa, característica integrante das reformas educacionais propostas pelos organismos multilaterais, prevê a autonomia da escola apenas em nível de execução. Isso significa o gerenciamento interfuncional, ou seja, “aquele que olha para frente e direciona as melhorias” não deve ser descentralizado, o que exclui a escola de qualquer possibilidade de “determinar a direção em que o navio vai navegar”, indicando então, no que diz respeito à gestão de qualidade total da educação, a descentralização administrativa se dá apenas nas tarefas secundárias (SOUZA, 2001, p. 48).

A participação é o principal elemento desse tipo de gestão que tenta desvincular o autoritarismo, a autoridade, como fonte de liderança. É notório que as escolas públicas brasileiras precisavam, e ainda, de modo a aperfeiçoar, precisa da gestão democrática. Os programas que hoje integram o funcionamento e o atendimento das escolas requerem uma liderança que trabalhe em conjunto e que possam cintonar com a comunidade. As novas propostas vem com maior ampliação do papel da comunidade o que é realmente essencial para a socialização da mesma. A escola se aproxima do real, e passa a trabalhar com a visão do que tem, dos elementos que a formam.

“A educação não é um privilégio”, como afirmou Anísio Teixeira, já em 1957, quando propunha a ação dos municípios, do crescimento autônomo da escola em gerir

seus recursos. A escola pública passou a ter como fundamentos garantir o acesso de todos à escola, estabelecer medidas de inclusão social e trabalhá-las como meio de garantir a igualdade, ser plural, estimular a arte e o saber, contar com o apoio e a participação dos demais órgãos sociais, estabelecer parcerias, valorização dos seus profissionais, incentivar a formação continuada e garantir meios para que os docentes e demais funcionários possam estar atentos as novas possibilidades de crescimento.

É preciso que o Projeto Político Pedagógico se adapte as transformações da gestão, que tenha a flexibilidade para promover as práticas cidadãs para a formação humana com liberdade e democracia. Segundo Demo (1999, p. 248), o “Projeto Político Pedagógico deve envolver toda comunidade interna e externa” que mesmo seja construído com a participação coletiva, e deve buscar consolidar ideias para a construção de uma escola democrática, inclusiva e abrangente.

Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência (DEMO, 1999, p. 248).

A escola é o lugar de desenvolvimento do intelecto, da concepção da valorização humana, onde acontece a propagação dos elementos culturais e onde é percebido as influências das variadas interferências dos demais meios de propagação de informações que na atualidade cerca o convívio social. Portanto é preciso que, de maneira coletiva, as decisões sejam para ampliar e trabalhar esses fatores, a fim de que os mesmos sirvam de fundamentos para uma sociedade participativa. A gestão democrática tem a visão de incluir em sua estrutura educacional a igualdade de oportunidades, pois a escola busca autonomia e qualidade, mesmo que ainda enfrente certas dificuldades, sendo fundamental a relação com a comunidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos no mundo capitalista, onde as políticas neoliberais comandam e direcionam as práticas trabalhistas mantendo-as presas a um sistema autoritário e

individualista. A falta de autonomia sobre a força de trabalho é uma constante que foi gerada desde os tempos da Revolução Industrial, mas que sempre foi motivo de luta pelo reconhecimento e valorização. Na gestão educacional não foi diferente, os modelos tradicionais permanecem, a burocracia e o apadrinhamento ainda fazem parte da realidade das escolas brasileiras e segundo algumas pesquisas, de maneira informal, nas escolas privadas ocorrem com maior frequência.

Para mudar a formar de direcionar o trabalho educacional das escolas públicas do nosso país foi preciso haver incentivo e informação quanto à questão de exercer novas políticas pedagógicas a fim de alcançar objetivos na formação cidadã dos indivíduos que constituem a base da legislação da educação brasileira. A própria constituição federal no Art. 205 - 206 (BRASIL, 1988), nos mostra que

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1998).

E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Brasileira – LDB (1996), garante o acesso à educação e que a escola seja o meio pela qual ela ocorra com qualidade, meta pela qual ainda lutamos para oferecer.

A gestão participativa democrática é o principal meio para que a transformação aconteça em sua totalidade, já que busca trabalhar de forma coletiva e garantir a participação de todos os envolvidos com a escola, sejam de maneira direta, ou indireta.

O trabalho gestor, passa a ser compartilhado e fornecer autonomia para que as decisões sejam tomadas com opinião de educadores, educandos, pais, representantes da comunidade e demais apoiadores. Esse tipo de participação garante o pluralismo de ideias, o respeito ao outro e aceitação. As fontes de poder não são de imposição, elas tem um caráter de liderança, e de construir mais líderes, como por exemplo os grêmios estudantis, que fazem os alunos serem ouvidos, falar e reivindicar.

As transformações desse novo milênio ampliaram o papel da escola na sociedade, porém a participação da comunidade é tímida, é notório que é fundamental o tipo de gestão que é exercido em um espaço educacional. A participação vai além de frequentar reuniões e assinar livros e atas, é preciso que exista uma maior integração, que as distâncias deixem de existir. A relação com a família é essencial para o progresso de certas soluções, como no caso de problemas relacionados à frequência escolar e evasão.

Um outro ponto a ser discutido com relação à gestão é à função do diretor, que internamente a “cultura escolar”, como bem menciona Paro (2006, p. 11) continua individualista, apresentando desigualdades no acesso, práticas paternalistas, onde restringe o papel dos demais. As decisões nascem de discussões coletivas, do olhar que cada um tem sobre o espaço que explora, para o que é fundamental a aprendizagem.

A escola precisa definir o que é realmente participação e como deve ser exercida, para consolidar a democracia e a igualdade dentro do espaço educacional. O gestor é um líder que deve ampliar seus pensamentos para a coletividade, saber ouvir e fazer com todos demonstrem interesse em conhecer o papel da escola e de cada membro que possui.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Relatório Educação para todos no Brasil** – 2000/2015. Brasília. 2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: Diário Oficial da união, Ano CXXXIV, n. 248, p. 833-841, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica: Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação**. Brasília, 2008. 14 p.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação: Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, 2010.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional uma Questão Paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Cardenos de gestão – vol. I).

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Cadernos de Gestão – Vol.II).

_____. **Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Cadernos de Gestão- Vol. III).

PARO, Vitor. **Administração escolar introdução a critica**. 14. ed.. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE PSICOMOTORA COMO ESTÍMULO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

CUNHA, Nilma Maria da ⁸

RESUMO:

Diante dos nossos estudos sobre os fatores cognitivos, percebemos a grande importância da psicomotricidade no desenvolvimento físico e intelectual do ser humano, focando a infância e a educação infantil como a base dos princípios da educação e da aprendizagem. Mesmo com as dificuldades que a educação brasileira enfrenta, as escolas e espaços infantis tem buscado valorizar a prioridade que a modalidade possui. É uma constante vermos que a sociedade não tem essa visão, ainda compara a educação infantil como um lugar de brincadeiras e que esses espaços são apenas para diversão e não produzem conhecimento. Analisando essa realidade, elaboramos uma pesquisa para abordar a importância que o brincar e o lúdico tem no desenvolvimento funcional da criança, dentro dos estudos da psicomotricidade, uma ciência que se torna cada vez mais ampla e é essencial ao trabalho do educador em quaisquer modalidades de ensino.

PALAVRAS-CHAVES: Educação infantil. Mobilidade. Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

Os processos pelos quais as crianças passam durante a infância reflete diretamente no tipo de aprendizagem que é desenvolvida. A escola, como principal espaço de inclusão se faz sempre presente como o fator que modela e condiciona essa evolução. O lúdico tem uma relevância como motor que aciona a criatividade e destreza, levando a criança a criar estratégias de decifrar o jogo, a brincadeira e alcançar objetivos. A sala de aula é o lugar onde essas possibilidades se tornam realidade, onde a criança pode mostrar suas potencialidades, pois são ávidas por conhecimento, o que a favorece é saber escutá-la e perceber o que faz elas despertarem para esse aspecto.

Como um meio de analisar a construção do conhecimento, escolhemos como objeto do nosso estudo a Educação Infantil, uma modalidade que nos últimos anos tem ganhado mais espaços de estudos, devido a sua importância na vida humana. É evidente como houve transformação no saber/fazer dessa modalidade, como os profissionais da educação e estudiosos, que já há muito tempo debatiam sobre o seu papel na infância,

⁸ Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica Institucional pela Faculdade Superior do Brasil. E-mail nilmamaria1@hotmail.com.

vem questionando o aperfeiçoamento dos espaços educacionais infantis e da formação dos profissionais que nela atuam. Os métodos trabalhados, a didática que envolve o trabalho do professor tem ganhado atenção, pois promove a interação e a inclusão, ampliando o olhar da sociedade sobre o papel da educação.

As atividades psicomotoras têm uma grande relevância nessa fase educacional, portanto, à luz de estudiosos, pesquisadores e autores da área, desenvolvemos este artigo com o objetivo de esclarecer a importância das atividades psicomotoras para o desenvolvimento da aprendizagem, principalmente na educação infantil, focando a infância como a fase que guia o processo de construção do ser humano. Como pontos específicos, conhecer as bases do trabalho psicomotor na educação infantil, analisar os pontos de relevância das atividades e buscar resultados positivos dentro das perspectivas de obras que nos encaminham para esse conhecimento.

Assim, passamos a traçar os caminhos a serem percorridos a partir da pesquisa bibliográfica, na qual surgiu a problemática que nos norteia sobre os métodos utilizados na prática do professor e dos profissionais da educação que atuam diretamente na educação infantil e da análise que fazemos deste estudo para a nossa formação e atuação. Para realizarmos a pesquisa, foi necessário fazer uma revisão bibliográfica e traçar os passos a serem seguidos.

Como ponto de partida, os nossos objetivos - já mencionados - nos levaram a tê-los como subtítulos. A escolha do tema veio da curiosidade de saber mais sobre a psicomotricidade na infância, com o olhar do educador infantil. A revisão bibliográfica nos conduziu a chegar aos autores, artigos e obras que comprovam a construção deste trabalho, nos fornecendo os subsídios para discorrer acerca do tema.

Com base nesses estudos podemos conhecer os conceitos e preceitos da psicomotricidade e do trabalho na educação infantil, entendendo como o mesmo é desenvolvido a partir das atividades físicas e cognitivas e os resultados que podem ser esperados, já que o universo que envolve a criança é amplo, independentemente de suas limitações, pois as atividades voltadas ao movimento do corpo e da mente só contribuem para o crescimento saudável. Dentro desses propósitos, está inserido a notoriedade dos espaços educacionais para a criança e as leis que garantem seu

funcionamento. Visamos oferecer através deste artigo, material para futuras pesquisas e aos profissionais da educação, compreensões acerca do lúdico e da psicomotricidade.

AS ATIVIDADES PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicomotricidade, de acordo com Galvão (1995), tem seu conceito voltado para a Pedagogia e para Psicologia, utilizando os parâmetros da educação física com a intenção de fazer a criança perceber as ações do seu corpo. É, segundo a autora, uma ciência que analisa e estuda o indivíduo através do seu movimento e interação social, visando estabelecer os pontos que levam a entender a linguagem simbólica do corpo, que leva a percepção, a integração e a vivência.

Dentre tantos que vieram enriquecer a escola em seu processo e construir o novo sujeito para o mundo novo e com um novo paradigma de educação, a psicomotricidade contribuiu com o seu “saber” para melhorar e transformar o homem, até suas mais profundas raízes. Trata-se, portanto de uma educação pelo movimento (PAROLIN, 2007, p. 142).

Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo (GALVÃO, 1995, p. 10).

A autora analisa a relação do ser humano com os meios internos e externos, tendo-os como objeto de estudo. Leva em consideração os fatores socioculturais, a realidade que cerca o indivíduo e tudo que pode realizar como rotina, locomoção, comportamento e percepção das informações que tem acesso. Está presente em todos os gestos por menores que sejam, visando a motricidade da criança e o domínio do próprio corpo. A psicomotricidade é indispensável para a evolução ao desenvolvimento global e uniforme da criança, que evolui do “geral para o específico”, auxiliando na identificação de quaisquer dificuldades que elas venham a enfrentar.

Alguns autores, os quais pesquisamos, atentam para a contribuição da educação psicomotora no processo de alfabetização, já que a mesma é a base do processo intelectual e de aprendizagem da criança, muitas vezes a identificação de algum tipo de dificuldade está liado ao processo psicomotor, como afirma Alves (2003), no que diz ser a motricidade o resultado da ação do sistema nervoso sobre a musculatura, como

resposta à estimulação sensorial. O psiquismo é considerado como o “conjunto de sensações, imagens, pensamentos e afetos”, o que aciona a memória, a motivação, a atenção e a organização temporal.

A educação psicomotora deve ser considerada uma educação de base na escola primária. Ela acondiciona todos os aprendizados pré-escolares levando a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o seu tempo, adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde tenra idade; conduzida com perseverança permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas (LE BOUCH, 1986, p. 15).

A Pedagogia se apoia na educação psicomotora para identificar e até mesmo prever análises comportamentais acerca das dificuldades de aprendizagem dando importância a uma educação do corpo que busque o desenvolvimento total da criança, utilizando métodos renovadores, buscando ajudar a criança a se desenvolver da melhor maneira possível, que reflita na vida social e de sua personalidade. Foram traçados três objetivos para trabalhar junto a educação psicomotora, sendo eles:

Enfatizar a aquisição de certo número de conhecimentos e de habilidades, através de uma transmissão cultural; Manter e desenvolver as possibilidades de descoberta, criação e imaginação da criança; Trabalhar no modo de aquisição, desenvolvendo as possibilidades funcionais da criança tanto no plano físico como no intelectual (BECKERT, 2016).

Os objetivos tratam de incentivar o desenvolvimento psicoafetivo, funcional metódico e as aquisições instrumentais e de conhecimento. No que são trabalhados jogos, expressões motoras, atividades artísticas, despertadoras e o conteúdo programático, envolvendo leitura, cálculo, atividades coletivas e livres. No momento em que essas atividades não são realizadas por completo é identificado a dificuldade, que por sua vez irá fazer o professor despertar para as possíveis soluções e busca de profissionais que atuam sobre o problema. A psicomotricidade tem como princípio enxergar o ser humano em sua totalidade, sem separar o corpo físico do comportamento, da relação que tem com o mundo e sua realidade, buscando estabelecer através da ação motora o equilíbrio desse ser.

A Neurologia, a Psicologia e a Pedagogia vêm utilizando a psicomotricidade, desde meados do século XIX, norteadas pela escola francesa, Lassus (1984), na qual analisou as dificuldades dos alunos em sua construção do saber, na falta do trabalho com a motricidade, permanecendo também nos anos posteriores, devido à falta de destreza em realizar tarefas simples como pegar no lápis, bater bola, correr, recortar, enfim, passos simples que impediam a evolução da realização da atividade, ou a capacidade de executá-la com mais eficácia. O movimento, portanto, vem como a base para se alcançar um bom desempenho na formação do corpo e do intelecto. Fonseca (1988) define que “o movimento humano é construído em função de um objetivo”, é movido, de acordo com outros autores pelos os “músculos, nervos e emoção”. Considera-se a forma como o ser humano é impulsionado a conquistar o que deseja, mesmo se este tiver certas limitações, essa busca irá motivá-lo ao movimento, à condução.

As atividades físicas têm uma função fundamental na infância, pois os estímulos proporcionados por elas contribuem para o desenvolvimento não só de ossos e músculos, mas da fala, da percepção e do pensamento. É visível a interação com o meio, como a comunicação acontece e se desenvolve a partir do movimento, das atividades lúdicas, da brincadeira, da capacidade de realizar uma tarefa. É a “educação do movimento com atuação sobre o intelecto numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas”, que forma a finalidade da psicomotricidade (ASSUNÇÃO; COELHO, 1997).

Elas integram várias técnicas com as quais se pode trabalhar o corpo de forma afetiva, o que condiciona a pessoa com deficiência, não sendo um princípio limitado, pois eleva o nível de inteligência. Podemos dizer que as atividades psicomotoras desempenham na vida de uma criança um papel importantíssimo em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. A motivação a explorar o mundo que a rodeia sem enxergar limitações, utilizando todos os órgãos do sentido, percebendo o que pode favorecer esse contato, o que fornece condição de realizar, sendo assim um fator que envolve qualquer público dentro das suas possibilidades de movimento.

Todas as experiências da criança (o prazer, a dor, o sucesso ou fracasso) são sempre vividos corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e as cerções de suas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de

valores muito particulares e absolutamente pessoais.” (VAYER, 1986, p. 89).

O professor da educação infantil, assim como os demais profissionais que atuam nessa modalidade, precisam ver na psicomotricidade o apoio necessário para a efetivação de um trabalho que gera resultados positivos e que é essencial para o desenvolvimento da criança, já que a mesma nessa fase da vida utiliza o movimento para se comunicar, para expressar a resposta aos conceitos que forma e organizando seus movimentos. A escola acaba sendo o espaço de interação com os demais meios, o lugar onde as experiências ativas são adquiridas. O processo cognitivo leva ao desenvolvimento do intelecto, como Piaget (1975), nos mostra em suas obras e estudos. Ele aborda sobre a cognição ser a resposta para o desenvolvimento da aprendizagem, vinculada à maturação e os desafios do meio, à riqueza que existe entre a afetividade e à comunicação com o outro, um processo guiado pelo professor e pelas atividades desenvolvidas.

O lúdico tem uma grande importância na composição das atividades da educação infantil e do desenvolvimento da aprendizagem, porém ainda hoje, essas atividades são vistas como descontração e a educação infantil como uma modalidade que trata de entretenimento. A falta da visão da seriedade que há brincadeira, o lúdico possui na educação infantil, conduz a um dos desafios dessa modalidade em termos de valorização por parte da sociedade, pois essas atividades, para a maioria das pessoas não se engloba no processo de ensino, que ainda guarda o silêncio e a disciplina como padrões para aprender algo. De acordo com Oliveira (2008), o brincar produz afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação e outras tantas atividades do corpo que são fundamentais a evolução saudável da criança. Favorece equilíbrio, afetivo e motor, e propicia a inserção no meio social, pois a descontração aumenta a comunicação.

(...) podem colaborar na formação do indivíduo de forma ampla, proporcionando o desenvolvimento em outros aspectos, como físico, intelectual, social, afetivo, ético, artístico. Este desenvolvimento pode ser obtido através de situações comuns decorrentes da aplicação de jogos como o exercício da vivência em equipe, da criatividade, imaginação, oportunidades de autoconhecimento, de descobertas de potencialidade, formação da autoestima e exercícios de relacionamento social (DOHME, 2005).

A psicomotricidade vê no lúdico uma ampla fonte de estudo dos caminhos para a evolução do saber humano, de como os processos de aprendizagem e interação com o meio acontecem, como o comportamento influencia nas atuações em sociedade. Assim, as atividades lúdicas, as brincadeiras na infância, são fundamentais para que a criança seja sujeito da sua própria aprendizagem. Quanto ao trabalho do professor, ela mostra novas dimensões, por mais que sejam desafiadoras transforma toda métrica do trabalho docente, deixando-o flexível, criativo e espontâneo. Deste modo, podemos ver que a educação psicomotora desempenha um papel já que ela abrange o desenvolvimento psíquico e sua interação com o meio natural.

A EVOLUÇÃO DO TRABALHO PSICOMOTOR NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS INFANTIS: UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Em seus primórdios, a psicomotricidade estudava as patologias ligadas ao ponto de vista neurológico-organicista, por volta de 1920, Dupré (FONSECA, 2004), colocou em evidencia o desequilíbrio motor, denominado pelo mesmo de “debilidade motriz”, e que as anomalias motriz tinham uma estreita relação com as anômalas psicológicas, o que o conduziu a formular a psicomotricidade. Seus estudos foram, portanto, de grande contribuição para as áreas do comportamento humano e da educação e seus estudiosos. Os objetos de estudo em volta da psicomotricidade, condiz com o trabalho direto que os espaços educacionais podem promover.

Está em todo movimento, presente nos primeiros passos, na interpretação deles de forma grupal, na troca de conhecimento, para que possam construir o próprio. Na escola ou nos espaços educacionais, a conduta aleatória de realizar as atividades ou de deixar a criança livre para que possa fazê-la como melhor se encaixa no movimento do seu corpo, não é uma falha, mas a composição de um avanço sobre a metodologia do trabalho na educação infantil, fugindo à premissa, que é um espaço de cuidado com a criança e não um lugar de desenvolvimento da aprendizagem. O fato é que a insistência de ver a educação infantil como uma modalidade que não ensina, ou não transmite saber, impede o olhar da sociedade sobre as várias mudanças que ela vem demonstrando nos últimos anos.

Todas as experiências da criança (o prazer, a dor, o sucesso ou fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a coerção de suas partes, este corpo termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares e absolutamente pessoais” (VAYER, 1984, p. 76).

Todos os sentimentos e toda experiência emocional cabe como fator de contribuição para a aprendizagem. Oliveira (2008) nos mostra que o movimento assume uma postura dialética na relação com o ambiente, havendo um diálogo corporal através das ações, que passam a se organizar de acordo com as emoções vividas, que dão origem à assimilação e a acomodação de forma combinada. Mover-se, portanto, faz parte da vida, independentemente da condição física, movimentar o corpo é dar vida a todo conjunto de funcionamento, defende Nascimento (1996), quando revela que, toda criança que apresenta deficiência intelectual, apresenta também atraso no seu desenvolvimento motor, e crianças com deficiência motora, que passam a se movimentar avançam nos estímulos emocionais.

Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998), a criança em seu primeiro ano de vida comunica-se com o corpo, dedica-se à exploração dele, realiza importantes conquistas por conta própria como se sentar, deitar, rolar, aprender a andar, pegar objetos e instigar a curiosidade. Essas ações exploratórias permitem que a criança descubra os limites do seu próprio corpo, uma conquista importante para sua consciência corporal, a qual Piaget (1975) afirma que se for intencional pode ser considerado inteligente. É buscando esses aspectos da psicologia e da pedagogia sensório motora, que a educação infantil prioriza cada passo dado na evolução do intelecto da criança, compreendendo suas limitações e possibilidades reais para adquirir novas competências motoras.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de ser corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas (LE BOUCH, 1983, p. 24).

Existe um leque, uma gama de atividades desenvolvidas pela educação infantil que utilizando ou não objetos, promove a interação grupal, a troca de comunicação, a afeição, o afeto, e as competências para aprimorar cada vez os movimentos do corpo e da mente, analisando o que pode ser feito para executar uma tarefa, na brincadeira, no jogo, nas atividades metodológicas. O professor da educação infantil, tem se apoiado na psicomotricidade como a base para o desenvolvimento da criança, pois a cada realização a mesma adquire sua autonomia, enriquece os aspectos cognitivos, deve ser trabalhada no cotidiano para que produzam um desenvolvimento harmônico e equilibrado.

É um processo vagaroso (GENTILE, 2005), de extrema importância que precisa do trabalho conjunto da escola, de toda comunidade escolar, de fornecer espaço, liberdade para a prática docente voltada para o lúdico e para o brincar, suporte pedagógico para os educadores e a formação continuada. A legislação brasileira cresceu nesse aspecto de fornecer suporte para a educação infantil, O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 15), deixa claro que as “instituições de Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas” para que possam sentir-se livre para vencer os desafios em um ambiente rico que favoreça a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem.

Mesmo diante das dificuldades encontradas no processo educacional, a educação infantil tem demonstrado ser resistente as mesmas. O professor, pedagogo ou educador, tem se mostrado cada vez mais competente, sem questionamentos de espaços, o profissional da educação infantil evoluiu seu trabalho antes comparado a um cuidador, as universidades públicas e privadas têm oferecido formação na área e ampliação das técnicas. As dificuldades têm sido vistas como meios para aprimorar o trabalho e atualizar as práticas. A criança é a prioridade da educação infantil, seu desenvolvimento é o sucesso do trabalho de todo corpo escolar e faz da escola a instituição que integra o ser humano na sociedade.

O LÚDICO E O BRINCAR: A PSICOMOTRICIDADE QUE GERA SABER

Atualmente, a brincadeira e o lúdico tem composto os espaços educacionais infantis, favorecendo a interação da criança com o meio, como já vemos falado anteriormente nesse artigo. Esses fatores têm contribuído para os avanços da aprendizagem, principalmente na infância de 0 a 6 anos, o que ganha destaque os elementos da psicomotricidade como a grande condutora deste trabalho.

O brincar fornece à criança o conhecimento do mundo a sua volta, favorece a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa, uma vez que ela atribui novos sentidos às suas ações, constrói normas e cria meios de solução para resolver as barreiras impostas, presentes no brincar. Utiliza ainda, a imaginação vivenciada em um mundo de fantasias e atribui um comportamento diferenciado em seu dia-a-dia (GUSSO; SCHUARTZ apud LIMA; CRUZ, 2015, p. 178).

Brincar, se divertir, jogar, montar, subir, escalar, encaixar, são as atividades preferidas das crianças. As peças dos bloquinhos de montar, o quebra-cabeça, a corda, os materiais de sucata/recicláveis, fornecem a esse público um universo de possibilidades de criar. Essa criatividade vai além de construir com as próprias mãos, desperta na criança a percepção do que tem a sua volta e de como utilizar as formas de interagir com a brincadeira e ou o jogo. Esses fatores têm sido explorados por pesquisadores e pensadores atuais, os quais preparam e aprimoram os profissionais da educação infantil.

Numa brincadeira, segundo Vygotsky (1988), a criança desenvolve a habilidade de separar o significado de um objeto, sem saber que está fazendo isso, assim como também como acontece com a fala, não tem a noção da organização das palavras, mas as organizam como se sentem à vontade. As crianças assimilam o que o meio cultural e social lhe apresenta, Freire (1996) diz que a psicomotricidade deve abordar esses aspectos como preponderantes no desenvolvimento da aprendizagem. Pensamos que o caminho a ser percorrido, de acordo com o que temos pesquisado, é a análise de todos esses fatores na vida da criança, de como ela agrega o meio em que vive e as interferências e contribuições do mesmo para a evolução psicomotora dela.

Sabe-se que o lúdico e o brincar desperta na criança suas potencialidades que vai carregar para sua vida. Piaget apud Leite (2004), fala que o desenvolvimento da inteligência é composto por duas metades: “a adaptação, que é o mecanismo pelo qual a

criança obtém uma estabilidade entre assimilação e acomodação, e organização, que é a estruturação da informação”. Os jogos e brincadeiras motivam e submetem a criança a utilizar sua inteligência e criatividade para buscar novas estratégias, para aperfeiçoar as práticas que tem do jogo, buscando jogar cada vez melhor, fica mais ativa mental e fisicamente, pois no jogo os obstáculos irão impulsionar à criança construir novos conhecimentos a partir de estímulos variados, o que também a faz seguir regras, ter novas formas de comportamento e maneiras de socializar com os demais, como crianças e adultos.

Analizando as práticas lúdicas das crianças, o brincar é um elemento primordial para o seu acompanhamento de desenvolvimento. Visto que, o simples fato de brincar favorece um desenvolvimento de suas potencialidades, trabalha suas limitações, com habilidades sociais, afetivas, cognitivas e motoras, ao utilizá-lo como uma forma de expressão e reconhecimento do mundo que a cerca. (GUSSO; SCHUARTZ apud LIMA; CRUZ, 2015, p. 179).

É através do brincar, como afirma Navarro (2009), uma atividade lúdica, que a criança entra num mundo imaginário, com regras, mas ao mesmo tempo é livre socialmente. A expressão corporal, se mostra verdadeira e transmite o que a criança sente ou necessita, explorando diversas situações que liberam o seu criativo com o intuito de realizar seus desejos. O uso do movimento, da habilidade de saber construir o que quer, a psicomotricidade entra como o ponto de partida para a compreensão do que estimulou a criança em seu fazer/saber. A mesma, como já vimos anteriormente neste artigo, está presente em todas as atividades, colabora no autoconhecimento e domínio corporal de maneira pela qual se desenvolve por completo, em todos os aspectos da evolução do corpo e da mente humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Movimentar o corpo, ampliar os passos para conquistar o que se deseja é um aspecto característico do ser humano, que desde seu surgimento no planeta tem evoluído de acordo com o que mesmo produz. Essa característica começa a surgir logo cedo, até mesmo antes de andar e falar, é o movimento que nos conduz a alcançar as metas que estabelecemos para o que almejamos. Na infância, esse objetivo pode ser até mais

simples, mas parte da mesma linha, do mesmo ponto, e o que vai proporcionar essa conquista é o movimento.

A psicomotricidade tem, ao longo dos anos, se aprimorado no estudo desses movimentos, principalmente na educação infantil, o primeiro contato da criança com o meio social e grupal. Nesses primeiros passos o educador é o adulto que guia as atividades e que transmite segurança para que ela possa realizá-las, estabelecendo laços afetivos diferentes, separando o lar da escola. Essas relações que surgem no percurso da docência promovem a alunos e professores o respeito mútuo e o reconhecimento da importância que cada pessoa possui. Assim, a criança percebe um mundo fora do seu cotidiano de casa e passa a perceber uma nova rotina até agregá-la ao seu convívio e fazê-la também normal.

Todos esses movimentos psicossociomotores são fundamentais para o desenvolvimento de técnicas, onde a própria criança constrói para edificar o seu saber. A proposta da educação infantil junto à psicomotricidade é de fazer realizar essas condicionalidades, e mesmo diante das dificuldades sócio políticas as quais passamos ainda em nosso país, contribuir para formação de cidadãos capazes de atuar na sociedade para o bem comum e crescimento do outro.

REFERENCIAL

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade:** Corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Walk, 2008.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade:** corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Walk, 2003.

ASSUNÇÃO, Elisabete. COELHO, José Maia Tereza. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

BECKERT, Elisandra Andréia; TRENHAGO, Janinha. **Psicomotricidade Infantil:** a Arte de Brincar e Aprender Através do Lúdico. Psicologado, [S.l.]. (2016). Disponível em <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/psicomotricidade-infantil-a-arte-de-brincar-e-aprender-atraves-do-ludico>.

DOHME, Vânia. **O lúdico na educação**. Petrópolis, RJ; 2005. Disponível em <http://www.editorainformal.com.br>> Acesso em 13/08/2013.

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

FONSECA, Vitor da. **Da filogênese à ontogênese da motricidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILE, P. **Esteban Levin: o corpo ajuda o aluno aprender**. Nova Escola, São Paulo, n. 179, 1 fev. 2005.

GUSSO, Sandra de Fátima Krüger; SCHUARTZ, Maria Antonia. **A criança e o lúdico: a importância do “Brincar”**. V EDUCERE - PUCPR – III Congresso Nacional da Área da Educação. 2005, p. 236-248.

LASSUS, E. **Psicomotricidade: Retorno às Origens**. Rio de Janeiro: Panamed, 1984.

LE BOUCH, Jean. **O desenvolvimento Psicomotor do nascimento até 6 anos – A Psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, Jean. **A Educação Psicomotora: A Psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LEITE, Danusa Martins Costa. **A influência do lúdico e da Psicomotricidade na educação infantil**. 2004. 60f. Monografia apresentada ao programa de Pós Graduação Lato -Sensu. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2004.

NAVARRO, Mariana S. **Reflexões Acerca Do Brincar Na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual De Campinas. Campinas 2009

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil; Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Mediação, 2007.

PIAGET, J. **O nascimento da Inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VAYER, Pierre. **O diálogo corporal**. São Paulo: Manole Ltda., 1984.

VAYER, Pierre. **A criança diante do mundo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Edusp, 1988.

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DOCENTE NA ADAPTAÇÃO DO ALUNO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SIMÃO, Gleice Kelly Freire⁹

SIMÃO, Gleika Magaly Freire¹⁰

RESUMO:

Este trabalho objetiva refletir acerca da prática pedagógica da escola do ensino regular em relação à adaptação de alunos autistas nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Nesse sentido, a adaptação do aluno autista na sala de aula comum visa tornar possível a real participação desse aluno no ambiente escolar (CNE, 2001), nos deparamos com barreiras bem reais: o professor não se sente apto para realizar um trabalho de inclusão (MANTOAN, 2003). Então, nós questionamos o seguinte: a escola de ensino regular favorece a adaptação da criança com TEA no ambiente escolar? De que forma essas crianças são acolhidas na escola? Que estratégias podem ser utilizadas para esse fim? De acordo com a leitura de alguns autores especialistas nesse assunto, consideramos que apesar crianças autistas estarem matriculadas na escola regular, os docentes desta não dispõem de formação para promover a adaptação para que a inclusão seja real na vida delas. Consideramos ainda que os profissionais da educação precisam conhecer as limitações de seus alunos autistas, para ampliar as reais possibilidades de aprendizagem e ser alfabetizadas ainda no Ensino Fundamental. Para tanto, o professor não precisa focar nas dificuldades das crianças, mas investir na própria formação, já que a carência de conhecimento e orientação pedagógica são empecilhos para que eles identifiquem as dificuldades das crianças autistas e desenvolvam atividades condizentes com as necessidades delas (SILVA, 2009).

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Ensino Fundamental. Adaptação.

INTRODUÇÃO

É notável a evolução, ainda que lenta, da educação inclusiva nas escolas brasileiras. Sabemos, no entanto, que há necessidade urgente para avançar nessa questão, sobretudo no que tange às crianças com transtorno do espectro do autismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta etapa escolar, geralmente as crianças são

⁹ Mestranda no curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Professora da Educação Básica do município de Pendências/RN. E-mail: gleicekelly2019@gmail.com.

¹⁰ Mestranda no curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Professora da Educação Básica do município de Pendências/RN e Guamaré/RN. E-mail: gleikamagaly@hotmail.com.

alfabetizadas, contudo, as que são portadoras deste transtorno tendem a viver à margem do ambiente escolar, por causa de suas dificuldades na comunicação e interação social e principalmente devido o despreparo e descaso dos profissionais da educação em promover a adaptação adequada na sala de aula do ensino regular.

A lei garante que todas as pessoas com deficiência são iguais perante a lei e não sofrerão nenhuma espécie de discriminação, como também estabelece que o poder público assuma a responsabilidade de informação pública relativa ao autismo e suas implicações, incentivando a formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento para pais e professores. Como a maioria dos pais continua ignorante em relação ao autismo e a formação ou capacitação docente nunca aconteceu, acredita-se que a ausência de uma prática pedagógica condizente com a necessidade de adaptação ao espaço escolar das crianças autistas se dá justamente porque o professor não dispõe de formação adequada que favoreça o ambiente escolar propício para a inclusão de todas as crianças, independentemente do grau de dificuldade, como apregoa a lei.

Em razão disso, nós indagamos: qual tem sido a prática docente ao lidar com as crianças com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) que estão matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola regular? Que estratégias pedagógicas o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem utilizado para essa adaptação, considerando que ele se sente inapto para lidar com essas crianças (MANTOAN, 2003)? De que forma o professor pode trabalhar para desenvolver o potencial da criança autista para que ela tenha as mesmas oportunidades que as demais?

Este trabalho objetiva responder a esses questionamentos por meio de uma revisão bibliográfica, bem como sugerir estratégias de ensino que favoreçam à adaptação e à inclusão dos alunos portadores do autismo. Reportamo-nos a esse tema por causa do número considerável de crianças autistas no espaço escolar e também devido à carência de conhecimento que temos a respeito do assunto, que apesar de discutido, ainda é motivo de muita ansiedade e desconforto.

Apoiamo-nos em várias fontes bibliográficas: artigos em diversos sites, livros e periódicos. Mantoan (2003, 2006), Silva (2009, 2012) entre outros. De acordo com Mantoan (2006), o educador não deve ampliar ainda mais as limitações do aluno adaptando currículos, rebaixando o nível de expectativas levando em conta sua

potencialidade que o torna incapaz de enfrentar uma tarefa mais complexa; para Silva (2009), a necessidade de orientação pedagógica e a falta de conhecimento a respeito do transtorno do espectro autista impedem os professores de identificarem adequadamente as necessidades das crianças autistas e dispor de uma prática pedagógica condizente com a necessidade de adaptação delas.

Assim sendo, na fundamentação teórica deste trabalho, expomos um breve conceito acerca do autismo, suas principais características, a inserção do aluno autista no espaço escolar. Em seguida, vimos acerca da importância do professor na adaptação do aluno autista e algumas considerações pedagógicas, em que destacamos algumas sugestões de como realizar um trabalho com inclusão.

Apostamos na importância deste trabalho, porque acreditamos em sua utilidade para repensar a nossa prática pedagógica, no que tange à adaptação e desenvolvimento cognitivo das crianças autistas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que é autismo?

A falta de conhecimento do conceito autismo tem sido uma das principais causas da exclusão de crianças autista no espaço escolar e confundido muitas vezes com doença mental. De acordo com o dicionário Aurélio, autismo significa estado mental caracterizado pela tendência a alhear-se do mundo exterior e ensimesmar-se.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1998) o autismo é uma síndrome presente desde o nascimento ou que começa quase sempre durante os trinta primeiros meses, sendo caracterizado por:

[...] um quadro clínico em que prevalecem prejuízos na interação social, nos comportamentos não verbais (como contato visual, postura e expressão facial) e na comunicação (verbal e não verbal), podendo existir atraso ou mesmo ausência da linguagem. Pode haver, também, ecolalia e uso de linguagem estereotipada (KHOURY et al., 2014, p. 9).

Características do Autismo

Vários sintomas do autismo ocorrem devido problemas comportamentais e se caracterizam por deficiência de interação social, deficiência na comunicação e comportamento (LEAL et al., 2014).

Desde muito cedo é perceptível a dificuldade da criança autista em relacionar-se com outras crianças na escola, por exemplo. Fazer amizades, manifestar emoções e reciprocidade são características da criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Silva (2012), afirma que:

Pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade. Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém; e aquelas que apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, inclusive para alguns profissionais. Estas últimas apresentam apenas traços do autismo, porém não fecham diagnóstico (p. 22).

Na comunicação, a criança autista apresenta dificuldades na linguagem falada, quando fala tem dificuldade de iniciar uma conversa e apresenta uso estereotipado e repetitivo da linguagem.

Apresenta também, comportamento focalizado e repetitivo, como por exemplo, maneirismos motores estereotipados (agitar ou torcer as mãos, bater a mão uma na outra, ficar olhando fixamente as mãos, ter sempre um objeto de interesse e ficar manipulando este objeto).

A inserção do aluno autista no contexto escolar

A luta pela inclusão em nosso contexto escolar brasileiro tem evoluído nas últimas décadas. Ainda que lentamente, a ideia da inclusão de crianças com algum tipo de deficiência está saindo da ideia de matriculá-las na escola com o objetivo apenas de socializa-las com outras crianças, ou porque a escola precisa cumprir a lei. Acredita-se que começou a ser mais amplamente difundida em junho de 1994, com a Declaração da Salamanca Espanha, em evento realizado pela UNESCO. De acordo com este documento:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças 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 (SALAMANCA, 1994).

Após dois anos, em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

No ano de 2008, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Neste documento está preconizado o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

Em 2012, a Lei 12.764/2012 estabelece que:

O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de três a vinte salários-mínimos. Em caso de reincidência deverá haver a perda do cargo (BRASIL, 2012).

Também está posto no Artigo 2º deste documento, que a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes; o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações; incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis.

Contudo, as leis e documentos que regem a inclusão escolar são necessários, mas insuficientes para que o poder público cumpra as leis e tenha atitudes práticas no sentido de fazer valer o que está posto neles. Vê-se, portanto, que as leis não são

suficientes por si mesmas, uma vez que, por exemplo, não existem políticas públicas voltadas o “incentivo na formação de professores e pais para que as crianças autistas que são inseridas nas salas de aula comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental possam aprender com outras, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem”.

É evidente a carência de informação sobre o autismo, por parte daqueles que lidam cotidianamente com essas crianças, uma vez que as conduz apenas à realização de tarefas isoladas. Concordamos com Silva (2009) quando coloca que a necessidade de orientação pedagógica e a falta de conhecimento a respeito do transtorno do espectro autista impedem os professores de identificar adequadamente as necessidades das crianças autistas e dispor de uma prática pedagógica condizente com a necessidade de adaptação delas. Acrescentamos que essa prática pedagógica é essencial para que elas sejam incluídas e alfabetizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O PROFESSOR X A ADAPTAÇÃO DO ALUNO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para que haja inclusão de crianças autistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se faz necessário que o professor aprenda a lidar com as diferenças de sua sala de aula, afastando os temores, a ansiedade, as ideias pré-concebidas (preconceitos), pesquise sobre o assunto, peça ajuda aos pais e a equipe pedagógica para fazer as devidas adaptações para acolher o aluno autista. É fundamental que o educador identifique as dificuldades desse aluno: se consegue falar, se comunicar e interagir para assim elaborar estratégias de ensino para transformar essas dificuldades utilizando a interação social como facilitador da aprendizagem (COSTA, 2007). O professor não precisa de um foco negativo para ajudar no avanço cognitivo e social da criança autista, como veremos a seguir:

O professor não deve focar nas dificuldades

Com a publicação de estudos referentes à abordagem interacionista, tornou-se possível o processo de inclusão de crianças autistas nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Esses estudos apontam para que o processo de aprendizagem dessas crianças não tenham como foco central suas dificuldades, mas identificá-las para saber o que elas podem ou não realizar para facilitar o processo educativo por meio das interações sociais (COSTA, 2007).

Mantoan (2001) acredita que o ensino, por sua vez, deve ser avaliado. Para isso, o professor precisa conhecer o comportamento escolar de seus alunos e também e encontrar meios de modificar o seu trabalho, ajustando-o às necessidades e peculiaridades de cada aluno. Partindo desse pressuposto, para que a escola realize um trabalho inclusivo, exige do professor a postura de recriar em sua prática pedagógica, ações que permitam a participação ativa e central do sujeito envolvido. Os alunos considerados graves, sobretudo, exigem da escola criatividade para fazer as adaptações necessárias (BAPTISTA, 2002).

Reconhecer as limitações para ampliar as possibilidades de aprendizagem

De acordo com Mantoan (2006), o educador não deve ampliar ainda mais as limitações do aluno adaptando currículos, rebaixando o nível de expectativas levando em conta sua potencialidade que o torna incapaz de enfrentar uma tarefa mais complexa. Isso ocorre com muita frequência nas escolas do ensino regular. Especialmente, nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Geralmente, quando os professores se deparam com o desafio de trabalhar com crianças autistas, por exemplo, seja por insegurança pela falta de conhecimento para lidar adequadamente com elas, os educadores elaboram atividades apenas para preencher o espaço de tempo que elas passam dentro da sala de aula, sem nenhum planejamento, isto é, sem considerar as reais necessidades de aprendizagem dessas crianças. No final do ano letivo, eles apresentam como justificativa pelo fato dessas crianças não evoluírem na aprendizagem, o diagnóstico de serem crianças especiais.

Silva (2009) reforça isso quando acredita que falta de conhecimento dos professores acerca dos transtornos do espectro autista requer a necessidade de formação destes acerca do assunto. Não reconhecer as limitações desses alunos os impedem de planejar atividades pedagógicas que ampliem as possibilidades de desenvolvimento deles nos espaços do ensino comum. Por isso, a necessidade de a adaptação curricular

mediante uma avaliação como ponto de partida para elaboração de programa e projetos que favoreça a inclusão de alunos autistas na primeira etapa do Ensino Fundamental.

De acordo com Baptista (2002), a educação inclusiva para autistas requer, inicialmente, uma acurada habilidade de avaliação da situação contextual: Quem é o sujeito? Quais os seus vínculos? Quais os pontos de partida para um trabalho pedagógico? Essas perguntas permitem um levantamento de possibilidades que considera o que falta e o que o sujeito possui, para assim elaborar o planejamento adequado. De posse de um conhecimento mais acurado acerca do sujeito autista, pode-se viabilizar articulações para ampliar o raio de ação pedagógica, vinculando às necessidades desses alunos à proposta curricular da escola, no planejamento anual, bimestral e semanal do professor. Portanto, o planejamento de ações pedagógicas no sentido do favorecimento da inclusão da criança autista na sala de aula comum, com vista o desenvolvimento da aprendizagem, torna-se imprescindível.

Adaptações para inclusão do aluno autista no Ensino Fundamental do ensino regular

Baptista e Bosa (2002) propõem adaptações que algumas ações que podem ser feitas no currículo de alunos autistas, tais como: flexibilidade, acomodação e a realização de um trabalho simultâneo.

Para esses autores, o ambiente escolar deve ser flexível, garantindo para que esses alunos não se sintam obrigados a aprender no mesmo tempo que os alunos ditos normais. Como muitas crianças com TEA têm um ritmo de aprendizagem diferente; logo, há necessidade de instrumentos de avaliação diferenciados. O professor precisa acomodar bem as crianças autistas em sala de aula para facilitar a realização de suas atividades escolares. Deve propiciar, por exemplo, o relacionamento com a turma toda para que se sintam bem e aprendam participando. Assim, o trabalho realizado com as crianças autistas deve ser simultâneo ao mesmo trabalho realizado com a turma, ou seja, a preocupação e responsabilidades que o professor tem com o aprendizado das crianças “normais” deve ser as mesmas com os alunos com TEA.

Entretanto, sabe-se que na realidade de nossas escolas, são raríssimas as que

realizam um trabalho inclusivo propriamente dito. O que é presenciado normalmente nas escolas, é a aplicabilidade da lei no sentido de que as crianças autistas estão matriculadas na sala de aula comum. Nesse contexto, o professor titular recebe um professor auxiliar que geralmente, é quem planeja e executa a tarefa com elas. O professor titular não tem o trabalho de ser flexível, de fazer acomodação ou de realizar alguma tarefa simultânea com os alunos autistas junto aos demais colegas da sala. Certamente, tal postura pedagógica dificultará a adaptação dessa criança no ambiente escolar.

De acordo com Parecer CNE/CEB:

A adaptação ao nível da sala de aula visa a tornar possível a real participação do aluno e a sua aprendizagem eficiente no ambiente da escola e do tempo de modo a incluir as atividades destinadas ao atendimento especializado fora do horário normal de aula, muitas vezes necessários e indispensáveis aos alunos. As modalidades adaptativas, nesse nível, focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno (CNE/CEB, 17/2001).

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE elabora, identifica e organiza os recursos pedagógicos e torna-os acessíveis para colaborar na eliminação das barreiras para facilitar a participação do aluno, complementando a formação deles, facilitando também a adaptação da criança no âmbito escolar, contudo, de acordo Mantoan (2003) os recursos de aprendizagem do AEE não substitui as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum.

Ainda para facilitar a adaptação dos alunos com necessidade educacionais especiais, Mantoan (2006) propõe como uma alternativa de inserção do aluno com deficiência no meio escolar a presença de professores especialmente destacados para acompanhá-los nas atividades de sala de aula para servir de apoio.

Concordamos que essa iniciativa é positiva no que tange à adaptação, para que haja participação real do aluno autista no espaço escolar, uma vez que o professor titular da sala de aula, além de despreparado, sem auxílio e com turmas numerosas, não terá condições de tornar favorável a inclusão de todos os alunos de sua sala de aula. O problema que é comum nas escolas, o professor titular utiliza o professor de apoio para a realização de tarefas com esses alunos, deixando-os excluídos de participar e

desenvolver as tarefas juntamente com a turma.

Baptista (2002) observa que, os conteúdos trabalhados na sala regular serão os mesmos que o aluno com autismo irá trabalhar, mas com adaptação e a rotina das atividades que deverão ser feitas pelo professor.

CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS: COMO ENSINAR COM INCLUSÃO

É muito importante que todas as crianças sejam alfabetizadas ainda no ensino fundamental. Isso também vale para a criança com TEA. Esta, apesar de todo aparato legal, quando chega à sala de aula se depara com a prática exclusivista do professor que vê apenas os obstáculos que o impedem de pôr em prática aulas que incluam a turma toda. De acordo com Mantoan (2003), “a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender” (p. 36). Para a autora, se o ensino for de qualidade, os professores terão condições considerar os limites dos alunos e assim poder explorar as possibilidades de cada um, ampliando também o desempenho escolar de todos os que necessitam de inclusão, o que certamente inclui também os alunos autistas.

Nesse sentido, a prática pedagógica escolar é imprescindível para vencer esses obstáculos e contribuir para o desenvolvimento da criança autista nas áreas fundamentais para aprendizagem: seja no âmbito linguístico, cognitivo, social, emocional. Por isso, é necessária a elaboração de estratégias para mediar a comunicação e apropriação de um código linguístico e ser alfabetizada.

Para Silva e Almeida,

No contexto escolar, as estratégias de comunicação encontram-se entrelaçadas com objetivos de proporcionar a antecipação da rotina escolar, a ampliação progressiva da flexibilidade da criança mediante as mudanças na rotina ou no ambiente, além, obviamente, de ampliar a possibilidade de acesso desse aluno à linguagem receptiva e expressiva. Assim, podemos presumir que essas estratégias deverão estar estruturadas em prol de situações reais a serem experimentadas pela criança, no cotidiano escolar, provocando o desenvolvimento cognitivo a partir da destinação de sentido real ao seu uso (2012, p. 72).

Para os autores acima, as estratégias para se comunicar com alunos autistas

devem estar de acordo com os objetivos traçados. A escola deve ser flexível à mudança de rotina para ampliar as possibilidades de inclusão desses alunos. Devemos considerar, portanto, que a escola precisa ser orientada para fazer adaptação dos conteúdos para os alunos autistas ou para qualquer outro aluno portador de necessidades educacionais especiais que necessite de adaptação. Na verdade, a comunidade escolar precisa elaborar estratégias de ensino para incluir esses alunos e isso tem que estar no planejamento anual, bimestral e semanal dos docentes que precisam junto com a equipe pedagógica da escola, estabelecer metas a curto e em longo prazo, objetivando alcançar as crianças com transtorno do espectro autista.

De acordo com alguns pesquisadores, para que haja inclusão plena no espaço escolar é necessário:

1. Presença: sem classes separadas ou outra segregação, se o aluno participa de práticas conjuntas ou separadas de seus colegas, como a frequência desse aluno na escola, local que esse aluno está inserido, correspondência entre o ano escolar e a idade cronológica. 2. Participação: qualidade de experiências educacionais; tais como o engajamento do aluno em atividades conjuntas. 3. Aceitação: pelos professores, colegas e equipe da escola, ou seja, relação com colegas, professores e demais funcionários da escola, melhores amigos, quem o auxilia, quem ele busca. 4. Aprendizagem: ganhos acadêmicos, emocionais e sociais, por exemplo, como é realizada a avaliação desse aluno, principais recursos e dificuldades, etc. (BOOTH; AINSCOW, 2000 apud KUBASKI, 2013, p. 24).

Se levada em consideração uma prática pedagógica centrada nas sugestões dos autores acima, certamente haverá uma contribuição significativa para a inclusão dos alunos autistas, pois estas contribuem para sejam acolhidos e aprendam por meio da participação e engajamento com seus colegas. Isso sendo real faz com que os espaços escolares se tornem espaços vivos e verdadeiramente inclusivos (MANTOAN, 2003).

Conforme Rayas (1990), para a realização das tarefas serão necessários diversos recursos concretos a visuais, pois a crianças com autismo tem mais facilidade em compreender o que lhe foi solicitado através de figuras, fatos, objetos, uma vez que o seu pensamento e aprendizagem são visuais. De posse dessa informação, o professor deve empreender esforços para que as devidas adaptações de conteúdos e atividades para favorecer a aprendizagem e a inclusão dessas crianças no espaço escolar. Reiteramos que para que isso aconteça, é necessário e também é possível, o professor

descobrir quais são suas habilidades e dificuldades, definindo se os instrumentos usados estão de acordo com as respostas que o aluno pode dar.

Práticas pedagógicas que podem favorecer a inclusão da turma toda

Mantoan (2003, p. 39-40), faz as seguintes considerações acerca de práticas pedagógicas que favorecem um trabalho de inclusão com toda a turma.

- ❖ Partir do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa;
- ❖ Considerar que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio;
- ❖ O professor nutrir uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos;
- ❖ O professor não desistir nunca de buscar meios para ajudar a todos os alunos vencerem os obstáculos escolares;
- ❖ Suprimir o caráter classificatório de notas e de provas e substituí-lo por uma visão diagnóstica;
- ❖ O professor priorizar a avaliação do desenvolvimento das competências dos alunos;
- ❖ Considerar que o tempo de construção de uma competência varia de aluno para aluno e sua evolução é percebida por meio da mobilização e da aplicação do que o aluno aprendeu ou já sabia para chegar às soluções pretendidas.

Apesar das dificuldades que o professor enfrenta para incluir os alunos autistas na sala de aula, ele precisa buscar meios de proporcionar para essas crianças as mesmas oportunidades que as demais, para que elas se adaptem e seja aceita pela turma toda e pela sociedade. Se o professor considerar as observações pedagógicas propostas pela autora acima (MANTOAN, 2003), é possível que ele consiga bons resultados em relação à inclusão da criança autista no espaço escolar da escola regular. É imprescindível que a criança autista desenvolva suas habilidades e aprendizagem ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Reiteramos, porém, que isso só será possível

se o professor tiver a formação adequada para respeitar as diferenças e promover as devidas adaptações visando à inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de inclusão das crianças autistas no Ensino Fundamental, no espaço escolar, por si só é indiscutível. Apesar de ainda existir uma forte resistência dos educadores em lidar com as diferenças presentes em sua sala de aula, todos são “obrigados” a admiti-lo, embora para muitos seja justificável uma criança autista frequentar a escola por anos a fio, concluir o Ensino Fundamental sem aquisição da leitura e da escrita.

Concordamos com Silva (2009) quando coloca que a necessidade de orientação pedagógica e a falta de conhecimento do professor acerca do autismo são obstáculos que impedem que ele identifique adequadamente as necessidades das crianças autistas e disponha de uma prática pedagógica condizente com a necessidade de adaptação delas.

Acreditamos que, além do conhecimento acerca do autismo, o professor precisa conhecer de forma mais profunda o comportamento de todos os alunos, especialmente de seu aluno portador desse transtorno. Ele precisa buscar até encontrar meios de modificar o seu trabalho, ajustando-o às necessidades e peculiaridades do aluno autista. Especialmente, quando se trata de crianças dos anos iniciais do Ensino fundamental, visto que é muito importante que as crianças nessa etapa escolar sejam alfabetizadas.

Consideramos, portanto, que, sem a formação garantida por lei aos professores e como a escola, enquanto instituição de ensino, não promove a capacitação docente que favorece a inclusão no espaço escolar, torna-se assim quase inexequível a adaptação dessas crianças nas salas de aulas comuns, uma vez que a realização de um trabalho inclusivo exige do professor a postura de recriar em sua prática pedagógica, ações criativas para fazer adaptações necessárias que permitam a participação ativa da criança autista (BAPTISTA 2002). Sem formação, portanto, o professor não tem condições de planejar estratégias, considerando as diferenças e limitações da turma toda.

Entretanto, consideramos também que como o professor exerce um papel fundamental para adaptar os alunos com TEA, ou qualquer outra necessidade educacional especial, enquanto agente de mudança, ele detém o poder de transformar

essa realidade, investindo na própria formação. Ele deve estudar, deve encorajar os colegas, organizar seu tempo, formar grupos de estudos para lerem autores acerca do autismo e pesquisar que caminho pode percorrer, que estratégias de ensino pode favorecer a adaptação e a inclusão de todos os alunos como sugere Mantoan (2003), e promover um ambiente escolar flexível, sem focalizar diretamente nas dificuldades ou ampliar suas limitações, mas manter o foco nas reais possibilidades de aprendizagem (COSTA, 2007).

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9424, de dezembro de 1996. Acesso em 04/04/2019.

BRASIL. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato201-2014/2012/lei/l12764.htm> acesso em 04/04/2019

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 04/04/2019

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaoce.pdf>>. Acesso em 04/04/2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v.4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008a. Acesso em 06/04/2019

BAPTISTA, C. R. (2002). **Interpretação e autismo: análise de um percurso integrado**. In C. R. Acesso em 06/04/2019.

BAPTISTA, C. R.; Bosa, C; Et al. **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2002 . V. Acesso em 05/04/2019.

COSTA, M.S. C. da. **O silêncio e o invisível na relação professor-aluno: um estudo sobre autismo**. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Faculdade Brasília de Tecnologia, Ciências e Educação. Brasília, 2007. Acesso em 26/05/2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>> acesso em 10/04/2019.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira. 1 cd-rom. 1994.

KHOURY, L. P.; Teixeira, M. C. T. V.; Carreiro, L. R. R.; Schwartzman, J. S.; Ribeiro, A. F.; Cantieri, C. N. (2014). **Manejo comportamental de crianças portadoras de Transtorno do Espectro Autista em condição de inclusão escolar**. Guia de orientação a professores. SP. Disponível em: <<http://memnon.com.br/proesp2/assets/proesp2.pdf>>. Acesso em 11/04/2019.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LEAL, Gêssica Aline et al. **Transtorno do espectro autístico: criação e divulgação de uma cartilha educativa para professores, pais e alunos**. Revista Universo & Extensão, América do Norte, 1, mai. 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Acesso em 15/04/2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. Acesso em 20/04/2019.

RAYAS, Oswaldo Alonso. **Leituras para Repensar a Prática Educativa**. Porto Alegre. Sagra, 1990. Acesso em 20/04/2019

SILVA, Ana Beatriz B. **Entenda o autismo** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 19/04/2019

SILVA LM da. **Educação inclusiva e a formação de professores**. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização *Latu Sensu* à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso – *Campus* Cuiabá.

SILVA, Sandra Francisca da; ALMEIDA, Amélia Leite de. **Atendimento Educacional Especializado para Aluno com Autismo: Desafios e possibilidades**. INTL. *J. of Knowl. Eng., Florianópolis*, v. 1. 2012. Acesso em 22/04/2019.

A INFOGRAFIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO EM UM CURSO DE LICENCIATURA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

PAULA, Francisco Wagner de Sousa¹¹

PANTOJA, Lydia Dayanne Maia¹²

PAIXÃO, Germana Costa¹³

RESUMO:

Os infográficos são recursos gráficos que se destacam por usar imagens e textos para informar sobre determinado assunto, com uso em potencial em diversas áreas, como na educação, podendo ser utilizada como uma estratégia eficiente de captação do interesse do público-leitor, como o aluno. Dentro desse contexto, objetivou-se analisar os infográficos produzidos por alunos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância, como ferramenta para a construção do conhecimento. Trata-se de estudo de caso descritivo, onde os alunos de cinco polos do interior cearense foram instigados a produzirem infográficos. Foram produzidos 158 infográficos, dos quais 85 sobre transgênicos e 73 sobre estruturas fúngicas. 100% dos produtos gerados conseguiram informar por meio de textos simples e imagens, com uso de cores vibrantes, esquemas e texto curto. Bem como, o aluno se preocupou em respeitar o público-alvo indicado em cada produção. Pondera-se que o infográfico é um instrumento que permite informar e mediar, despontando como um material didático-pedagógico de divulgação científica na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Infográfico. Ensino Superior. Imagem.

INTRODUÇÃO

A criação dos primeiros infográficos ocorreu no âmbito do jornalismo e durante cerca de 150 anos sua utilização foi reservada ao detalhamento meteorológico. A literatura aponta que na metade do século XIX, com a informação gráfica em alta e sendo expressa em códigos verbais e visuais (VELHO, 2009), criou-se o espaço para o surgimento dos infográficos.

¹¹ Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tutor a distância do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas à distância/UECE-UAB. E-mail: wagner.sousa@uece.br.

¹² Doutora em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Coordenadora de Pesquisa do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas à distância/UECE-UAB. E-mail: lydia.pantoja@uece.br.

¹³ Doutoranda em Microbiologia Médica/UFC. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas à distância /UECE-UAB. E-mail: germana.paixao@uece.br.

Os infográficos são recursos gráficos que atraem a atenção do leitor por usar imagens e textos para informar sobre determinado assunto. Conceitualmente, para Caixeta (2005):

É uma forma de representar informações técnicas como números, mecanismos e/ou estatísticas, que devem ser sobretudo atrativos transmitidos ao leitor em pouco tempo e espaço. Normalmente utilizado em cadernos de Saúde ou Ciência e Tecnologia, em que dados técnicos estão mais presentes, o infográfico vem atender a uma nova geração de leitores, que é predominantemente visual e quer entender tudo de forma prática e rápida (CAIXETA, 2005, p. 1).

Enquanto para Perroni (2015):

A infografia é um recurso gráfico que integra uma imagem a um determinado texto, explicando assim, um determinado assunto, para públicos diversos e específicos. Os infográficos são muito usados em livros didáticos, cartilhas e manuais, presentes em revistas, jornais, sites e mídias. Também encontramos em folhetos na política e cultura, na televisão como gráficos animados (PERRONI, 2015, p. 3).

Já há alguns anos os infográficos estão presentes em vários meios de comunicação, trazendo informações de diversos assuntos, “pois foi descoberta a eficácia dele no processo de comunicação” (MÓDOLO, 2007, p. 5). Esse recurso ganha cada vez mais espaço na mídia impressa e on-line, ao conquistar a atenção do leitor, “pois já se sabe que as pessoas compreendem melhor os fatos quando mostrados visualmente” (MÓDOLO, 2007, p. 11).

A construção de um infográfico ocorre:

[...] através de recortes, do uso de imagens, ícones, direcionamento do olhar, e, especialmente, do texto; tem a intenção de informar e consequentemente acaba educando seus leitores. Por isso é importante ressaltar que não só as imagens são importantes na construção e compreensão das mensagens contidas nos infográficos. (BEZERRA, SERAFIM, MEDEIROS, 2011, p. 3).

Nessa composição, imagens e conteúdo atuam concomitantemente na produção de sentidos, o que significa que imagens e textos verbais não são acessórios um do outro, mas recursos básicos que agregam significado ao produto gerado. Sendo utilizados como “recurso informacional desde os princípios comunicacionais” (ALVES; SANTOS, 2020, n.p).

Logo, constata-se ser um recurso comunicativo com uso em potencial em diversas áreas, como na educação, podendo ser utilizada como uma estratégia eficiente de captação do interesse do público-leitor, como o aluno. Por exemplo, o edital do Plano Nacional do Livro Didático de 2014 (PNLD/2014) aceitou coleção de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia, dentre os quais o infográfico estava referido (BRASIL, 2011).

Na esfera educacional, em especial na modalidade a distância, são inúmeras as possibilidades de ferramentas de ensino, algumas podem ser dependentes de sua aplicabilidade para interagirem, como ocorre com os infográficos, podendo ser explorados por professores, tutores e alunos, levando a interação e mediação entre os que compõem a modalidade.

Silva e Rocha (2020) em um *workshop* com alunos de um Curso Técnico em Controle Ambiental concluíram que o processo de produção do infográfico como recurso potencializador da aprendizagem proporciona a construção do conhecimento interdisciplinar, de forma criativa.

Para Alves e Santos (2020, n.p) desponta como uma ferramenta educacional, que busca:

[...] melhorar o desenvolvimento de alguma apresentação, desta maneira é acessível também a compreensão do leitor mesmo quando o conteúdo abrange maior nível de dificuldade, se torna mais fácil a compreensão por conter imagens e textos durante sua elaboração, trazendo também os gráficos e ícones (ALVES; SANTOS, 2020, n.p).

Desta forma, justifica-se o presente trabalho ao analisar os infográficos produzidos por alunos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB, como ferramenta para a construção do conhecimento e recurso didático na modalidade a distância.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação trata-se de estudo de caso descritivo de abordagem quantitativa e qualitativa. Para Yin (2005), o estudo de caso é um método de pesquisa que analisa intensamente uma situação particular, por meio de uma organização de

dados preservando o caráter unitário do objeto social estudado, além de possibilitar o desenvolvimento de um nível de análise em que é possível identificar as diferentes formas dos fenômenos, sua ordenação e classificação (OLIVEIRA, 2002).

Os infográficos foram produzidos no decorrer das disciplinas de Biologia Molecular e Microbiologia, ofertadas nos semestres 2018.2 e 2019.1, respectivamente, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB nos municípios de Aracoiaba, Beberibe, Maracanaú, Maranguape e Quixeramobim-CE.

A atividade foi inserida no planejamento pedagógico de ambas as disciplinas realizadas no início de cada semestre com a presença dos professores formadores e tutores, sempre buscando incorporar estratégias pedagógicas e atividades diferenciadas que levem o aluno a observar, analisar, refletir, argumentar e pesquisar, minimizando à memorização dos dados e das informações.

Na disciplina de Biologia Molecular solicitou-se que o aluno produzisse um infográfico como material de uma campanha informativa (sendo o público-alvo estudantes da educação básica) sobre o uso de transgênicos na atualidade, não apenas na indústria de alimentos, como também na indústria farmacêutica, biotecnológica, de vestuário, dentre outras. Na construção dos infográficos os alunos deveriam explicar o conceito de transgênicos e problematizar sobre aspectos positivos e negativos de sua utilização.

Já na disciplina de Microbiologia foi solicitado a produção de infográficos sobre estruturas fúngicas, abordando as diferentes características macro e microscópicas dos fungos, seus aspectos reprodutivos e as interações existentes com outras espécies microrganismos, animais e/ou plantas.

Para essas produções, foi indicado a utilização de ferramentas como o Canva®, Magik pick to chart®, Visual.ly®, Visme®, Easel.ly®, dentre outros, levando sempre em consideração o *layout*, tipo de fonte, uso das cores, tamanho e ilustrações.

Os infográficos foram postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), plataforma Moodle 3.0. Quanto aos preceitos éticos, o presente estudo respeitou as diretrizes e critérios na Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016), com todos os direitos

respeitados em relação à pesquisa, principalmente no tocante ao sigilo e confidencialidade dos documentos investigados.

Destaca-se que os infográficos foram avaliados, seguindo critérios pré-estabelecidos no planejamento, tais como estrutura e conteúdo produzido.

Na estrutura foi observada a utilização de ilustrações variadas (imagens, mapas, esquemas, gráficos), qualidade dos recursos visuais, tamanho do material, uso das cores, fonte adequada para leitura (tipo, tamanho), criatividade na elaboração e a utilização do respiro.

Como critério do conteúdo produzido, levou-se em consideração a originalidade, o tema abordado adequadamente (se não houve fuga), o conteúdo das legendas das imagens coerentes com o tema sugerido (qualidade do conteúdo), a hierarquia nas ideias apresentadas, o conteúdo exposto de forma didática e o tema exibido em sua totalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No total 158 infográficos foram produzidos, 85 sobre produtos transgênicos e 73 sobre estruturas fúngicas, dos quais 29 de alunos provenientes do polo de Aracoiaba, 31 de alunos do polo de Beberibe, 37 no polo de Maracanaú, 39 no polo de Maranguape e 22 no polo de Quixeramobim-CE.

Os infográficos sobre produtos transgênicos foram organizados por temáticas abordadas/categorias, com destaque para vantagens e desvantagens (quadro 1).

Quadro 1 – Temáticas/categorias dos infográficos sobre transgênicos elaborados por alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB.

INFOGRÁFICOS SOBRE PRODUTOS TRANSGÊNICOS	
TEMATICAS/CATEGORIAS	VANTAGENS
ALIMENTO	BALANCEAMENTO NUTRICIONAL
	PRODUÇÃO VINHO E PÃES
	DESENVOLVIMENTO DOS NUTRICÊNIOS
INDÚSTRIA	FABRICAÇÃO DE MEDICAMENTOS
	PRODUÇÃO AUMENTADA DE LEITE NA PECUÁRIA
	RETIRADA DE COMPOSTOS HALOGÊNICOS
	MELHORAMENTO NA PRODUÇÃO DE LATICÍNIOS

	MELHORAMENTO NA FIBRA DAS ROUPAS
	REDUÇÃO DE MÁQUINAS, REDUZ USO
	BARATEAMENTO DOS PRODUTOS
	AUMENTO DA PRODUÇÃO
	PRODUÇÃO DE BIOCOMBUSTÍVEIS
AGRICULTURA	BAIXO CUSTO NA PRODUÇÃO
	REDUÇÃO DAS DOENÇAS NAS PLANTAS
	AGRICULTURA SUSTENTÁVEL
	PLANTAS MAIS TOLERANTES AS CONDIÇÕES ADVERSAS
	MAIOR RESISTÊNCIA AS PRAGAS
AMBIENTE	REDUÇÃO DO DESMATAMENTO
	RESISTÊNCIA A SECA
	REDUÇÃO DO GÁS METANO
	REDUÇÃO DO GÁS CARBONO
	ECONOMIA DE ÁGUA
	DECOMPOSIÇÃO DE MOLÉCULAS DE GORDURAS, PETRÓLEO E METAIS PESADOS
	RECUPERA TERRAS IMPRODUTIVAS
ECONOMIA	POSSIBILIDADE DE BARATEAR OS PRODUTOS
	FITOCOSMÉTICA
	REDUÇÃO DO ÍNDICE DA FOME
	PERMITE MAIOR TEMPO DE ESTOCAGEM E DE VALIDADE
SAÚDE	PRODUÇÃO DE VACINAS
	PERMITIU O ESTUDO DE VACINAS PARA AIDS
	CONTROLE DA DENGUE (MOSQUITO MODIFICADO)
	MANEJO DE CÉLULAS-TRONCO
	PERMITE A RETIRADA DE SUBSTÂNCIAS MALÉFICAS AO ORGANISMO
	MODIFICAÇÃO DE ANIMAIS PARA ESTUDOS ESPECÍFICOS (MOSCAS COM ALZHEIMER)
CONSERVAÇÃO	REDUÇÃO DE AGROTÓXICO
	EXPANSÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO
	ATRASO NA PUTREFAÇÃO
TEMATICAS/CATEGORIAS	DESVANTAGENS
INDÚSTRIA	PRODUZIR SUBSTÂNCIAS TÓXICAS
	ALTERAÇÃO HORMONAL DOS PRODUTOS
AGRICULTURA	ALTERAÇÃO DAS PRÁTICAS DE CULTIVO
AMBIENTE	INSETOS MAIS RESISTENTES
	ELIMINAÇÃO DE ESPÉCIES NATURAIS
	DIMINUIÇÃO DA BIODIVERSIDADE
	DESEQUILÍBRIO ECOLÓGICO E ALTERAÇÃO DA CADEIA ALIMENTAR
	EXTINÇÃO DE ESPÉCIES
ECONOMIA	DEPENDÊNCIA DE PEQUENOS PRODUTORES AOS

	GRANDES PRODUTORES
	ATENDE AOS GRANDES PRODUTORES
	ONERA O PRODUTOR POR TER QUE PAGAR ROYALTIES
	REDUÇÃO DA MÃO DE OBRA
	DESEMPREGO
SAÚDE	ALERGIAS
	MUTAÇÃO DESCONTROLADA
	POLUIÇÃO E EROÇÃO GENÉTICA
	CONTAMINAÇÃO GENÉTICA IRREVERSÍVEL
	INFERTILIDADE
CONSERVAÇÃO	RISCO DE DESENVOLVER CÂNCER
	FALTA DE CONHECIMENTO DA POPULAÇÃO
	FALTA DE VARIABILIDADE GENÉTICA
	FALTA DE CONTROLE RIGOROSO

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Dentre as categorias, notou-se que a categoria/temática Indústria foi a que os alunos mais relataram vantagens, 10 ao total, seguido da categoria/temática Ambiente com 7 vantagens e a categoria/temática Saúde com 6 vantagens, enquanto as categorias/temáticas Alimento e Conservação as menos citadas pelos alunos (quadro 1).

No tocante ao *design* dos infográficos sobre transgênicos, se observou o uso de cores vibrantes, esquemas e texto curto, conforme ilustrado na figura 1. Planejamento esse corroborado por Escobar e Spinillo (2016) quando afirmam que os infográficos são:

[...] resultado de um processo de design cujas etapas envolvem um alto grau de multidisciplinaridade: as etapas iniciais centram-se na pesquisa e produção do conteúdo, passando pela síntese e transformação deste em elementos pictóricos e esquemáticos que são então diagramados e organizados em uma peça cujas características (ESCOBAR; SPINILLO, 2016, p. 1159).

Os infográficos são ricos por seus elementos visuais, o que requer no *design* elementos chamativos como cores, desenhos e esquemas, destacando a informação clara e objetiva que se pretende transmitir com o material. Segundo Costa, Tarouco e Biazus (2011, p. 24) “no infográfico, texto e imagem são usados de forma complementar e integrada, de modo que a ausência de um deles impede que a informação seja dada de forma completa”.

Cortes *et al.* (2014) destacam que a infografia apresenta um binômio entre imagem e texto, quer seja impresso quer seja eletrônico, mas tem o viés de informar algo complexo de forma simples, permitindo a melhor compreensão do assunto abordado por sua linguagem objetiva.

Figura 1 – Infográfico elaborado sobre o uso de produtos transgênicos por discente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB, polo de Aracoiaba-CE.

Fonte: Elaborado por discente do polo de Aracoiaba-CE, com base na pesquisa realizada.

Na atividade também foi indicado que os infográficos teriam como público-alvo estudantes da educação básica, visando realizar uma campanha educativa, o que ficou notório, na figura 2, através da ilustração e adequação ao público jovem. A delimitação do público se trata de uma informação importante e que direciona o produto final, inclusive estimulando a leitura e uso do infográfico.

Segundo Lima (2015):

A infografia pode ser vista como uma evolução do diagrama tradicional, pois possui as mesmas características básicas de um

diagrama. Ao contrário do texto linear tradicional, utiliza diferentes recursos gráficos e possui uma estrutura que oferece uma estratégia de leitura não linear, permitindo que o leitor escolha o encadeamento da narrativa (LIMA, 2015, p. 121).

Bottentuit Junior, Mendes e Silva (2017) ressaltam que as tecnologias atuais associadas a metodologia didática promovem uma aprendizagem significativa nos alunos, despertando a curiosidade, o desejo e atitude desses.

Em análise dos infográficos em sala de aula, Mathias e Ghislene (2019) esses se mostraram importantes por seu valor nas práticas educacionais, ou seja, na sua inter-relação entre comunicação e educação.

Figura 2 – Parte de um infográfico elaborado sobre o uso de transgênicos por discente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB, polo de Beberibe-CE.

Fonte: Elaborado por discente do polo de Beberibe-CE, com base na pesquisa realizada.

No tocante o que foi explorado pelos alunos sobre os alimentos e produtos que usam os transgênicos, foram citados os seguintes alimentos: milho, feijão, algodão, soja, eucalipto, cana-de-açúcar, tomate, maçã, melancia, batata, arroz, pimentões, alface, banana.

Valois (2016) destaca que:

No Brasil, é notória a convivência do ser humano com a tecnologia de ponta apropriada como a dos transgênicos e sustentabilidade ambiental, contribuindo para o aumento da produção e produtividade agrícola, com a obtenção de alimentos com qualidade nutricional, livres de riscos, perigos e danos de natureza física, química, biológica e ambiental, tendo como fulcro a mudança paulatina de hábito, atitude, postura, cultura, costume e conduta de todos os atores envolvidos na cadeia produtiva e de consumo dos alimentos (VALOIS, 2016, p. 52).

Os infográficos abordaram a produção da insulina, vacinas e de hormônios do crescimento (GH). Lopes *et al.* (2012) destacam o avanço na área médica e industrial com o uso da tecnologia do DNA recombinante na produção da insulina artificial ou recombinante.

O Conselho de Informação sobre Biotecnologia (CIB) destaca que as técnicas de biotecnologia desenvolvem métodos diversos para o diagnóstico de doenças, tratamentos e vacinas, dentre estes cita a insulina, hormônio do crescimento, vacina contra a Hepatite B e vacina contra a dengue.

Os infográficos cumpriram o seu papel social quando trazem uma orientação para o leitor, de forma efetiva e prática, além da mensagem principal. Dentre as orientações práticas citadas no material, podem se descrever as orientações de rotulagem com a letra em destaque T, o uso dos transgênicos podem ser opcionais e não obrigatórios, tendo o usuário o direito de optar. Escobar e Spinillo (2016) apontam os propósitos do uso do infográfico com o uso de técnicas e tecnologias diferenciadas usando a retórica visual e possibilitando o uso de figuras de linguagem na sua construção.

A Comunicação em Saúde é uma estratégia que fornece ao indivíduo subsídios para promoção da mudança de atitudes e mentalidades, na perspectiva educativa, devendo a linguagem ser clara e objetiva, além de atrativa e compreensiva. (VELHO; VERMELHO; DORNE, 2016).

Sobre os fungos, foram analisados 73 infográficos. Esses foram produzidos na perspectiva de transformar um assunto abstrato em algo mais concreto. Esta concretude se deu através do aspecto visual que foi desenvolvido no material, haja visto que esses têm a característica de informar por meio de textos simples (figura 3) e imagens (figura 4).

Figura 3 – Parte de um infográfico elaborado sobre os fungos por discente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB, polo de Maracanaú-CE.

Fonte: Elaborado por discente do polo de Maracanaú -CE, com base na pesquisa realizada.

Essa figura busca de descrever com elementos visuais coaduna Escobar e Spinillo (2016), para esses autores os infográficos devem ter clareza, ser de fácil da leitura e devem considerar os aspectos culturais, econômicos e sociais do contexto no qual se desenvolve o projeto, como observado na figura 4.

Neste íterim, os infográficos permearam no campo do conceito sobre os fungos, suas características principais, sua morfologia microscópicas e macroscópicas, sua classificação, seus benefícios, seus malefícios, a interação com outras espécies e os aspectos reprodutivos.

É importante reforçar a necessidade de inserir no processo educacional o cotidiano do aluno, associando sua vivência com o conteúdo. E nesta perspectiva

Kaufmann-Sacchetto (2011, p. 31) afirmam que “com a maturação, experiências de vida e bagagem teórica são possíveis despertar diversos sentimentos, aguçar a curiosidade, apropriar-se de princípios, valores e perspectivas.

Grijó (2018) aponta para o maior uso dos infográficos em sala de aula, haja visto a sua ludicidade, mas não pode ser visto como recurso apenas decorativo, pois tem a seriedade dos conteúdos informados por meio deste recurso.

Figura 4 – Parte de um infográfico elaborado sobre os fungos por discente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB, polo de Maranguape-CE.

Fonte: Elaborado por discente do polo de Maranguape-CE, com base na pesquisa realizada.

Portanto, aliar conhecimento com ferramentas diferentes de avaliação e a possibilidade de inserir no contexto prático dos alunos/professores permitem que estes se debrucem sobre a pesquisa teórica e produzam materiais simples, mas com cientificidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os infográficos produzidos pelos discentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância da UECE/UAB em duas disciplinas e com temáticas diferentes se mostraram dentro do conceito descrito na literatura para essa ferramenta, frente ao *design* observou-se o uso de cores vibrantes, esquemas e texto curto. Bem como, o aluno se preocupou em respeitar o público-alvo indicado em cada produção.

Pondera-se que o infográfico é um instrumento que permite informar através de recursos visuais atrativos, despontando como um material didático-pedagógico de divulgação científica na educação, podendo compor o grupo de materiais com potencial de uso pela educação a distância e servindo na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C. B.; SANTOS, R. T. dos. **Infográfico**. Simpósio, [S.l.], n. 8, mar. 2020. ISSN 2317-5974. Disponível em:

<<http://35.164.172.69/ojs302/index.php/simposio/article/view/2116>>. Acesso em: 07 mai. 2020.

BEZERRA, C. C.; SERAFIM, M. L.; MEDEIROS, L. M. B. Infografia como alternativa para o ensino a distância. **Hipertextus Revista Digital**, n. 6, p. 1-12, 2011.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; MENDES; A. G. L.; SILVA, N. M. O Uso do Infográfico em Sala de Aula: Uma Experiência na Disciplina de Literatura, **Revista EducaOnline**, v. 11, n.3. 2017.

BRASIL. MEC. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional Do Livro Didático - PNLD 2014**. FNDE/SEB, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 07 abr. 2016.

CAIXETA, R. **A arte de informar**. (Associação Brasileira de Imprensa). 2005. Disponível em: www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=556. Acesso em: 07 mai. 2020.

CORTES, T. P. B. B. et al. A infografia multimídia como recurso facilitador no ensino – aprendizagem em sala de aula. *Inter Science Place*. Ed. 29, v. 1, junho de 2014.

COSTA, V. M.; TAROUÇO, L. M. R.; BIAZUS, M. C. V. **Criação de Objetos de Aprendizagem baseados em infográficos**. In: Anais do Sexto Congresso Latinoamericano de Objetos de Aprendizagem. 2011.

ESCOBAR, B. T.; SPINILLO, C. G. Infografia e educação: proposta de processo de design para infográficos na educação à distância. 12º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. **Anais...** Belo Horizonte, 04 a 07 de outubro de 2016.

ESCOBAR, B. T.; SPINILLO, C. G. Retórica visual na infografia sobre saúde. In **Revista Infodesign**. São Paulo, v. 16 - n. 2, p. 162 – 179, 2016.

GRIJÓ, D. P. S. O infográfico na sala de aula: uma experiência multimodal. **Revista Práticas de Linguagem**, p. 372-380, 2018.

KAUFMANN-SACCHETTO, K. **O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar**. Universidade Presbiteriana Mackenzie CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.11, n.1, p. 28-36, 2011.

LIMA, R. C. O que é infografia jornalística? **Revista InfoDesign** v. 12, n. 1, p. 111-127, 2015.

LOPES, D. S. A. *et al.* A produção de insulina artificial através da tecnologia do DNA recombinante para o tratamento de *diabetes mellitus*. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 1, p. 234-245, 2012.

MATHIAS, R.B.; GHISLENI, T.S. O gênero infográfico e sua relação com a educomunicação no ensino. **Res., Soc. Dev.** v. 8, n. 3, 2019.

MÓDOLO, C. M. **Infográficos**: características, conceitos e princípios básicos. XII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sudeste - Juiz de Fora - MG.2007.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PERRONI, L. C. P. **Infografia, a arte de informar**. Monografia. Especialização em Matemática, Mídias Digitais e Didática - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Orientador: Maurício Rosa. 2015.

SILVA, B. A. N.; ROCHA, M. B. Workshop infográfico educativo a partir de vídeo documentário socioambiental. **Parcerias Digitais – Revista de Informática Educativa**, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2020.

VALOIS, A. C. C. **Biodiversidade, biotecnologia e organismos transgênicos**. Texto para discussão. Brasília, DF: Embrapa, p. 217, 2016. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/1045843/1/textoparadiscussao46.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

VELHO, A. P. M. **O jornalismo e a infografia dos meios impressos como textos da cultura**. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação. 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-velho-jornalismo-infografia.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

VELHO, A. P. M.; VERMELHO, S. C. S. D.; DORNE, V. D. Contribuição do infográfico jornalístico para a comunicação em saúde. **Revista Internacional de Cultura Visual**, v. 3, n. 1. p. 89-99, 2016.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

FERREIRA, Michel Franco¹⁴

LEMES, Maurício Dias Paes¹⁵

RESUMO:

O artigo apresentado a seguir é baseado na inclusão escolar e integração das crianças com Síndrome de Down. A maioria das crianças que apresenta este tipo de síndrome se sente excluída e tem sua inteligência medida por sua capacidade intelectual, cabe ao sistema escolar integrar esta criança em seu meio. Quando estão matriculadas em uma escola regular as crianças que têm este diagnóstico, devem responder às características e exigem tempo de intervir, o professor tem que levar em conta vários aspectos, como a motivação, a aprendizagem, a integração, ou seja, adaptar-se às suas necessidades educativas especiais, a fim de proporcionar uma educação de qualidade. Baseado em pesquisa bibliográfica e de aspecto qualitativo o presente artigo tem como objetivo principal analisar, por meio das bibliografias escolhidas, se as crianças com Síndrome de Down são integradas e incluídas nas escolas regulares. Ao final percebe-se que a sociedade ainda tem preconceitos sobre determinado tema e isso reflete, e muito, na vida escolar da criança, é preciso uma política voltada à integração e inclusão desta no sistema escolar proporcionar a ela as condições básicas de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down. Inclusão Escolar. Legislação.

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre alunos com Síndrome de Down e seu acesso à escola surgiu devido a vários questionamentos e dúvidas sobre a atitude do professor que atua na Educação Infantil frente a uma criança com esse tipo de síndrome. Além disso, de acordo com Farrel (2008), a constatação da falta de alunos com Síndrome de Down matriculados nas escolas em que o autor do estudo desenvolveu seus estágios durante sua formação inicial chamou a atenção, especialmente pelo fato de o Brasil ter regulamentado há alguns anos a educação inclusiva.

¹⁴ Mestrando pelo Instituto de Pós-Graduação Hans Kelsen em Ciências da Educação. E-mail: michelfranco10@hotmail.com

¹⁵ Professor Efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Goiás. Mestrado em Ciência da Educação – UPAP/PY. E-mail: mauletras@hotmail.com.

Elegeram-se a Síndrome de Down como tema por ser a mais frequente e de diagnóstico precoce e preciso, por existirem estudos cada vez mais avançados sobre esta síndrome.

A inclusão em ambientes regulares de educação aparece como um agente desafiador que atesta que o acesso e a permanência na rede regular são os meios de romper com a segregação e a exclusão social que vêm desde os tempos remotos impostas a esse grupo (BRASIL, 2006).

Tomando como base este fato, tem-se a intenção de analisar as bibliografias existentes sobre o tema a fim de verificar as hipóteses aqui elencadas. A pergunta geradora do presente estudo é: como é feita a integração e a inclusão da criança com Síndrome de Down na escola?

Objetiva-se principalmente analisar, por meio das bibliografias escolhidas, se as crianças com Síndrome de Down são integradas e incluídas nas escolas regulares. Para tanto, o trabalho se estrutura da seguinte forma: no primeiro capítulo faz-se uma breve abordagem sobre o tema incluindo objetivo principal, problematização e justificativa; o segundo trata-se do histórico da educação especial juntamente com as leis que regem a educação inclusiva no Brasil; o terceiro capítulo discorre sobre a Síndrome de Down com seus conceitos e características, desde a evolução e desenvolvimento até as consequências e problemas associados à síndrome.

O quarto capítulo trata da integração e inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. Na sequência, a metodologia utilizada na pesquisa. O último item trata das considerações finais pontuando as contribuições e as sugestões em relação à inserção dos alunos com Síndrome de Down em escolas regulares.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVE HISTÓRICO, CONCEITO E LEIS QUE A REGEM

No que concerne ao histórico sobre a educação especial no Brasil pode-se dizer que ao longo de seu processo de constituição, apresenta algumas características específicas que consolidaram seu distanciamento do sistema regular de ensino.

Entre elas, segundo Carvalho (2006), pode-se destacar o afastamento da responsabilidade do Estado em relação à educação da pessoa com deficiência e a aceitação das instituições regulares caracterizando assim a transferência dessa responsabilidade para o setor privado, especialmente de caráter filantrópico.

Pela a inserção de pessoas com deficiências em escolas regulares ser uma ação inclusiva o Estado não pode se afastar da sua responsabilidade para com elas, a qualidade de vida é exigida além da acessibilidade nas instituições escolares.

A partir da década de 1970 percebe-se que algumas transformações começam a acontecer, os alunos com deficiência passam a frequentar as classes comuns, e é a partir desse período que o Estado amplia sua atuação na área (BRASIL, 2006).

O entendimento era o de que a educação deveria ser a mesma no sentido de proporcionar condições que se pudessem compreender as desigualdades para, assim, proporcionar iguais condições de vida para que o indivíduo não se sentisse segregado em seu convívio e no ambiente em que estava inserido.

A pessoa considerada com deficiência é aquela que apresenta qualquer dificuldade no que diz respeito a aprendizagem ou outra especificidade a curto ou longo prazo, estas pessoas muitas vezes se auto-excluem e se isolam do restante do mundo, o que faz com que tenham dificuldades de sentirem incluídas no ambiente escolar. (BRASIL, 2006, p. 24)

Neste contexto, a educação especial é apresentada como o ponto de luz que corresponde ao que o aluno com deficiência necessita e não como a responsável pelo programa de apoio a inclusão em uma escola inclusiva.

O conceito inclusão vem como um entendimento de que incluir é uma forma de superar a exclusão. No que diz respeito ao aluno com deficiência no ensino regular a inclusão aparece com o objetivo de garantia de tirar do anonimato estes alunos.

De acordo com Carvalho (2006):

Considera-se inclusão a diversidade de indivíduos e abordagem das diferenças individuais, entendendo que a diversidade não é um problema, mas uma oportunidade para o enriquecimento da sociedade através da participação ativa na vida familiar, educação, trabalho e, em geral, todas as sociais, culturais e comunitárias (2006, p. 116).

Assim, para se analisar o conceito de inclusão se deve analisar também o termo contrário que é a exclusão, onde esses dois termos são partes constituídas de um mesmo processo.

Portanto, de acordo com Frias (1999), as escolas estão ainda no mesmo sistema tradicional de educação, aquele processo de transmissão e memorização de conhecimento, não estão preocupados com as diferenças pessoais e culturais e sim com a reprodução de valores, estes que por sua vez retratam as práticas de exclusão que se tem na sociedade.

Nesse sentido, incluir não significa superar ou romper com uma condição de exclusão, visto que todos nós somos incluídos nas relações sociais. Pelo fato das políticas de educação para todos e de escola inclusiva se apresentarem de forma reduzida e ambígua fica claro o entendimento que se tem em relação à educação das pessoas com deficiência e a concretude das relações institucionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) indica esta peculiaridade da educação especial no que diz respeito ao artigo 59:

[...] que os sistemas de ensino assegurarão dos educandos com necessidades especiais, entre outros aspectos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades, terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (BRASIL, 1996, p. 21).

As categorias de deficiência se diluem no conceito de necessidades educacionais especiais, no qual a deficiência mental é entendida como uma expressão a mais do aluno da escola.

Pode-se destacar também que mesmo depois da educação especial sendo apresentada como modalidade de educação escolar e como dever constitucional do Estado, a LDBEN/96 mantém a valorização da iniciativa privada por meio do apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições especializadas, desde que sejam sem fins lucrativos.

No que se refere à escolarização de alunos com Síndrome Down, esta mesma referência se coloca e tem-se a indicação de que sua educação deva se estruturar em espaços regulares de ensino.

SÍNDROME DE DOWN: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

A Síndrome de Down é uma anomalia cromossômica, de alta frequência, causada por uma trissomia do cromossomo 21. A incidência populacional é de 1-2/1000 nascimentos, aumentado com a idade materna (para mulheres com 35 anos: 1/350; para mulheres com mais de 45: 1/25) e paterna (acima de 55 anos). Distribuição sexual com mesma frequência para ambos os sexos (CHAVES, 2016).

As manifestações clínicas incluem: deficiência intelectual; cabeça arredondada; ponte nasal baixa; occipício achatado; pregas epicânticas; implantação baixa das orelhas, com lóbulo reduzido e pavilhão dismórfico; estrabismo convergente; língua protusa e fissurada; hipoplasia maxilar; palato ogival; membros curtos, mãos e dedos curtos e largos (CHAVES, 2016).

No que se refere à deficiência intelectual, a literatura médica indica a existência de graus variados de comprometimento mental, mas com possibilidade efetiva de aprendizado, a depender da estimulação recebida precocemente e do trabalho educacional realizado (NISHIHARA, 2006).

Pensando assim, não se pode esquecer que a inclusão não deve ser apenas uma proposta do professor, mas da escola como um todo. A escola tem por objetivo proporcionar ao aluno com necessidades especiais uma boa adaptação no sentido de haver um investimento na capacitação dos profissionais da educação a melhor maneira de lidar com esse aluno.

TIPOS DE SÍNDROME DE DOWN

O processo de crescimento é baseado sobre a divisão celular, de modo que as células se reproduzem, através de um processo que é chamado de "mitose". No entanto, quando se trata de obter um gameta, o processo de divisão celular é diferente e é chamado de "meiose".

Durante esse processo, acima identificado, as alterações resultam na síndrome de Down (SD) são abalizados três tipos diferentes (CHAVES, 2016):

Trissomia 21 - É o tipo mais comum de SD, o resultado de um defeito genético que ocorre muito cedo no processo de reprodução celular. O par de cromossomos do

óvulo ou espermatozoide não é separado como deveria e um dos dois gametas recebe 24 cromossomos em vez de 23, como deveria ser. Quando um desses gametas com um cromossomo extra combina com outro do sexo oposto, é obtido como resultado uma célula denominada zigoto e tem 47 cromossomos. O zigoto, para reproduzir por mitose e formar feto, resulta nas mesmas células em si, isto é, com 47 cromossomos, produzindo assim o nascimento de uma criança com síndrome de Down.

Translocação cromossômica - Em casos raros, acontece que, durante a meiose, um cromossomo 21 se quebra e alguns destes fragmentos se ligam de forma anormal a outro par de cromossomos, geralmente o par 14. Ou seja, além do par de cromossomos 21, o par 14 tem carga genética adicional: um cromossomo 21 ou um fragmento do mesmo quebrado durante a meiose (CHAVES, 2016). Os novos cromossomos rearranjados são chamados de translocação cromossômica, daí o nome deste tipo de Síndrome de Down (CHAVES, 2016).

Mosaico trissomia ou mosaicismo - Uma vez fertilizado o ovo, as células restantes originam, como dissemos, por um processo de divisão celular mitótico. Se, durante esse processo, o material genético não é separado adequadamente, pode ser que uma das células-filhas em seu par tenha três cromossomos 21 e outro apenas um. Neste caso, o resultado será uma porcentagem de células trissômicas (três cromossomos), e o resto com a sua carga habitual.

As características físicas da pessoa com mosaico e seu potencial de desenvolvimento vai depender da porcentagem de células trissômicas que apresenta o seu corpo, mas geralmente têm um menor grau de deficiência intelectual.

EVOLUÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O estado atual da doença na sua investigação, ainda não permitiu encontrar um tratamento eficaz ou cura para a Síndrome de Down. No entanto, nas primeiras semanas, pode-se prever características de sua evolução e realizar vários segmentos.

De acordo com Mancini (2003) o desenvolvimento motor é geralmente lento, como eles têm uma marcha descoordenada com uma falta de destreza motora generalizada e uma habilidade manual muito limitada nos primeiros anos.

Nos primeiros anos de vida, as crianças permanecem controladas por movimentos reflexos, portanto, são indivíduos independentes. Em crianças com síndrome de Down há uma mudança em comparação com a maioria das crianças sem a deficiência, uma vez que foi observado que a sequência em adquirir as fases de desenvolvimento não é tão previsível (MANCINI, 2003).

As principais características destas crianças são as seguintes: a hipotonia e atraso no desenvolvimento postural normal, possivelmente por causa de um atraso na maturação do cerebelo; maturação atrasada do cérebro caracterizada pela persistência de reflexos primitivos;

Além disso, alguns têm dificuldade em lateralidade visual-motora e controle de coordenação olho-mão, a configuração anatômica-oral, isto é, a boca é geralmente muito pequena, especialmente se comparada ao tamanho da língua, e hipotonia nos músculos o que, muitas vezes, leva a um comportamento de deixar a boca aberta, apoiando a língua no lábio inferior. Isso favorece a respiração pela boca e, conseqüentemente, o aumento da exposição a infecções (NISHIHARA, 2006).

Uma boa parte da população nasce com essa síndrome, assim é muito importante a sua avaliação inicial. Algumas particularidades também são registradas como: sensibilidade a sofrer infecções frequentes no nariz e na garganta, que geralmente se estendem para o ouvido médio e causa perda de audição.

A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN E O COGNITIVO

Estas crianças têm um desenvolvimento mais lento, as características e os ritmos de aprendizagem são muitas vezes diferentes em certos aspectos (memória, atenção, linguagem...).

Bissoto (2005) descobriu que essas crianças muitas vezes têm dificuldade quanto a manter o foco em longos períodos de tempo e facilidade de distração de novos estímulos. No entanto, o desenvolvimento em outras áreas está ligado à sua idade cronológica (curiosidades, interesses, necessidades...) por isso não deve ser comparada com as crianças mais jovens, apesar de sua idade mental, tal como medido por testes padronizados, são equivalentes.

Outras características a nível cognitivo de uma criança com Síndrome de Down são, segundo Bissoto (2005), deficientes, trato da informação auditiva; aumento da dificuldade de processamento simultâneo de transformação sucessiva; problemas em tarefas de planeamento; o aumento da fraqueza no processamento do canal auditivo

Bissoto (2005) observa que a aprendizagem dos alunos com síndrome de Down ocorre em um ritmo mais lento, porque eles têm uma maneira diferente de compreensão e organização da informação.

Enfim, percebe-se que a aprendizagem é o ponto focal na criança com esta síndrome e que os professores precisam analisar cada caso e cada criança de forma diferenciada.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SÓCIO EMOCIONAL

Dr. John Langdon Down descobriu as características desta síndrome e pode ver a facilidade com que estas pessoas têm de desenvolver o humor imitativo e o mimetismo. Assim, Carvalho (2007) observa que há variabilidade entre essas pessoas e a população em geral.

O comportamento interpretativo, tanto no aluno com síndrome de Down quanto nos outros ditos normais, deve considerar os mecanismos psicológicos utilizados, a história de sucesso ou fracassos sucessivos que se acumulam, os reforços recebidos, as próprias expectativas criadas pela família em nível social, entre outros.

Ainda Carvalho (2007) nos primeiros anos de vida as crianças com Síndrome de Down utilizam recursos para se conectar e interagir com o ambiente ao seu redor. Além disso, a sua capacidade para desenvolver o jogo simbólico, também é mais estreita e tende a atividades estereotipadas e repetitivas. Muitas vezes tendem a se relacionar mais com adultos do que com seus pares.

Diz-se frequentemente que um traço da personalidade dessas pessoas é a obstinação, a teimosia, falta de flexibilidade, resistência à mudança, mas que poderia ser interessante para analisar essas atitudes também como resultado de um contexto interativa, considerando que a maioria comportamento humano é aprendido e muito do que por imitação, e também superproteção inibe a ação em si.

Em conclusão, podemos fazer uma pequena referência à autoestima dessas crianças, o que pode ser muito diminuída, como eles podem ter baixas expectativas de sucesso. No entanto, caso esteja envolvida atendimento e fazer bem, sua autoestima, inevitavelmente cresce. Desta forma, você colocá-los em situações incentivam com êxito o seu desenvolvimento pessoal, melhorando seu autoconceito e autoestima nas escolas.

Como resultado de tudo isso, mais uma vez enfatizar a importância da realização de um cuidado bem e estimulação precoce pelo ambiente circundante, como isso vai depender do desenvolvimento futuro da criança e da aquisição constante de novas aprendizagens. Quando falamos de desenvolvimento, nós a pensar em todos os aspectos, tanto do motor e cognitivo e emocional.

CONSEQUÊNCIAS E PROBLEMAS ASSOCIADOS

Com base na discussão acima, chega-se a compreender que as crianças que têm esta doença têm uma série de consequências e distúrbios associados, estes podem ser diferentes em cada caso, dependendo do desenvolvimento que tem vindo a registar ou nível intelectual que eles têm em cada caso, sendo capaz de tratar suave, moderada ou grave.

É muito importante ter um programa, que pode ajudar a prevenir ou melhorar os problemas de uma maneira mais eficaz. Os pontos descritos abaixo são as diferentes consequências (CHAPMAN, 1996):

Consequências intelectuais - Como mencionado acima, a Síndrome de Down afeta a capacidade cognitiva da criança em diversas formas, a maioria delas apresenta uma deficiência mental leve a moderada.

Distúrbios associados - Entre as pessoas que têm esta doença, cerca da metade das crianças têm problemas cardíacos. Felizmente, muitos casos são leves e são superados com medicamentos, no entanto, existem outros mais graves que requerem cirurgia. Outro distúrbio que podem ter as crianças com Down é a formação intestinal, o que pode ser corrigido cirurgicamente.

Por outro lado, sofrem com problemas auditivos devido a defeitos no nervo auditivo, este deve ser corrigido o mais rapidamente possível a fim de evitar problemas no desenvolvimento da fala. Além dos problemas de audição, também eles sofrem problemas de visão, que podem ser melhorados usando óculos ou cirurgia corretiva.

Todos esses tipos de dificuldades podem levar a problemas de irritação, atenção e controle emocional pobre. Um diagnóstico correto permitirá descrever a pessoa em diferentes áreas de desenvolvimento, a família tem que ter um olhar mais aberto para síndrome tanto para a intervenção tanto quanto para as estratégias e monitoramento e, finalmente, deve servir para ajustar o programa de tratamento de acordo com as mudanças evolucionárias.

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Não basta apenas integrar a criança com Síndrome de Down na escola, é preciso que a escola esteja preparada para tal, pois as dificuldades existem tanto para a criança quanto para a instituição escolar.

A dignidade das pessoas com síndrome de Down é inerente à sua humanidade; a educação é direito de todos, segundo a Constituição Federal (CF. BRASIL, 1988), a falta de estudos evidencia efeitos negativos para os alunos com síndrome de Down e é necessária a presença da escola no conceito na diversidade, o que reflete a pluralidade social, um pré-requisito para a educação integral baseada em valores, no respeito e na tolerância.

De acordo com Almeida (2016) algumas consequências da Síndrome de Down dizem respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem: dificuldade em manter a atenção e compreender os objetivos; uma das mais difíceis habilidades cognitivas para crianças com SD, é certamente as capacidades de memória de curto prazo e de comunicação linguística; limitações no tratamento das informações recebidas; muitas vezes eles usam mecanismos inadequados para analisar, assimilar e integrar estratégias de informação; dificuldade de entendimento de conceitos como números; dificuldades em toda tarefa

que requer capacidade de abstração; a aprendizagem deve ser repetida periodicamente, para que possa ser preservada.

É muito importante o professor dar o tempo necessário para que estes alunos pensem e interpretem a informação, pois a dificuldade em executar estas simples tarefas pode ser para eles a mais difícil.

Além disso, Farrell (2008) observa o atraso significativo apresentado por essas crianças na área da linguagem que afeta, portanto, as competências linguísticas, tendo grande variação de uma pessoa para outra. Por outro lado, Ferreira (2003) mostra que a escrita e a leitura incentivam o desenvolvimento de sua linguagem, por isso deve ser feito em uma idade precoce.

Com respeito às interações do aluno com necessidades especiais o professor é o principal elo entre essas integrações, pois é ele que possibilitará a este aluno a socialização com os demais da sala. Essa relação fará com que ele se integre na turma, para que ele se não sinta excluído do ambiente em que ele está inserido, pois esse envolvimento requer a participação de todos os integrantes da organização escolar para que possa haver o desenvolvimento global e escolar desses alunos.

Um dos aspectos que dificulta a interação do aluno com necessidades especiais junto aos demais alunos da sala é a rejeição por parte de algumas crianças que não aceitam que a criança integre sua equipe de trabalho ou mesmo o grupo de brincadeiras. Atividades que requerem esforço físico ou raciocínio rápido acabam por excluir crianças mais lentas devido a algum comprometimento físico ou motor.

Nem sempre a intervenção do professor surte o efeito desejado, já que as crianças chegam até a desistir de participar de determinadas atividades caso o professor insista em incluir a criança com necessidades especiais.

MATERIAIS E MÉTODOS

Com a pesquisa qualitativa o presente estudo fundamentou-se no método hipotético dedutivo, ou seja, uma abordagem que busca a eliminação dos erros de uma hipótese, buscando a verdade, eliminando tudo o que é falso.

Quanto aos métodos a pesquisa tem caráter bibliográfico, por fazer-se de livros, artigos e materiais publicados e encontrados na internet. Após a realização da coleta dos dados, transformados em conhecimento é realizada a apuração das informações de forma a ser refinada e tratada para obtenção da maior qualidade a ser trazida para o leitor, sendo as informações obtidas dos referenciais teóricos.

A pesquisa não deixa de ser exploratória, pois ao adentrar na opinião de tantos teóricos, faz-se exploração do conhecimento científico para produção da pesquisa. A pesquisa utilizada neste trabalho é a pesquisa de forma explicativa, tem o objetivo de identificar fatores que contribuem para a ocorrência de um fato.

Assim a pesquisa realizada adota os seguintes procedimentos e caminhos metodológicos: discussão e viabilidade da monografia; levantamento bibliográfico para dar suporte à pesquisa e construção da fundamentação teórico-conceitual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estudo abordado nessa pesquisa bibliográfica sobre inclusão e inserção de crianças com Síndrome de Down no ensino regular, há pressupostos teóricos que apresentam a educação especial como modalidade de ensino. Diante desse exposto cabe sintetizar que o desenvolvimento desse aluno só se dá a partir do entendimento de como se adequar ao seu atendimento.

De modo geral, o objetivo dessa pesquisa foi disponibilizar as informações gerais sobre as crianças que apresentam Síndrome de Down e a escolarização desta. Foram constatados na pesquisa bibliográfica alguns pontos positivos que dizem respeito à interação da família no contexto com deficiências.

Assim, torna-se imprescindível trabalhar os pressupostos teóricos que auxiliam no desenvolvimento do aluno com deficiência no ensino regular, já que a realidade tem revelado a grande dificuldade por parte dos profissionais da educação dentro do ambiente escolar, ou seja, o atendimento que se dá a esses alunos e como será a forma de suprir as necessidades e dificuldades que os eles enfrentam.

Além disso, é preciso a conscientização da necessidade de uma formação continuada dos professores com a intenção de capacitá-los para receberem e atenderem

os alunos no dia a dia com suas dificuldades, bem como a presença de professores auxiliares que possam dedicar uma atenção exclusiva ao aluno com necessidades educacionais especiais, uma vez que o professor regente da sala não pode ignorar o restante da turma, o cumprimento do planejamento e a aplicação dos conteúdos.

Essa conscientização se faz necessária em todo o âmbito escolar para que esses alunos com deficiência tenham as mesmas oportunidades e que não sejam “inferiorizados” devido as suas diferenças.

Diante de tudo isso, consideramos que essa pesquisa em si poderá contribuir no sentido de proporcionar uma reflexão quanto à inserção e integração de alunos com Síndrome de Down nas escolas regulares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Da inclusão a integração**. Disponível :<<http://homes.dcc.ufba.br/Universa.edu.pdf>> Acesso em 12 abril. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, deficiência física**. Brasília, 2006.

_____. **LDBEN 9394/96 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BISSOTO, Maria L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. In: **Ciência & Cognição**, v. 04, p.80-88, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v04/m11526.pdf>> Acesso em: 07 mai. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 175 p.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. 174 p.

CHAPMAN, Robin S. **Processos e distúrbios na aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHAVES, F. F. **Anomalia cromossômica numérica: Síndrome de Down.** Disponível em:<<http://www.ufv.br/dbg/BIO240/DG108.html>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

FARRELL, Michael. **Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas.** Porto Alegre: ArtMed, 2008. 104 p.

FERREIRA, K. J. **Deleuze & a educação.** Belo Horizonte: Autentica, 2003.

FRIAS, E. M. A. Inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. In S. Stainback & W. Stainback, **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa,** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MANCINI, M. C., SILVA, P. C., GONÇALVES, S. C.; MARTINS, S. M. Comparação do desempenho funcional de crianças portadoras de Síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5 anos de idade. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, 61(2-B), 409-415, 2003.

NISIHARA, R. M. et al. Alterações do TSH em pacientes com síndrome de Down: uma interpretação nem sempre fácil. **Jornal Brasileiro de Patologia Médica Laboratorial**, [S.l.], v. 42, n. 5, p. 339-343, 2006.

A MÍDIA - VÍDEO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS PRÁTICAS DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL ANA LIBÓRIA

LEITÃO, Maria Meides Da Silva Lucena¹⁶

DANTAS, Janaina Tattiana Guimarães¹⁷

RESUMO:

Este trabalho é resultado de vários experimentos de química colocados e nas práticas em sala de aula com auxílio de pesquisas de vídeos na internet, intencionando a produção de vídeos com apresentação dessas práticas sendo executadas pelos alunos do 1º e 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Ana Libória, situada na Avenida Venezuela, s/n, bairro Mecejana, em Boa Vista- Roraima – Brasil. Foram seis turmas do 1º ano e quatro turmas do 2º ano do ensino médio regular normal no turno matutino, no decorrer do segundo semestre de 2011. A utilização da mídia como principal ferramenta pedagógica como, por exemplo, a internet, foi que levou a ideia de desenvolver este trabalho. Após a pesquisa na internet, os alunos desenvolveram as práticas dessas experiências no laboratório de ciências da escola com culminância da produção de vídeo, para a elaboração de um DVD de cada turma. Em seguida, da produção dos vídeos - DVD das turmas, foram apresentados os resultados no auditório da escola para convidados e os demais alunos. Ocorreu também uma apresentação de alguns experimentos na Feira de Ciências da escola, uma exposição de todos os vídeos – DVD na Praça das Águas e a apresentação em agosto de 2012 V - Seminário de Integração de Práticas Docentes na Universidade Federal de Roraima. Assim com a conclusão da produção dos vídeos DVD, foi possível visualizar a participação, a integração e o interesse dos alunos no desenvolver deste projeto, podendo ser utilizado como ferramenta pedagógica todo esse material de multimídias com outros estudantes.

PALAVRA CHAVES: Mídia. Internet. Vídeos. Práticas. Química.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais as tecnologias vêm evoluindo de acordo com a evolução humana, não é por acaso que o setor educacional, obviamente, busca se reinventar com

¹⁶ Mestre em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. E-mail: marameides@bol.com.br

¹⁷ Mestre em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. Atualmente é professora da escola Estadual Severino Gonçalves Cavalcante. E-mail janaina_tatiana@hotmail.com

essas novas práticas, principalmente ao que se refere à ciência, que sem a tecnologia permaneceria intacta no meio científico. Entretanto, o uso das mídias tecnológicas no meio educacional se faz necessário como uma das principais ferramentas pedagógicas a serem utilizadas nas escolas.

No primeiro ano do ensino médio são oferecidas várias disciplinas, incluindo Química Geral e no segundo ano do ensino médio, estuda-se na disciplina de química a parte de físico-química. Nesta, são abordados os aspectos teóricos e práticos para os estudantes do ensino médio. Durante o ano letivo são previstas a realização de aulas experimentais expositivas e demonstrativas que envolvam a participação do professor e toda a equipe pedagógica para a aplicação das aulas, melhorando o processo ensino-aprendizagem.

Assim se faz necessário mostrar aos estudantes a importância desta disciplina em nossas vidas, associando a prática, a teoria e a mídia tecnológica. Diante disso têm-se verificado que o uso frequente, das tecnologias de comunicação, está provocando profundas mudanças no cotidiano de nossas vidas, principalmente no contexto escolar. Sabendo que a maioria da sociedade está inserida no mundo digital, por que não utilizá-lo didaticamente em sala de aula ou em laboratório?

Inicialmente, foram pesquisados vídeos de experimentos de química ou de ciência na internet pelos estudantes e, posteriormente, foram apresentados na sala de multimídia, através de data show, computador e caixa de som, todo o material pesquisado por cada grupo de 2 ou 3 alunos.

A motivação pelas aulas de química aumenta, tanto por parte dos alunos como por parte do professor, as informações passadas e recebidas nessa ação de formação, mostram a realidade da escola, que vem aumentando o número de alunos com acesso meio tecnológico, ao computador e a internet.

Assim, com as produções concluídas, houve várias apresentações de todo o produto final produzido, mostrando a capacidade que cada aluno tem de desenvolver e aprimorar seus conhecimentos intelectuais e tecnológicos.

MARCO HISTÓRICO

Importância Da Tecnologia Na Vida Social

As transformações no mundo atual do século XXI na produção dos meios tecnológicos de massa, que passam a ser utilizados no dia a dia da escola e na sociedade. Com aumento do interesse em ampliar a difusão das tecnologias, atingir um número maior de pessoas produtivas e que possam adquirir esses produtos mais modernos, devido aos mecanismos intrínsecos de expansão do capitalismo, por apressarem a difusão tecnológica visando aumento de lucro, assim se tornam mais acessíveis e baratas, como pensa Moran (1995, p. 1).

Cada tecnologia modifica algumas dimensões da nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade, da interação com o tempo e o espaço. Antigamente o telefone interurbano por ser caro e demorado era usado para casos extremos. Com o barateamento das chamadas, falar para outro estado ou país vai tornando-se mais habitual, e ao acrescentar o fax ao telefone, podemos enviar e receber também textos e desenhos de forma instantânea e prazerosa.

O telefone celular vem dando uma mobilidade inimaginável há alguns anos. Pode ser alcançado, se quiser, ou conectar com qualquer lugar sem depender de ter um cabo ou rede física por perto. Estas tecnologias portáteis expressam de forma patente, a ênfase do capitalismo no individual mais do que no coletivo, a valorização da liberdade de escolha, de eu poder agir, seguindo a minha vontade.

A tecnologia de redes eletrônicas modifica profundamente o conceito de tempo e espaço. Pode-se morar em um lugar isolado e estar sempre ligado aos grandes centros de pesquisa, às grandes bibliotecas, aos colegas de profissão, a inúmeros serviços. Pode-se fazer boa parte do trabalho sem sair de casa.

Pode-se levar o notebook para a praia e, enquanto se descansa, pesquisar, comunicar-se, trabalhar com outras pessoas à distância. Com isso, sem perder o foco ensino – aprendizagem, o caráter e a responsabilidade de educar, a comunidade escolar como os professores, gestores e coordenadores educacionais, tende a relacionar esses utensílios da mídia à favor do ensino escolar.

De acordo com Buckingham (2007), na visão de alguns autores, a mídia vídeo fornece uma cultura comum, além de uma oportunidade de conhecer um processo global de homogeneização de experiências e identidades culturais.

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

As tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica, não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevantes.

Segundo Grinspun (2009, p. 83) “a educação tecnológica segue o caminho das inovações não como descobertas, mas como uma busca da compreensão dos novos papéis e funções que o homem tem na sociedade oriunda, por sua vez das novas relações sociais”. Segundo Freire (2011, p. 73), “Compreender como o aluno aprende é, certamente, na sociedade de conhecimento, a aprendizagem se dá de maneira diferente e que certamente inclui as mídias tradicionais, elétricas e as digitais”.

A prática pedagógica da escola atual, o aluno constrói conhecimento, debate, analisa, critica, questiona, sempre fazendo uso do computador e da internet, e não como anteriormente na metodologia tradicional de ensino baseada somente em ler, escrever, contar e memorizar.

Diante de uma postura crítica da tecnologia da educação, o professor tem que estar alfabetizado tecnologicamente, ou seja, ele deve possuir vários cursos técnicos na área de informática, para ter um pouco de domínio na área de computação. Como os alunos atuais no ensino fundamental e médio, que possuem, em geral, um domínio maior nas novas tecnologias eletrônica e digital, devido à utilização da informática no lazer, como nos jogos; na utilização da internet para acessar comunidades e outros, pois o professor pressupõe que os alunos sentem em relação a tecnologia eletrônica - internet.

O Uso Mídias Tecnológica Na Educação

Diante a variedade de mídia disponível, o professor possui ferramenta pedagógica necessária para a utilização no ensino – aprendizagem no processo

sintonizado com a contemporaneidade. Utilizando em sala de aula revistas, filmes, programas de televisão, programas de rádio, folhetos, vídeos outdoors, programas de computador, MP3, internet etc.;

Na nova escola que passa por uma construção pedagógica política, social e educacional, deve seguir as mudanças do século XXI, segundo Freire (2011, p. 76), “o professor precisa estar atento e preparado para construir continuamente uma escola mais crítica ativa e autônoma, embora conectada com o local e com o mundo”. Assim, empregando a mídia digital no cotidiano escolar, fazendo com que ocorra uma interação aluno-professor e tecnologia digital, o domínio crítico e participativo contribuirá para uma formação escolar mais prazerosa.

As tecnologias digitais permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, no seu país ou do exterior, no seu próprio ritmo. Assim, alunos e professores podem realizar e aproveitar inúmeras atividades como: Bibliotecas eletrônicas, revistas *on-line*, com muitos textos, imagens, sons e vídeos; Fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação que facilitam a tarefa de preparar as aulas; Receber mensagens com dúvidas, passar informações complementares para determinados alunos; Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e divulgados instantaneamente na rede para quem quiser; Adaptar a sua aula para o ritmo de cada aluno; Participar e procurar ajuda com outros colegas sobre problemas que surgem, novos programas para a sua área de conhecimento.

Utilizar o vídeo como uma ferramenta pedagógica, leva o professor e o aluno, seguir, um roteiro simplificado e esquemático com algumas formas de trabalhar com o vídeo na sala de aula. Um vídeo traz para a sala de aula realidades distantes dos alunos. Pode simular experiências de química que seriam perigosas em laboratório ou que exigiriam muito tempo e recursos. Um vídeo pode mostrar o crescimento acelerado de uma planta, de uma árvore - da semente até a maturidade - em poucos segundos.

De forma direta, quando informa sobre um tema específico orientando a sua interpretação. De forma indireta, quando mostra um tema, permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares. O professor deve poder documentar o que é mais

importante para o seu trabalho, ter o seu próprio material de vídeo assim como ter os seus livros e apostilas para preparar as suas aulas.

A Internet Na Educação

Como afirma Sancho (1998), a internet sempre esteve e estará presente no mundo da educação, quase desde os primeiros momentos do seu surgimento. A internet é tão importante quanto o telefone nos anos 50 e a televisão nos anos 60 e cada vez mais se torna um dos 71 aspectos-chave na comunicação humana. A internet não é moda passageira, pois sua aplicabilidade está presente em praticamente todas as atividades humanas.

A utilização da mídia - internet na educação vem permitindo a criação de um novo espaço de aprendizagem, ocupado por comunidades de aprendizagens virtuais através de e-mail, chat, lista de discussões, sites e fontes de pesquisas. Com a utilização das tecnologias interativas e da internet, é possível a interações entre professor e aluno, alunos e alunos, de forma simultânea e contínua, em ambientes de aprendizagem virtual.

O uso desses mecanismos, conforme afirma Masetto (2003, p. 161), cabe ao professor, pois “ele indicará ao aluno como fazer um trabalho de reflexão, como pesquisar na internet: ele abrirá os primeiros endereços ou sites que sejam relevantes para o assunto que se pretende pesquisar”. Ao professor compete, então, como orientador, acompanhar e incentivar os alunos a resolverem as suas dúvidas e descobertas, estimulando a criticidade e evitando que eles fiquem dispersos na rede.

Para Mercado (1999, p. 57),

Integrar a utilização da Internet no currículo de um modo significativo e incorporá-la às atuais práticas de sala de aula, numa aprendizagem colaborativa, poderá fornecer um contexto autêntico em que alunos desenvolvem conhecimento, habilidades e valores. Nesse contexto, as atividades propostas permitem aos alunos analisar problemas, situações e conhecimentos presentes nas disciplinas e na sua experiência sócio-cultural.

A Internet permite interligar sistemas informáticos de todo o mundo, possibilitando a comunicação e a troca de informação de uma forma fácil e rápida. Os

meios para efetuar essas ligações são de diversas maneiras como: rádio, linhas telefônicas, linhas digitais, satélite, ISDN, fibra-óptica etc.¹⁸

A mídia digital é o meio de comunicação entre o inter a gente – usuário - operador, a internet pode ser manipulada seguindo a vontade do usuário. Segundo Freire (2011), o professor deve ficar atento para as diversas maneiras de utilizar a mídia internet, devido cada vez mais estar presente no cotidiano contemporâneo e apresentar atividades pouco exploradas pedagogicamente.

O AVANÇO TECNOLÓGICO NO ENSINO DE QUÍMICA

Nos períodos de 300 a 1400 d.C, floresceu a Alquimia. Seus participantes eram chamados alquimistas, eram homens que, em geral, tinham domínio das técnicas de metalurgia, pois sabiam diferenciar metais de minérios e produziam para alguma utilização. Mas segundo Vanin, (2001, p. 21), o mais importante na alquimia era o conhecimento em laboratório químico, por executar experiências e acumular observações sempre utilizando materiais químicos.

A química está presente em todos os momentos da vida humana, ainda que muitas vezes não se dê conta disso. Nas roupas, sejam elas feitas de algodão, seda, lã ou couro. Em todos os alimentos naturais ou artificiais, pois neles ocorrem reações químicas para produzir, preparar e digerir os alimentos no organismo humano como também são tóxicos, cancerígenos e que poluem o meio ambiente.

A química é uma ciência construída através do dialogo permanente entre a teoria e a prática, ou seja, a *razão* aplicada à *experimentação*. A química contemporânea não deve ser encarada como algo enfadonho, e o seu ensino deve ser participativo, fazendo com que se desenvolva raciocínio lógico do aluno (SARDELLA, 2005, p. 13).

O papel do químico e de todas as pessoas da área de ciência é descobrir meios que substituam algum material que esteja em falta por outro encontrado no cotidiano, como por exemplo, o uso de combustíveis fósseis (petróleo, carvão), carvão vegetal, agrotóxico etc. que degradam o nosso ambiente (SARDELLA, 2005, p. 13).

¹⁸ Conceito/definição/significado de stakeholder. Disponível em:
<<http://www.knoow.net/cienceconempr/gestao/stakeholder.htm> - 22k. Acesso em 25/04/12>

Entretanto a ciência é uma troca irredutível entre o experimento, é a separação total entre o experimento e a teoria não é desejável e nem possível. Mas do que nunca, hoje seria impossível viver sem os conhecimentos e a descobertas de vários produtos químicos. A humanidade ficou dependente quanto as ofertas oferecidas pela modernidade tecnológica da química.

O uso da tecnologia em experimento laboratorial

Segundo White (1996), a realização das atividades experimentais nas escolas, normalmente estão atribuídas à motivação, ensino de técnicas de laboratório, intensificação da aprendizagem dos conhecimentos científicos, a apresentação do método científico, desenvolvimento de atitudes científicas.

Em uma aula com uso do laboratório tradicional o professor apresenta um roteiro de instruções para os alunos seguirem, objetivando a manipulação de instrumentos ou verificando a teoria, conforme previsto no roteiro. Astolfi e Develay, afirma:

Se para os professores as atividades experimentais, com seus materiais e procedimentos, são ocasiões de promoção de aprendizagens conceituais ou metodológicas previamente planejadas, para os estudantes os objetivos não são percebidos com clareza, eles vão tentando vencer a opacidade da situação à medida que participam da atividade, (2008, p. 80).

O importante é relacionar a teoria e a prática, utilizando como ferramenta de ensino os mais modernos meios tecnológicos, onde se pode utilizar a mídia a favor do ensino, facilitando e despertando a curiosidade dos estudantes.

CARACTERÍSTICA METODOLÓGICA

Em busca do desenvolvimento de uma pesquisa em que envolve a “Mídia - Vídeo como ferramenta pedagógica nas aulas práticas de química no ensino médio da Escola Estadual Ana Libória”, utilizou-se uma pesquisa de vídeos de prática de química na internet e como produto final a produção de um DVD com os vídeos produzidos pelos próprios alunos, onde envolveu-se seis turmas de alunos dos primeiros anos e

quatro turmas do segundo ano do ensino médio, com apoio o cinco de estagiários do curso de Licenciatura em Química do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID da Universidade Federal de Roraima– UFRR, eu Maria Meides da Silva Lucena Leitão, como a supervisora do PIBID- UFRR e professora da disciplina de Química da Escola Estadual Ana Libória. Assim contribuindo com um ensino aprendizagem dos alunos na disciplina química.

Tipo de desenvolvimento

É qualificativo porque se fundamentam no conhecimento e na qualidade da pesquisa e reprodução de vídeos - DVD's das práticas de química no laboratório de ciências da escola, feita pelos alunos sob minha orientação e apoio dos estagiários de química do PIBID - UFRR. Os resultados observados foram positivos na análise estatística, experimental e educacional mediante a mostra desenvolvida e apresentada na Feira de Ciências da Escola Estadual Ana Libória para a comunidade escolar, na amostra pedagógica da Escola Estadual Ana Libória para todas as turmas do primeiro e segundo ano matutino, cuja apresentação Química teve a participação do PIBID-UFRR na a praça das água da cidade de Boa Vista-RR.

Descrição da População e Amostra

A Escola Estadual Ana Libória está localizada na Avenida Venezuela s/n, bairro Mecejana na cidade de Boa Vista – Roraima – Brasil. Onde em 2011, tinham 1.489 alunos matriculados no total, cerca de 190 alunos no 1º ano, 203 alunos no 2º ano, 161 no 3º ano no ensino médio regular normal e 187 alunos de nível técnico em informática de 1º a 4º ano no turno matutino e 686 alunos no turno vespertino. Com um quadro de 124 de funcionário no total e 58 professores em sala de aula. Foram desenvolvidas pesquisa e reprodução de vídeos – DVD's com cerca de 190 alunos de 6 turmas do 1º ano e 4º turma de 2º do ensino médio regular normal matutino.

ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Descrição Do Procedimento De Análise Dos Dados

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu em várias etapas, onde a primeira foi lançada no início do 3º bimestre de 2011, para seis turmas de alunos do 1º ano e quatro turmas do 2º ano do ensino médio na Escola Estadual Ana Libória, com aproximadamente 190 estudantes, cada grupo de 2 ou 3 alunos fez uma pesquisa em sites da internet de vídeos de experimento de ciências ou de química, ou seja, laboratorial, onde se utilizam no lugar de reagentes químico, materiais do cotidiano ou de fácil acesso.

Na segunda etapa, foi apresentado na sala de multimídia para os demais alunos da própria turma, todos os vídeos de práticas de laboratório pesquisados na internet, onde numa mesma turma não poderia haver nenhum vídeo repetido.

Após a apresentação fez-se uma seleção dos vídeos e dos materiais para que segue à próxima etapa, a produção de vídeos. Nesta parte, cada grupo de 2 ou 3 de alunos se prepara para a elaboração da prática no laboratório ciência na escola, como estudar a teoria envolvida da experiência. No momento da execução de cada experimento ocorria a filmagem de todo o procedimento laboratorial, sob minha orientação e supervisão dos colaboradores monitores do curso de Química do PIBID-UFRR.

Relação de materiais didáticos e do cotidiano utilizados

A pesquisa de vídeos de experimento ou práticas de laboratório teve como principal foco a realização dessas práticas com os alunos no laboratório de ciência da escola, por isso, a importância de que os materiais e vidrarias laboratoriais fossem de fácil acesso, ou seja, encontrado no cotidiano de cada um.

Relação de vídeos pesquisados de práticas Laboratoriais

A pesquisa de vídeos de prática laboratorial ocorreu em alguns sites conhecidos na internet, e pôde-se observar que havia bastantes vídeos caseiros produzidos por alunos de outras escolas e em diversos blogs, com uma variedade temas

de experimentos químicos interessantes, práticos e com a utilização de materiais do cotidiano como os mencionados na Tabela 01 abaixo:

TABELA 01- Relação de temas dos vídeos pesquisados

Temas de vídeos pesquisados	
1-	Liberando a cobra
2-	Coca cola com mentos
3-	Formação de Micela ou leite psicodélico
4-	Suco de repolho roxo como indicador de ácido e bases
5-	Congele a água
6-	Enchendo Balão com dióxido de carbono
7-	Sangue do diabo
8-	Engarrafando o ovo
9-	Explosão com amido de milho
10-	Líquido que quer ser sólido
11-	Fazendo espuma
12-	Combustão da vela
13-	Ovo nu
14-	Acetona derretendo o isopor
15-	Leite que vira cola
16-	Lâmpada de Larva
17-	Garrafa Explosiva
18-	Bazuca Cheirosa
19 -	Densidade absoluta

Conforme comentado na tabela 01 acima, pode-se observar nas figuras gráficas a seguir a porcentagem dos alunos de cada turma que entregaram e apresentaram a

pesquisa dos vídeos de experimentos laboratoriais de química, na E.E.A.L., levando em conta que não havia temas repetidos numa mesma turma, mas sim em turmas diferentes.

Análise nos gráficos que seguem abaixo a quantidade de alunos que participaram da entrega e da apresentação das pesquisas de vídeos de práticas de químicas na sala de multimídia da escola.

Gráfico 01:

O gráfico acima informa que, dentre o número de 30 alunos da turma 101, a quantidade de alunos que não participaram da pesquisa possui uma porcentagem pequena em relação aos que fizeram a pesquisa e a apresentação. Levando em consideração que são alunos que apresentam pouca participação no desenvolvimento escolar.

Gráfico 02:

De acordo com o gráfico acima, apresenta-se um número de 28 alunos na turma 102, onde se observou que a quantidade de alunos que não fizeram a pesquisa é menor em relação aos que participaram da pesquisa e da apresentação dos vídeos de aulas práticas de laboratório.

Gráfico 03

De acordo com o gráfico acima, o número de alunos na turma 103, eram no total de 31, assim pode-se observar que 29 alunos da turma entregaram a pesquisa e a apresentação de vídeos de prática de laboratório, ou seja, apenas 2 alunos não participaram do trabalho, atribuindo-se este todo, evasão escolar.

Gráfico 04

O gráfico 04 apresenta o total de 32 alunos da turma 104, onde analisou-se apenas 22 alunos fizeram a pesquisa e apresentação dos vídeos no laboratório, pois a quantidade de alunos que não participaram da atividade foi o total de 10 alunos, atribuindo-se a eles todos, a falta de interesse dos alunos.

Gráfico 05

Conforme o gráfico 05, que apresenta um total de 18 alunos da turma 105, observou-se que 08 alunos não entregaram a pesquisa e apresentação de vídeos de práticas laboratoriais, considerando que esta turma possuía apenas alunos repetentes desta série e uma grande desistência escolar.

Gráfico 06

O gráfico 06, da turma 106 com total de 31 alunos, possui uma quantidade maior de alunos que desenvolveram o projeto de pesquisa de vídeos de práticas laboratoriais e apresentação, mostrando um grande interesse por parte dos estudantes desta turma.

Gráfico 07

Conforme o gráfico 07, a turma do segundo ano do ensino médio, apenas 2 alunos não participaram da atividade de pesquisa dos vídeos e apresentação, assim pode-se considerar que 100% dos alunos desenvolveram o projeto de produção do DVD da turma.

Gráfico 08

O gráfico 08 acima demonstra que os alunos da turma 202 do segundo ano, desenvolveram a pesquisa dos experimentos pela internet e que apenas seis estudantes não fizeram a pesquisa por falta de interesse de se integrarem junto a turma.

Gráfico 09

No total são apenas 26 alunos matriculados nesta turma do segundo ano do ensino médio, como mostra a figura 09 acima, onde três estudantes não participaram da atividade, devido à desistência escolar.

Gráfico 10

O gráfico da figura 10 demonstra que a turma 204 do segundo ano do ensino médio foi bastante participativa na pesquisa de vídeos de experimentos laboratoriais na internet.

Relação dos Vídeos produzidos pelos alunos do 1º e 2º ano do ensino médio da E.E.A.A

A busca de vídeos de experimentos laboratoriais realizada em diversos sites na internet. No total foram seis turmas do primeiro ano e quatro turmas do segundo ano do ensino médio regular normal que realizaram esta pesquisa, onde cada grupo de 2 ou 3 alunos, pesquisou e apresentou um vídeo na sala de multimídias para todo o restante da turma. E seguindo a regra de que não poderiam existir vídeos repetidos, ou seja, para que houvesse uma variedade de práticas laboratoriais.

Após a apresentação dos vídeos de aulas práticas de laboratório, foram selecionados os diversos temas, relacionando com o conteúdo programático da disciplina de Química. Cada grupo realizou suas práticas no laboratório de ciências da escola sob minha orientação e dos colaboradores do PIBID-UFRR, e no momento de cada apresentação ocorria uma filmagem para a produção do DVD da turma. Observa-se na tabela 03 a seguir, a relação dos vídeos reproduzidos pelos alunos sobre as práticas de química com suas respectivas turmas.

TABELA 03 – Relação dos temas desenvolvidos pelos alunos

TEMAS DESENVOLVIDOS PARA PRODUÇÃO DOS VÍDEOS		TURMAS ENVOLVIDAS
1-	Liberando a cobra	201;102
2 -	Bala de mentos na coca cola	102; 104; 204
3-	Leite psicodélico ou figura de cores	102; 103; 106; 202
4-	Suco de repolho roxo como indicador de ácido e bases	101; 104; 104; 106; 204
5-	Congele a água	202; 204
6-	Enchendo a luva ou balão com dióxido de carbono	102; 103; 104; 104; 106
7 -	Sangue do diabo	105; 106; 202; 203
8-	Engarrafando o ovo	101, 103, 102; 104 e 106
9-	Explosão com amido de milho	204; 201
10	Líquido que quer sólido	103; 201
11-	Fazendo espuma	102; 103; 105; 202; 204
12-	Processo de combustão da vela	203; 204; 105
13-	Ovo nu	101; 106
14-	Acetona derretendo isopor	106; 102
15-	Leite que vira cola	103
16-	Lâmpada de Larva	102; 103
17-	Garrafa explosiva	203
18-	Basuca cheirosa	204; 101

19-	Densidade Absoluta	101; 103; 202;
-----	--------------------	----------------

Pode-se observar na tabela 03 acima, que existem temas de vídeos reproduzidos repetidos, mas em turmas diferentes. No total foram apenas 10 turmas que reproduziram os vídeos de prática de laboratório, onde as turmas dos primeiros anos são as turmas 101, 102, 103, 104, 105 e 106, nos segundos anos são as turmas 201, 202, 203 e 204. A figura 11, mostra a quantidade de temas produzidos pelos estudantes dos 1º anos.

Observa-se nesta figura, que a turma 105 produziu apenas três vídeos, pois a possuía apenas 18 alunos matriculados e todos eram repetentes. As turmas 102 e 106 foram as que mais mostraram interesse na participação da produção dos DVD's, onde quase 100% dos alunos desenvolveram o projeto. Na turma 101, apenas dois grupos não produziram o vídeo. Assim, pode-se analisar que apenas as turmas 104 e 105, mostraram pouco interesse no desenvolvimento da produção dos vídeos.

Gráfico 11

A tabela mostra também a quantidade de vídeos produzidos pelos alunos das quatro turmas do segundo ano do ensino médio. Na figura, encontra-se a relação da quantidade de vídeos produzidos por estas turmas.

Gráfico 12

Como demonstra a figura 12, acima, dentre as classes dos segundos anos, as turmas 201 e 204 foram as que mais participaram das filmagens da produção de vídeos. Cada experimento apresentado vem relacionado com algum tipo de conteúdo programático da disciplina de Química.

Assim, ao assistir os vídeos na sala de multimídia com todos os alunos da turma no seu respectivo horário, puderam observar e relacionar os experimentos laboratoriais com a parte teórica das aulas de Química e em seguida reproduzir os vídeos com os experimentos conforme os temas relacionados na tabela 03, observe os procedimentos de cada tema relatados abaixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Despertar o interesse dos estudantes no mundo atual é um pouco difícil, às vezes é necessário utilizar algumas ferramentas pedagógicas de ensino para atrair a atenção dos alunos em sala de aula. Na verdade, muitos deles têm interesse em entender o porquê as transformações naturais seguem determinadas direções e não tem medo de um raciocínio elaborado.

A proposta levantada buscou utilizar as novas mídias tecnológicas, de forma mais interativa, saindo do mundo teórico, construindo uma interação maior entre os alunos com as aulas práticas de química no laboratório da escola. O acesso às mídias

atuais, não é difícil, pois eles têm muita facilidade de estar conectada à internet, em qualquer lugar que seja nos celulares ou em algum computador.

O uso da mídia tecnológica como ferramenta ensino-pedagógica, é o meio mais moderno que se possa utilizar na educação, facilitando a interação entre a teoria e a prática. O vídeo - DVD é uma das ferramentas mais utilizadas nesta proposta, pois através dele foi possível despertar o interesse dos alunos, fazendo com que cada grupo desenvolvesse suas habilidades educacionais mostrando o desenrolar de uma prática de química no laboratório de ciências, com todo o procedimento necessário e explicando a teoria envolvida no ato do experimento apresentado.

Assim, a pesquisa de vídeos de práticas de química na internet foi muito proveitosa e interessante para todos que pesquisaram e assistiram. Abrindo a ideia de como é possível desenvolver um procedimento de qualquer experimento químico, utilizando materiais do cotidiano, ou seja, encontrado nas próprias residências dos alunos.

A força da linguagem audiovisual está no fato de que consegue dizer muito mais do que captamos e encontramos dentro da repercussão somente em imagens. Mostrar a todos os educadores a validade deste tipo de recurso, é falar para muitos, a necessidade de se alfabetizar neste novo modo de educar, incentivando os estudantes a produzirem o conhecimento teórico relacionado com as mídias tecnológicas.

Assim, a aula de vídeo pode demonstrar o crescimento acelerado do uso das mídias no sistema educacional, por ter capacidade de demonstrar a exposição dos conteúdos interligados com a prática de forma sistematizada. Onde o sistema educacional não oferece para todos estes tipos de acesso, mas que muitas escolas públicas e privadas vêm buscando por sua conta se aprimorar e inovar no mundo tecnológico.

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, J-P; DEVELAY, M. **Didática das Ciências**. 12. Ed. Campinas: Papirus, 2008.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das Mídias eletrônicas**. Editora Loyola, São Paulo, 2007, p. 297.

FREIRE, Wendel. **Tecnologia e Educação: “As Mídias na Prática Docente”**. 2 edição, Rio de Janeiro-RJ: Editora Wak, 2011, p.128.

GRINSPUN, Mirian P S Zippin (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectiva**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MORAN, José Manuel. **“Novas Tecnologias e Ré encantamento do Mundo”**. São Paulo- SP, 1995.

MASETTO, M.T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. 6ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SANCHO, J.M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SARDELLA, Antônio. **Química**. 6ª ed. Editora Ática, 2005.

WHITE, R.T. **The link between the laboratory and learning**. *International Journal of Science Education*, 18(7), 761-774, 1996.

A PREPOSIÇÃO PARA E SUA VARIANTE PRA NA ESCRITA DE ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

FRANCO, Andressa Coelho¹⁹

RESUMO:

A presente pesquisa trata da Preposição PARA e de sua variante PRA na escrita de seis estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. A pesquisa realizou-se sob a luz da Sociolinguística variacionista, e surgiu a partir de produções textuais coletadas em sala de aula. Nesta análise, foram testados os seguintes grupos de fatores linguísticos: posição da variante no texto (inicial, intermediária e final); gênero textual (e-mail, autobiografia, relato de passeio escolar, crônica da *internet* e teatro); e também o fator extralinguístico: sexo (feminino e masculino). Do total de 196 produções e reescritas textuais, 135 favorecem a ocorrência da variável PARA, e 61, favorecem a ocorrência da variável PRA.

PALAVRAS-CHAVE: Preposição PARA. Sociolinguística variacionista. Estudo.

INTRODUÇÃO

Em produções textuais coletadas em uma turma de Ensino Médio, contatou-se a dificuldade dos alunos em usar a forma PARA em textos escritos que exigem certa formalidade. Percebe-se que os alunos têm dificuldade em fazer a diferenciação entre PARA e PRA em textos mais formais, como redação escolar (produção textual). Observou-se nas produções textuais escolares a presença de PRA, de acordo com os registros da modalidade falada e também com a escrita mais descontraída da *internet*. Entretanto, qualquer falante da língua materna observa que o registro PRA está disseminado em todas as faixas etárias e em todas as escolaridades na modalidade falada.

As escolas utilizam a gramática normativa como base para o estudo de língua, e tal gramática conceitua a preposição PARA como uma classe gramatical invariável que estabelece relação de dependência e sentido, mas nem todas as gramáticas apresentam a variante PRA.

¹⁹ Mestrado em Letras com Ênfase nos Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Docente da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: dessal60487@hotmail.com.

Por outro lado, a discussão entre o uso de PARA e PRA estende-se pelos caminhos da *internet*. Num dos sites pesquisados, o internauta posicionou-se comentando que o fato de PARA ser a forma correta, não elimina a possibilidade de usarmos PRA. Tudo, para ele “é apenas uma questão de adequação”.

Por esse motivo, resolvemos tratar o uso das formas PARA e PRA, como tema dessa pesquisa, na escrita de alunos de três turmas de Ensino Médio, e propusemos averiguar a variação entre PARA e PRA, mesmo quando o gênero textual implica um uso da modalidade mais formal.

Um estudo entre as formas PARA e PRA permite uma discussão mais ampla entre os registros formais e informais e, além disso, por partir de uma prática escolar, permite, também, que se traga sugestões pertinentes para a posição e comportamento do professor frente às questões de mudança na língua, o que é tradicional e o que é inovador.

Além disso, uma pesquisa sociolinguística com esse objeto, na modalidade escrita, também se justifica pela escassez de trabalhos entre as formas PARA e PRA que se proponham a especificar contextos de uso e motivações para a escolha entre uma forma e outra em contexto de produção escrita, que exige maior formalidade.

Assim, acreditamos que as variantes PARA e PRA comportam-se de forma distinta nos diferentes grupos de fatores escolhidos, e que os alunos consideram a escolha das formas a partir da formalidade do texto proposto em cada produção textual.

O respectivo trabalho parte da indagação de como se comportam as variantes PARA e PRA na escrita dos alunos de 1º ano do Ensino Médio, e, dessa maneira, investiga-se a variação entre PARA e PRA na escrita dos alunos, observando os contextos nos quais o uso de PARA, segundo a tradição gramatical, apresenta-se mais adequado, de acordo com a formalidade do texto.

Assim, determinamos a frequência de PARA e PRA nos textos escritos por alunos do 1º ano do Ensino Médio, observando a influência de fatores linguísticos e extralinguísticos no processo de variação de PARA e PRA e, a partir dos resultados, foram sugeridas algumas atividades estratégicas ao professor para abordar o tema da

variação entre PARA e PRA, bem como para facilitar a percepção do aluno dos diferentes níveis de formalidade na escrita.

Finalmente, é importante ressaltar que o trabalho se propõe a tratar de assuntos relacionados ao ensino, por partir de atividades oriundas de um contexto escolar, achamos pertinente desenvolver possibilidades didáticas para o trabalho do professor em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO: A SOCIOLINGUÍSTICA

A Sociolinguística surge como uma tentativa de junção da linguagem aos aspectos sociais e culturais. A concepção sociolinguística conceitua a língua como heterogênea e diversificada, e os sociolinguistas são “todos aqueles que entendem por língua um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana” (TARALLO, 1990, p. 7).

O modelo sociolinguístico admite que o ser humano não somente adquire a linguagem, mas a utiliza dentro de uma comunidade de fala. Essa comunidade de fala abrange um grupo de pessoas que compartilham de traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros.

Para a Sociolinguística, qualquer comunidade formada por indivíduos socialmente organizados dispõe de recursos e métodos para os processos comunicativos que lhes são próprios. Logo, um dos objetivos da Sociolinguística é compreender os fatores determinantes que promovem a variação linguística e também a importância de cada um deles na efetivação do surgimento da variável.

A teoria da variação linguística é um modelo teórico-metodológico que assume o “caos” linguístico como objeto de estudo. Porém, para a Sociolinguística não há caos na heterogeneidade da língua, pois os indivíduos se apropriam das mais diversas possibilidades significativas para facilitar os processos comunicativos entre seus constituintes e agilizar a interação entre si.

Labov propôs o termo *variável linguística*, para elementos que possuem diferentes significações. As variantes são entendidas como modos diferentes de se dizer a mesma coisa, e são concebidas como estando em competição na língua.

Segundo Tarallo (1990, p. 12), “as variantes linguísticas são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável”.

As variantes podem permanecer estáveis nos sistemas por um período curto ou até por séculos, ou podem sofrer mudanças quando uma das formas desaparece. As alternâncias de usos analisadas quando estudamos a variação são influenciadas por fatores sociais que se apresentam sistemáticos e estatisticamente previsíveis. Desta maneira, é possível fazer análises e descrições científicas. Segundo Tarallo (1990, p. 12):

As variantes de uma comunidade de fala encontram-se sempre em relação de concorrência: padrão vs. Não- padrão; conservadoras vs. Inovadoras; de prestígio vs. Estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade.

Tais questões nos parecem importantes, especialmente porque nosso trabalho focaliza o ensino. Como nosso objetivo é tratar das variantes PARA e PRA, é necessário lembrar que a variante PRA é bastante produtiva na fala e que se espera que esse fato influencie a escrita dos alunos, ainda que o *corpus* tenha sido coletado na escola, que dita uma escrita mais tradicional.

No entanto, pela natureza do nosso objeto, queremos propor uma análise que facilite não apenas conhecer os condicionamentos das variantes PARA e PRA, mas também avançar nas questões de seu uso nos textos escolares, privilegiando esse olhar, conforme Mollica (1998) apregoa:

Assim, uma metodologia pedagógica para casos como esses terá que voltar-se também para a escrita e para a fala, ressaltando-lhes os aspectos relevantes que dizem respeito a cada modalidade; mas não poderá trabalhar com o parâmetro tradição gramatical. Deverá enfatizar questões como estilo, gêneros discursivos, estratégias de embalagem de conteúdos, aspectos ligados a foco narrativo, à correção e à coerência discursivas, ou mesmo a mecanismos interacionais da conversa. (MOLLICA, 1998, p. 34).

Dessa forma, propomos que para a variável PARA (tratada na modalidade escrita) há duas variantes distintas: PARA e PRA e propomos também verificar as questões de ensino, afim de um trabalho de adequação verbal, que auxilie o aluno e faça

com que o mesmo saiba adequar-se as diferentes situações de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita.

OBJETIVO DO ESTUDO: A PREPOSIÇÃO PARA

Consideramos os diferentes estudos em relação à variável PARA, afim de ampliar os conhecimentos e, para isso, realizamos pesquisas em diferentes gramáticas que conceituam a preposição PARA. Vamos apresentar essa seção focalizando, no primeiro momento, as gramáticas, levando em consideração a data de publicação e uma pequena descrição de cada gramática. No segundo momento discorreremos sobre trabalhos de pesquisa realizados sob a ótica da Sociolinguística.

A Preposição PARA nas Gramáticas

Nesta subseção, apresentamos algumas gramáticas pesquisadas em busca do que dizem os autores sobre a preposição PARA e suas variantes. Apontamos gramáticas tradicionais e gramáticas que tratam do uso, e que se organizam em torno de uma descrição que considera resultados de pesquisas linguísticas sistemáticas.

Dentre as gramáticas tradicionais pesquisadas – Luft (1987), Cunha e Cintra (2001), Sacconi (2001), Almeida (2003), Ferreira (2003), Bechara (2004) e Cegalla (2005) – a referência do ideal é a forma PARA. Apenas Bechara (2004) e Luft (1987) apontam a variante PRA em sua normatização.

A *Gramática resumida*, de Celso Pedro Luft, foi criada com o intuito de que a Nomenclatura Gramatical Brasileira fosse marco inicial de “um estudo e ensino da língua mais arejado e mais eficiente”. (LUFT, 1987, p. 15). Segundo Luft (1987), não é uma gramática completa, mas sim um roteiro humilde oriundo de um tratado gramatical, ditados por uma nova terminologia. O autor se opõe a análises ou *decorebas* de regras ilusórias e afirma que conhecer a língua é saber usá-la com adequação e de forma justa.

Para Luft (1987, p. 112-113), são as preposições que caracterizam os substantivos e advérbios como complementos e adjuntos, só dispensando as preposições, os objetos diretos. O autor afirma que as preposições são “vazias de

sentido”, sendo palavras puramente gramaticais que regem os objetos indiretos. Segundo a gramática de Luft, dependendo das funções que exercem as preposições, elas são classificadas em *essenciais* (palavras que funcionam somente como proposições), ou *acidentais* (palavras de outras classes gramaticais que, cumulativamente, podem apresentar-se como preposições), as quais podem ser provadas pela regência dos pronomes pessoais. A preposição PARA pertence à classificação *essencial*, também podendo se combinar com algumas outras palavras gramaticais, principalmente na linguagem coloquial, resultando em combinações como: PRA:

A preposição *para* também se pode combinar com algumas dessas palavras gramaticais, principalmente no linguajar familiar e popular, apresentando combinações como: *pro(s)*, *pra(s)*, *praquele*, *praquela*, *praquilo*, *prele*, *praí*, etc. (LUFT, 1987, p. 113).

Bechara, em sua *Moderna Gramática Portuguesa* (2004), afirma trazer descrições do nosso idioma, atualizadas e enriquecidas, oriundas de leituras de teóricos da linguagem, da produção acadêmica universitária, das críticas e sugestões de estudiosos da língua e da leitura dos melhores escritores do nosso país.

Para Bechara, a preposição é uma unidade linguística desprovida de independência, em geral átona, juntando-se com substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar relações gramaticais que desempenham no discurso, nos grupos unitários nominais ou nas orações. A preposição, para a gramática em questão, exerce unicamente o papel de ser índice da função gramatical de termo que introduz (p. 300).

A gramática de Bechara ainda informa que a preposição, na ligação com outra palavra, sofre redução, havendo uma contração. O autor apresenta uma lista das preposições que se contraem, dentre elas, o exemplo de PRA: “**Para** (pra) – com o artigo definido: para (pra) + o = pro; para (pra) + os = pros; para (pra) + a = pra; para (pra) + as = pras” (BECHARA, 2004, p. 574).

Dentre as gramáticas que tratam do uso, voltadas para uma descrição gramatical oriunda da pesquisa, observamos os textos de Neves (2000), Perini (2006), Castilho (2012) e Bagno (2012).

Maria Helena de Moura Neves, na *Gramática de Usos do Português* (2000), se compromete em realizar uma obra que mostra como está sendo usada a língua

Portuguesa atualmente no Brasil. A autora explicita o uso dos itens lexicais e gramaticais da língua em textos reais, afirmando que é dessa maneira que a “gramática” dos itens vai sendo composta, ou seja, é assim que as regras que regem o funcionamento em todos os níveis se mostram.

Quanto ao objeto desse artigo, a gramática de Neves (2000) afirma que a preposição PARA funciona no sistema de transitividade, ou seja, introduz complemento (p. 691), e também funciona fora do sistema de transitividade, estabelecendo relações semânticas (p. 697). A autora faz uma exaustiva lista de significação/funcionamento da preposição PARA, trazendo muitos exemplos, retirados de textos escritos variados.

Em sua obra, intitulada *Gramática descritiva do português*, Mário A. Perini (2006) defende a ideia de que a concepção gramatical tradicional, ainda muito usada por professores nas salas de aula, está ultrapassada, desqualificando as gramáticas tradicionais.

As preposições são definidas, para Perini (2006) como um grupo de palavras de comportamento peculiar, funcionando como elementos de conexão entre constituintes. São os casos das preposições da gramática tradicional, aqui chamadas de *conectivos*. Perini (2006) distingue em sua obra, dois tipos principais de conectores: os conectivos subordinativos e os conectivos coordenativos.

Distinguiremos dois tipos principais de conectivos; o primeiro tem como função sintática alterar a classe de um SN ou de uma oração – ou, mais precisamente, acrescentar-se a um SN ou a uma oração, formando um sintagma maior que pertence a outra classe que não SN ou O. A esses chamaremos **conectivos subordinativos**. O segundo tipo tem como função sintática juntar dois (ou mais) constituintes de mesma classe, formando o conjunto um constituinte maior que pertence à mesma classe dos constituintes conectados. Esses são os **conectivos coordenados**. (PERINI, 2006, p. 333).

A classificação proposta por Perini (2006) serve para descrever o comportamento gramatical de grande parte dos conectivos. A partir da leitura da obra em questão, observa-se que as preposições estudadas nessa pesquisa (preposição PARA e sua variante PRA) pertencem ao primeiro tipo de conectores, ou seja, os conectivos subordinativos.

A obra de Ataliba de Castilho, *A Nova Gramática do Português Brasileiro* (2012), traz concepções da língua falada no Brasil. É um livro que toma como objeto de estudo a língua em seu estágio atual, há a preocupação do autor, em apresentar ao leitor, fatos concretamente observados, com muita rigorosidade. O autor elege a conversação falada (aparentemente mais caótica) como amostra preferencial da língua, ao invés de tomar como referência os textos escritos.

Segundo Castilho “As preposições são palavras invariáveis que atuam como núcleo do sintagma preposicional, desempenhando funções” (CASTILHO, 2012, p. 583).

O autor fala em três funções: a função sintática – ligação de palavras e de sentenças; a função semântica – atribuição ao seu escopo de um sentido geral de localização no espaço; a função discursiva – acréscimo de informações secundárias ao texto e organização do texto, no caso das construções de tópico preposicionado.

Em sua *Gramática Pedagógica Do Português Brasileiro* (2012), Marcos Bagno justifica o nome *gramática* porque pretende examinar e descrever o funcionamento de uma língua, ou seja, o português brasileiro contemporâneo. Entretanto, o autor deixa claro que o exame descritivo da língua brasileira contemporânea não é exaustivo, sendo mais importante destacar as especificidades que tornam a nossa língua diferente das outras de seu grupo.

Bagno (2012) relata que as preposições são palavras muito importantes no funcionamento da língua. O termo *preposição* é aplicado principalmente às línguas da família indo-europeia, e que nas outras línguas o termo usado é *posposição* que são partículas que se colocam depois dos nomes ou dos verbos regentes, assim, a literatura linguística atual fala de *aposições*, com distribuição em *pré* e *pós*.

Segundo o autor, as aposições exercem várias funções predicativas concretas, contudo, pelos processos de gramaticalização, essas funções predicativas concretas expandem-se rumando a predicções abstratas. Bagno (2012) diferencia-se das gramáticas tradicionais, que definem as preposições como “essenciais” e “acidentais”, ao realizar uma observação das preposições sob a ótica da gramaticalização, dessa maneira, o que se vê é que existem preposições totalmente gramaticalizadas e outras em processo de gramaticalização.

A *Gramática Pedagógica Do Português Brasileiro* (2012) afirma que as preposições usadas com maior frequência têm sua gramaticalização plena comprovada por diversos aspectos, e que as mesmas preposições podem se contrair com outras palavras formando amalgamas gramaticais. O autor apresenta em sua lista a preposição PARA: PRA (s): “pralguém; pralgum (s); pralguma (s); praquela (s); praquela (s); praqui/prali/prai; praquilo; prela (s); prele (s); pressa (s); presta (s); presse (s); preste (s); prisso; pristo; pro (s); procê (s); pronde/praonde; proutra (s); proutro (s); prum (s); pruma (s)” (BAGNO, 2012, p. 861).

O que conclui-se com a pesquisa realizada sobre a preposição PARA e sua variante PRA nas gramáticas, é que apenas as gramáticas de uso tratam a questão da variação da preposição PARA e do surgimento da sua variante PRA, abordando e detalhando o assunto e também apresentando exemplos. Já a maioria das gramáticas tradicionais, mostra-se resistentes às mudanças da língua, ocultando a existência da realização da variante PRA, apontando apenas e unicamente a preposição PARA, em sua forma padrão.

Não podemos nos esquecer, entretanto, que Luft (1987) e Bechara (2004) tratam da forma PRA em suas gramáticas e isso mostra que o professor deve se colocar de forma sensível a variante PRA em sua aula, tanto na modalidade falada, quanto na escrita.

Estudo Sociolinguístico sobre a preposição PARA

Uma pesquisa sobre a preposição PARA apresentou poucos trabalhos que utilizam esse objeto como foco de estudo. Encontramos apenas três trabalhos, dos quais dois deles tratam de aspectos semânticos sobre a relação entre a preposição e o verbo. O terceiro trabalho enquadra-se na perspectiva sociolinguística, tratando o fenômeno da variação entre PARA e PRA na língua falada. É sobre esse trabalho que vamos tratar nessa seção.

A dissertação de Nahete de Alcantara Silva, intitulada *A preposição PARA e suas variantes no falar Araguaetinense* (2010), trata como objeto de estudo a preposição PARA, no uso da língua falada em Araguaetins-TO. A teoria laboviana serviu como

base norteadora para o desenvolvimento da pesquisa e foi utilizado o *corpus* coletado pelo Projeto Variação Linguística no Estado do Tocantins – VALTINS.

O Projeto VALTINS tem como um de seus objetivos traçar o perfil linguístico, sob o aspecto fonético, fonológico e gramatical dos falantes da comunidade, observando fatores que interferem no uso da língua. Silva (2010) trabalhou com 108 informantes, 36 de cada cidade – Araguatins, Miracema do Tocantins e Paran, todos naturais que nunca se ausentaram por mais de dois anos consecutivos da cidade.

Ao tratar da varivel dependente, a autora encontrou trs formas distintas com o mesmo valor de verdade: PARA, PRA e PA. A preposio PARA a forma padro, um vocbulo disslabo tono que, ao sofrer a variao, torna-se PRA, a forma no-padro. A forma PRA est cada vez mais sujeita a uma simplificao, resultando na forma inovadora PA, conforme as ocorrncias a seguir:

1. (...) legal demais **para** mim (...) (JLM).
2. (...) voltar **pra** onde tava (...) (IMS).
3. (...) **pa** fechar o amarrador, **pa** no pescar (...) (MAF).

As variveis independentes so os grupos de fatores que norteiam a ocorrncia da varivel dependente, assim, Silva partiu do pressuposto de que fatores internos (lingusticos) e externos (sociais) atuam como condicionadores do fenmeno da variao da preposio. As variveis independentes que norteiam a ocorrncia da varivel dependente so: variveis lingusticas (contexto fonolgico seguinte, paralelismo formal, presena de vibrante no item seguinte) e variveis extralingusticas (sexo, faixa etria, anos de escolarizao).

Os resultados obtidos na pesquisa de Silva (2010) foram apresentados levando em conta a totalidade dos informantes.

Analizou-se os fatores favorveis ao uso da varivel dependente predominante e aqueles que a desfavoreceram. Silva (2010) utilizou-se do programa GOLDVARB para realizar as rodadas dos dados, encontrando a seguinte distribuio da varivel dependente (p. 46): no universo de 3.210 ocorrncias, 35 dados (1%) so da variante PARA, 1.852 dados (99%) da variante PRA e 1.323 dados (45%) da variante PA.

No trabalho de Silva (2010), a hipótese principal era de que o uso da variante padrão PARA seria a mais observada entre pessoas mais escolarizadas, enquanto as variantes não- padrão PRA e PA seriam mais usadas em falantes de escolaridade média ou baixa, o que não confirmou-se. Contexto fonológico seguinte, escolaridade e faixa etária, foram os fatores que favoreceram o uso da variante PRA, que foi a variante predominante na pesquisa. Os resultados obtidos por uma análise binária indicaram perfil de mudança de PARA sinalizando um desaparecimento desta variante na oralidade. Em relação às outras variantes, PRA e PA, detectou-se um fenômeno de variação estável na fala do nativo de Araguatins – TO.

A pesquisa de Silva (2010) apresenta resultados curiosos no que tange o ensino e a mudança em curso, apontando um desaparecimento da variante PARA na oralidade, além de sinalizar a variante PRA como a mais utilizada no falar Araguatinense. Assim, a principal hipótese no trabalho de Silva, de que o uso da variante PARA apareceria mais entre pessoas escolarizadas, enquanto que a variante PRA teria mais uso entre pessoas de escolaridade média ou baixa, não ocorreu. Dessa maneira, é inegável não reconhecer a variante PRA como predominante na oralidade, sendo assim, é reconhecível a importância de uma pesquisa que trate dessas variantes também, na escrita, para observarmos seu avanço em um registro mais formal.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção, vamos descrever a metodologia usada para a coleta de dados e os grupos de fatores que serviram para a análise das variantes PARA e PRA, na escrita dos alunos.

O *corpus* dessa pesquisa consiste em produções de seis alunos, três meninas (B, M, H) e três meninos (C, R, E), cursando o primeiro ano do Ensino Médio, com idade entre catorze e dezesseis anos, de uma escola da rede pública estadual, localizada em um bairro próximo ao centro da cidade de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul.

A coleta de dados é composta por cinco atividades de produção textual, todas realizadas em sala de aula:

E-mail: a proposta consistiu da leitura de um e-mail de uma adolescente, enviado para seus parentes e amigos, que apresentava um grande número de estruturas e expressões características de um uso informal da linguagem, de acordo com o gênero textual em questão. Os alunos deveriam identificar as ocorrências e reescrever o texto em forma de notícia de jornal, eliminando as marcas de oralidade e resolvendo os problemas de ortografia, além de reorganizar melhor as informações, tornando o texto adequado à estrutura de um relato escrito.

Autobiografia: a presente atividade apresentou a temática “Quem sou eu e como me vejo enquanto jovem?”, na qual os alunos deveriam produzir um texto autobiográfico apresentando momentos de suas vidas.

Relato de passeio escolar: a atividade propunha que os alunos relatassem o que mais lhes havia chamado a atenção no passeio pela Orla do Cais do Porto, visitando uma Mostra Cultural, o Museu Náutico e encerrando a caminhada no Canalete da cidade.

Crônica na linguagem da *internet*: a proposta partiu da reescrita de uma crônica cujo tema era a escrita da *internet*. O autor utilizou exemplos e uma escrita típica desse gênero. Os alunos deveriam imaginar que uma pessoa mais velha tentou ler a crônica e não conseguiu e o objetivo era reescrever o texto, respeitando as regras prescritas pela convenção ortográfica e fazendo as alterações necessárias, tomando o cuidado para manter, no texto, os exemplos necessários para o leitor compreender o que estava sendo tematizado na crônica.

Texto teatral escrito (duas produções): trata-se de uma parte do texto “Caça ao Tesouro”, de Monteiro Lobato, produzido para uma adaptação teatral em meados da década de 40, com falas das personagens Dona Benta, Pedrinho e a boneca Emília. A proposta consistiu na reescrita do texto pelos alunos, respeitando o gênero e as personagens, porém, adaptando, em um primeiro momento, para uma linguagem mais formal e, em um segundo momento, para uma linguagem menos formal.

Grupos de fatores propostos

Para realizarmos nossa pesquisa, estamos propondo os seguintes grupos de fatores:

1) Posição variante no texto

Nesse grupo de fatores, tratamos da análise da posição das variantes PARA e PRA ao longo das produções e reescritas dos alunos. Nossa hipótese é de que os alunos usam mais PRA no início do texto.

Após algum tempo de escrita, o aluno faz um monitoramento, a partir do reconhecimento de estar escrevendo um texto para um ambiente formal (escola), e a forma mais tradicional, PARA, tenderá a aparecer. Os fatores propostos para esse grupo são: inicial, intermediário e final.

Inicial: do primeiro até o segundo parágrafo do texto

4. (...) gente!

Está tudo bem aqui! Eu imagino o que vocês devem ter ouvido. Muita loucura! Confesso que essa explosão dos prédios não estava na história! Vocês não tem noção de como foi. Da minha escola dava pra ver tudo. (C – menino).

Intermediário: entre o terceiro e o quarto parágrafo

5. Pedrinho: O quê? (acordando) Quem está falando?

Emília: É eu, a boneca Emília. Não me conhece mais não? Sou a boneca da Narizinho.

Pedrinho: Boneca Emília? Mas bonecas não falam. Deve ser um sonho. Vou voltar a dormir. (deita)

Emília: Bah, vou ter que beliscar o seu bumbum?

Pedrinho: Acho bom, **pra** mim ter certeza que não é um sonho. Emília: (Se aproxima e belisca o bumbum dele)

Pedrinho: Aí, doeu sabia. Emília: Ué, você não pediu?

Pedrinho: Pedi, mas não precisava exagerar. Emília: Então, está pronto?

Pedrinho: Pronto **pra** quê? (B – menina).

Final: últimos parágrafos

6. Na mostra profissional vimos várias coisas legais, vários projetos, vimos no Museu Náutico algumas esculturas, alguns objetos e duas locomotivas, passamos pelo Horti Fruti Mas como não estava no horário que abre não vimos quase nada no cais havia alguns barcos e lanchas, também havia um monumento do Wilson Mattos Branco, no canaleta estava muito sujo, havia muito lixo e depois disso acabamos o passeio e cada um foi **pra** sua casa. Conclui que alguns pontos turísticos de Rio Grande têm bastante lixo a céu aberto, muita sujeira, e passeio foi muito bom pois conheci alguns lugares de Rio Grande que não sabia que existia. (R – menino).

2) Gênero Textual

Esse grupo de fatores trata dos gêneros textuais trabalhados: e-mail, autobiografia, relato de passeio escolar, crônica da *internet* e teatro. Trata-se de gêneros distintos, nos quais é possível observar certo contínuo no que diz respeito à formalidade. Temos por hipótese que as formas variantes são sensíveis ao gênero textual.

O uso de PARA estaria mais envolvido com os gêneros mais formais e a forma PRA estaria envolvida com gêneros menos formais. Os fatores propostos para esse grupo são:

— E-mail

7. Olá! Olha está tudo bem ok? Eu imagino o que vocês devem está escutando no Brasil. Confesso que essa explosão das torres gêmeas não estava no gibi. Vocês não têm noção de como foi, dava **pra** ver tudo da minha escola. (E – menino).

— Autobiografia

8. Sou bem realizada em relação a família e amigos. Como toda menina tenho sonhos **para** o futuro como ser uma grande oceanóloga, ser dona de uma loja, morar com a melhor amiga e tudo mais. (B – menina).

— Relato de passeio escolar

9. No museu tem mapas antigos e tem uma mulher que é guia e falou sobre a história do Porto, antigamente o Porto transportava muita mercadoria **para** o exterior e atualmente não é mais usado como Porto, é utilizado **para** realização da Festa do Mar. (C- menino).

— Crônica da *Internet*

10. A primeira vez que abri o e-mail e dei de cara com uma mensagem assim, não entendi nada. Pensei que era pau do outlook, problema no computador.

Não, nada disso, era só mais uma leitora da Capricho que falava essa língua estranha da internet. Como cada dia que passa, recebo mais mensagens nesse dialeto esquisito, percebi que, ou aprendia eu também a teclar assim, ou ficava **pra** trás. Na natureza nada se perde, nada se cria, tudo se transforma: tinha chegado a hora de eu também me transformar. (M – menina).

— Teatro

11. Dona Benta: Bom dia! (ou Boa Tarde). Gosto muito de contar histórias **pra** as crianças. Hoje venho aqui **pra** contar mais uma história muito interessante **pra** vocês. Trata-se da história de um tesouro escondido, muito valioso. Todos que

tivessem algum problema e tocassem no tesouro tinham seus problemas desaparecidos. A nossa história se inicia quando Pedrinho sonha numa noite de luar... (R – menino).

3) Formalidade do texto

O fator em questão Gênero Teatral, trata a ocorrência das variantes PARA e PRA dentro do gênero teatral, em uma tentativa de adequação da fala das personagens em linguagem mais e menos formais, em circunstâncias de tempo diferente, e tem por hipótese que o uso de PARA está relacionado com a reescrita mais formal, enquanto o uso de PRA está relacionado com a reescrita menos formal, pois é uma forma da oralidade.

Nesse sentido as ocorrências encontram-se em dois tipos de texto: mais formal e menos formal. A seguir, apresentamos exemplos com o texto reescrito pelos informantes na íntegra:

— Texto informal

12. Dona Benta: Bom dia (ou Boa tarde). Adoro contar histórias **para** crianças.

Hoje vim aqui **para** contar mais uma história legal a vocês. É a história de um tesouro escondido. Um tesouro superimportante. Todos que tem alguns problemas e tocassem naquele tesouro, os problemas sumiam. A nossa história começa quando Pedrinho sonha numa noite de luar.

Pedrinho: (Deitado em sua caminha, luar no fundo, a boneca Emília entra.)

Emília: Pedrinho, acorda. Tens uma grande missão **para** fazer.

Pedrinho: O quê? (acordando) Quem está falando?

Emília: É eu, a boneca Emília. Não me conhece mais não? Sou a boneca da Narizinho.

Pedrinho: Boneca Emília? Mas bonecas não falam. Deve é ser um sonho.
Vou voltar a dormi. (deita)

Emília: Bah, vou ter que beliscar o seu bumbum?

Pedrinho: Acho bom, **pra** mim ter certeza que não é um sonho.

Emília: (Se aproxima e belisca o bumbum dele) Pedrinho: Aí, doeu sabia.

Emília: Ué, você não pediu?

Pedrinho: Pedi, mas não precisava exagerar. Emília: Então, está pronto?

Pedrinho: Pronto **pra** quê?

Emília: Pronto **para** achar um grande tesouro. Pedrinho: Tesouro? Que tesouro?

Emília: O que você vai procurar.

Pedrinho: Mas eu preciso ir mesmo? Por que eu? Emília: Porque você foi escolhido.

Pedrinho: Esta história não está me cheirando bem. Mas se é **para** o bem de todos, diga aos seus superiores que vou. (B – menina)

— Texto formal

13. Dona Benta: Bom dia (ou boa tarde). Gosto muito de contar histórias para as crianças. Hoje estou aqui para contar mais uma história muito interessante a vocês. É a história de um tesouro escondido. Um tesouro muito valioso. Todos que tinham alguns problemas e tocassem naquele tesouro, os problemas desapareciam. A nossa história começa quando Pedrinho sonha numa noite de luar.

Pedrinho: (Deitado em sua cama, luar ao fundo, e a boneca Emília entra).
Emília: Pedrinho, acorde. Você tem uma grande missão para realizar. Pedrinho: O quê?
(Acordando) Quem está falando?

Emília: Eu, boneca Emília. Não me conhece não? Sou a bona de Narizinho.
Pedrinho: Boneca Emilia? Mas bonecas não falam. Talvez isso seja um sonho.
Vou voltar a dormir. (Deite-se).

Emília: Será que terei que beliscar seu bumbum?

Pedrinho: Gostaria, para eu ter certeza que não é um sonho. Emília: (Se aproxima e belisca o bumbum de Pedrinho). Pedrinho: Ai, doeu sabia!

Emília: Mas você não pediu?

Pedrinho: Pedi, mas não precisava ser exagerado. Emília: Então, você está preparado?

Pedrinho: Preparado para o que?

Emília: Preparado para encontrar um grande tesouro. Pedrinho: Tesouro? Mas qual tesouro?

Emília: O tesouro que você vai procurar.

Pedrinho: Mas realmente é necessário que eu participe? Por que eu? Emília: Por que você, Pedrinho, foi escolhido.

Pedrinho: Essa história não me parece boa. Mas que seja para o bem de todos digo que eu, Pedrinho irei. (E – menino)

Como vimos, esses foram os fatores linguísticos internos que foram considerados na realização da presente pesquisa sociolinguística e, além deles, será considerado também um grupo de fatores extralinguístico, sexo, cujos fatores são *feminino e masculino*, de acordo com os alunos pesquisados.

Os estudos como os de Labov (1966), Scherre (1985) e Callou (1987), entre outros, provaram a importância desse grupo de fatores, mostrando que as mulheres tendem mais ao uso da forma padrão, tem-se por hipótese a mesma perspectiva de resultado.

Descrição e análise dos resultados

Ao todo, foram coletados cento e noventa e seis dados (196) referentes as cinco atividades de produção e reescrita textuais, realizadas pelos alunos. Do total de dados coletados, cento e trinta e cinco (135) favoreceram a ocorrência da variável PARA, em um total de 61%, e sessenta e um (61), favoreceram a ocorrência da variável PRA, em um total de 39%. Observe-se a tabela 1, abaixo, com o total de ocorrências da pesquisa:

Variantes	Números de dados	Percentagem
PARA	135	61 %
PRA	61	39 %
Total	196	100%

Tabela 1: Descrição das variantes PARA e PRA na escrita

No final da análise realizada na pesquisa deste artigo, constatou-se que o uso da variante PARA foi predominante na escrita textual dos alunos. É possível afirmar, através dos resultados obtidos, que a modalidade padrão (ou seja, a aplicação da variante PARA) é a forma preferida quando se trata de produção textual.

Pode-se pensar que, uma vez que o *corpus* é oriundo de uma aplicação escolar, os alunos estejam sobre maior influência da modalidade padrão, ou seja, existe um contexto que valoriza o emprego de tal modalidade em detrimento da outra, no caso, a modalidade coloquial, aqui representada pela variante PRA.

É interessante comparar os resultados obtidos em nossa pesquisa com os resultados obtidos por Silva (2010), tabela 2 abaixo, nos quais o percentual do número de ocorrências da variante PARA foi insignificante, e a variante PRA, predominou.

Variantes	Números de dados	Percentagem
PARA	35	1 %
PRA	1852	99 %
Total	1887	100%

Tabela 2: Descrição das variantes PARA e PRA na fala (SILVA, 2010)

É necessário salientar que Silva incluiu em sua pesquisa uma outra variante também utilizada no falar araguatense, a variante PA. Em uma análise realizada com as três modalidades, a variante PRA esteve razoavelmente favorecida em relação à variante PA, porém, ambas dominaram os resultados em detrimento da modalidade padrão PARA, que não obteve peso relativo na pesquisa realizada na oralidade.

Na comparação entre as duas pesquisas, salientamos a predominância de PRA na modalidade falada (99%), caso que sofre certa inversão na modalidade escrita, na qual a predominância é da variante PARA (61%). No entanto, é importante ressaltar que mesmo na modalidade escrita a variante PRA (39%) encontra-se em avanço, especialmente se levarmos em consideração que o *corpus* é composto de atividades de escrita no ambiente escolar, no qual sabe-se que uma linguagem culta é requisitada. A presença da variante PRA em outros textos, particularmente os que surgem da *internet*, é bem mais parecida com os resultados de Silva (2010).

Para Marcuschi (2005, p. 17) a fala é tida como manifestação da prática oral, ela é adquirida naturalmente em contextos informais, nas relações sociais da vida dos seres humanos. Por outro lado, a escrita, que é a manifestação formal do letramento, é adquirida em contextos formais, ou seja, na escola, e é a partir disso que se estabelece seu caráter mais prestigioso e sua visão de bem cultural desejável.

Assim, fala e escrita são usadas para designar atividade e formas comunicativas, tratando-se de processos e eventos, o fato é que ambas se fundem de modo contínuo e não dicotômico. O que acontece, é que a escrita não representa a fala, ocorre que nós podemos estabelecer relação e comparação entre ambas, mas nunca em teor de superioridade ou inferioridade. As diferenças entre fala e escrita são graduais e contínuas e a passagem da fala para a escrita ocorre de uma ordem para outra ordem, não havendo caos algum na fala, tão pouco, ordem somente na escrita.

Embora nossos dados mostrem que na escrita há predominância da forma PARA, se levarmos em conta os percentuais de Silva (2010) e o ambiente formal em que nossos informantes escreveram, podemos sugerir a indicação de mudanças entre as formas PARA e PRA. No entanto, para que essa seja de fato uma afirmativa, mais estudos com *corpus* de escrita devem ser realizados.

Passamos, a seguir, a tratar da influência dos grupos de fatores propostos nessa pesquisa para as variantes PARA e PRA.

Grupos de fatores relevantes

Sexo

Investigando esta variável social em relação à ocorrência de PARA nas produções e reescritas dos alunos, as meninas tenderam mais ao uso dessa forma padrão, assim como tínhamos por hipótese. A pesquisa em questão, verificou que o fator sexo foi significativo em relação à forma padrão. Observe-se a tabela 3, abaixo, com o total de ocorrências da pesquisa:

Sexo	Frequência Aplicação/Total	Porcentagem	Peso relativo
Feminino	77/95	81%	.66
Masculino	58/101	57%	.34

Tabela 3: Atuação do sexo no uso de PARA

O que vimos neste trabalho, foi um peso relativo de .66 do uso da forma padrão PARA na escrita das meninas, em detrimento de um peso relativo de .34 do uso da mesma forma padrão na escrita textual dos meninos, o que sinaliza a preferência das meninas pela forma aceita socialmente, ou seja, a variante padrão PARA.

Assim, como os estudos realizados anteriormente, como os de Labov (1966), Scherre (1985); Callou (1987); Silva & Paiva (1998) e Scherre & Yacovenco (2011), entre outros, já nos apontavam, as mulheres tendem a usar mais a variante PARA do que os homens, o que comprova que em nossa sociedade atual, ainda é remetido às mulheres o modelo de exemplo, de educação, de bons modos, enfim, de preservação de costumes e bons comportamentos.

Os meninos custam mais a perceber as relações de formalidade da escrita, porque vivem de maneira menos contida do que as meninas, são menos exigidos em

questão de comportamento, refletindo em sua linguagem uma maior flexibilidade para a variação.

Gênero Textual

A pesquisa mostrou que as formas variantes são sensíveis ao gênero textual. Observe-se a tabela 4, que apresenta os resultados desse grupo de fatores para a pesquisa:

Gênero Textual	Frequência Aplicação/Total	Porcentagem	Peso relativo
Autobiografia	12/13	92%	.89
Relato	11/12	91%	.84
E-mail	32/44	72%	.60
Crônica	24/36	66%	.47
Teatro	56/91	61%	.33

Tabela 4: Atuação do Gênero Textual no uso de PARA

Os resultados mostraram que o uso de PARA está mais envolvido com os gêneros em que foi solicitado que os alunos produzissem o texto: Autobiografia (.89) e Relato (.84). Entende-se que, por se tratar de uma produção textual feita na escola e para ser entregue à professora, os alunos empenharam-se mais em escrever a forma padrão, ao contrário do que ocorreu nos gêneros em que os alunos deveriam adequar a escrita, nos quais os alunos mostraram-se mais flexíveis à variação.

O uso de PRA, por outro lado, mostrou-se mais frequente nos gêneros em que tínhamos uma linguagem da internet como foco, por exemplo: E-mail, que apresentou peso relativo de .60, e Crônica da Internet, que apresentou peso relativo de .47.

O gênero teatral (.33), oriundo de uma atuação oral, influenciou também a escrita dos alunos para o uso da variante menos formal, ou seja, a variante PRA. Ainda

sobre esse gênero, apresentamos uma subdivisão, já que a atividade proposta na sala de aula era a reescrita para um texto mais formal e outro texto menos formal.

Gênero Teatral

Em relação às reescritas do gênero teatral, como tínhamos por hipótese, a pesquisa nos mostrou que o uso de PARA está relacionado com a reescrita mais formal dos alunos, enquanto o uso de PRA está relacionado com a reescrita menos formal. Observe-se a tabela 5, abaixo, com o total de ocorrências para o grupo de fatores em questão

Teatro/Reescrita	Frequência Aplicação/Total	Porcentagem	Peso relativo
Mais formal	32/40	80%	.69
Menos formal	18/38	47%	.30

Tabela 5: Atuação da formalidade na reescrita no uso de PARA

Os alunos adequaram seus textos conforme o que lhes foi pedido que fizessem, usaram mais a variante padrão PARA quando deveriam adequar a reescrita para uma linguagem mais formal (.69), e usaram a variante menos formal PRA, quando o exercício pedia que adequassem suas reescritas para uma reescrita menos formal (.30).

Posição da variável no texto

Investigando a escrita dos alunos, dividiu-se os textos em três partes, cabendo a divisão em números de linhas. Nossa hipótese é de que os alunos usariam mais PRA no início do texto, devido a tomada gradual de consciência de estar escrevendo um texto para um ambiente formal (escola), e que, ao longo do texto, o aluno iria ajustando a consciência da sua escrita, permitindo a presença de PARA. Observe-se a tabela 3, abaixo, com o total de ocorrências da pesquisa:

Posição da variável no texto	Frequência Aplicação/Total	Porcentagem	Peso relativo
Intermediária	40/53	75%	.56
Inicial	51/79	64%	.48
Final	44/64	68%	.46

Tabela 6: Atuação da posição da variável no texto no uso de PARA

Os alunos iniciaram suas escritas utilizando a variante menos padrão PRA, como havíamos pensado, no meio de suas produções, os alunos passam a usar mais variante padrão PARA, porém, no final dos textos, os alunos voltam a escrever usando a modalidade menos formal de escrita, ou seja, a variante PRA.

Segundo a nossa pesquisa, a modalidade padrão PARA teve um peso relativo de .48 no início do texto, indo para um peso relativo de .56 no meio e .46 no final da escrita dos alunos, o que revela que os mesmos voltam a modalidade menos formal no final das produções, como se estivessem mais próximos de voltar à modalidade que mais usam, ou seja, o PRA, o qual reflete a oralidade.

Uma explicação para esse fenômeno é um balanço entre a consciência da escrita formal e o estado de espírito de terminar logo a atividade. Ao iniciarem o texto, os alunos movimentam-se em direção de compreender a importância da linguagem padrão no texto escrito, o que vai aumentando ao longo da produção, mas ao chegar ao final da escrita, os alunos encontram-se cansados de escrever, e acabam por deixar, ou não lembram de adequar suas escritas à modalidade padrão.

Nossos resultados mostram que há variação na escrita formal dos alunos no que tange as variantes PARA e PRA. De modo geral, observa-se que a variante tradicional ainda apresenta um bom índice de ocorrências, embora seja perceptível a presença da variante inovadora nos textos escolares da amostra, especialmente naqueles que remetem à oralidade e/ou a linguagem da internet.

Focalizando os grupos de fatores, os traços de gênero textual – autobiografia, reescrita mais formal, posição intermediária da variável no texto e sexo feminino

tendem a favorecer a variante tradicional PARA. Por outro lado, os traços gênero textual – teatro, reescrita menos formal, posição final da variável no texto e sexo masculino favorecem o aparecimento da variante inovadora PRA.

A presença da variante inovadora nos textos escolares sugere mudanças, especialmente se unirmos a esses resultados, os resultados encontrados em pesquisa da modalidade falada e o uso da variante PRA em textos menos formais, como os gêneros da internet.

E COM FICA O ENSINO?

A partir da pesquisa realizada, pode-se sugerir ao professor o trabalho com os diversos gêneros textuais para promover a consciência da variação, pois a variedade de textos possibilita ao aluno enxergar as diferentes modalidades de escrita (e oralidade). O professor que trabalha através dos gêneros textuais, fornece ao aluno uma visão ampla das diferentes possibilidades de construções textuais. Bortoni-Ricardo (2006) nos diz que:

É nossa tarefa na escola ajudar os alunos a refletir sobre sua língua materna. Essa reflexão torna mais fácil para eles desenvolver sua competência e ampliar o número e a natureza das tarefas comunicativas que já são capazes de realizar, primeiramente na língua oral e, depois, também, por meio da língua escrita. A reflexão sobre a língua que usam torna-se especialmente crucial quando nossos alunos começam a conviver com a modalidade escrita da língua. (BORTONI-RICARDO. 2006, p: 268).

A adequação verbal, oriunda dos estudos sociolinguísticos, é uma das maneiras de minimizar as diferenças entre os dialetos, pois não trata por erro o que não é padrão, possibilitando que o aluno perceba o que é adequado ou não, em cada gênero textual, e, em se tratando da escrita, cabe ao professor mostrar ao aluno as convenções ortográficas, afim de que o mesmo adquira sua competência diante da ortografia das palavras.

Trabalhar nas escolas por meio dessa visão é uma maneira de fazer com que o aluno adquira sua competência comunicativa, através da criação e adequação de textos, perante os diversos e mais variados gêneros textuais, o que faz com que o aluno produza

seus textos, adequando-os à norma ou não. Dessa maneira, se o gênero possibilitar variação, as diferentes escritas podem aparecer em sua produção.

É necessário, porém, que o aluno perceba que escrita e oralidade são maneiras diferentes de produções, cabendo à escrita, sempre uma formalidade maior do que à oralidade. Dessa maneira, cabe ao professor conduzir o seu trabalho afim de que seus alunos consigam a percepção de que estamos produzindo textos o tempo todo, e que devemos nos adequar diante de fatores internos e externos dessas produções.

No caso específico de nosso objeto de estudo, as variantes PARA e PRA, é importante salientar para o aluno que a variação existe, especialmente na oralidade. Diante da escrita, igualmente importante é salientar que a variante PRA é muito utilizada. Essa discussão vai ao encontro da presença da variante inovadora em livros infantis e juvenis, os quais o aluno entra em contato durante sua vida escolar e de leitor.

Uma pesquisa rápida em três autores consagrados da literatura infanto-juvenil, apresenta os contextos em que podemos reconhecer as variantes estudadas. Buscamos as variantes nos autores Eva Furnari, Sérgio Klein e Luís Dill.

A primeira autora, Eva Furnari, tem extensa publicação para crianças, com textos que vão desde narrativas curtas até trava-línguas. Numa das coleções mais famosas da escritora, A bruxa Zelda, encontramos a ocorrência abaixo:

Zelda se deitou novamente no sofá.
— Azdolf, liga pra... roooooark...
— Pra quem?
— Pra minha irmã... fala pra ela vir...
O urubu correu para discar o número de dona Zilda no bruxa-fone antes que a Zelda começasse a vomitar.

Ilustração 1: O uso de PARA e PRA nos textos de Eva Furnari. FONTE: FURNARI, 2014. p. 23.

Como se pode observar no exemplo acima, a escritora não hesita em usar a variante PRA quando está reproduzindo o diálogo entre a bruxa Zelda e seu ajudante Azdolf. No entanto, ao dar voz ao narrador, a autora utiliza a variante tradicional PARA: “O urubu correu para discar (...)” (FURNARI, 2014, p. 23, grifo nosso).

Os outros dois autores dedicam sua produção aos jovens. Sérgio Klein é famoso por sua série Poderosa. O exemplo que apresentamos é do livro *Tempo sem tampa*, cujo personagem principal é Lucas, que ao saber que seu professor tinha inventado uma máquina do tempo, envolve-se em aventuras.

O pai de Lucas não sabia qual versão era a verdadeira, mas nunca perdeu a esperança de ver São Jorge outra vez em campo. Com a testa pingando de suor, Antônio disse que ia tomar uma ducha e saiu da sala se abanando com os ingressos. Mas, antes, virou-se para a mulher e pediu um favor:

– Joguei a minha camisa da seleção no cesto de roupa suja. Será que dá pra você lavar, meu bem? Quero ir ao estádio em traje de gala.

Ilustração 2: O uso de PARA e PRA nos textos de Sérgio Klein. FONTE: KLEIN, 2006. p. 43.

Da mesma forma que Eva Furnari, Sérgio Klein reserva o espaço da fala direta para a variante PRA e, ao tratar da voz narrativa, prefere a variante padrão: “Mas, antes, virou-se para a mulher e pediu um favor” (KLEIN, 2006, p. 43, grifo nosso).

Para finalizar, retiramos um trecho do romance juvenil *A noite das esmeraldas*, do escritor Luís Dill. O autor gaúcho é reconhecido por sua obra voltada para os jovens, que envolve aventuras ambientadas no sul do país. O romance em questão faz parte da série Quilate, que o autor escreveu para a editora Artes e Ofícios. São romances juvenis que tratam de uma pedra preciosa no enredo.

Meu vô diria: *Um passo de cada vez, José, pra não tropeçar*. Muito bem. Certo. Certíssimo. Primeiro resolvi fazer xixi. Podia me deixar mais relaxado. Ao invés dos sanitários de parede (aqueles orelhões de cabeça para baixo) optei pelo bom e velho vaso tradicional.

Ilustração 3: O uso de PARA e PRA nos textos de Luís Dill. FONTE: DILL, 2010. p. 16.

Nesse trecho, o narrador reporta a fala do avô, utilizando a variante inovadora, “Um passo de cada vez, José, pra não tropeçar” (DILL, 2010. p. 16, grifo nosso) e no mesmo parágrafo, ao voltar a narrar, utiliza a forma padrão: “(...) aqueles orelhões de cabeça para baixo (...)” (DILL, 2010. p. 16, grifo nosso).

Como os exemplos literários mostram, a variante PRA é aceita no gênero literário, quando reporta uma fala. Portanto, é preciso que o professor esteja atento ao tratar desse fato linguístico, oportunizando aos alunos reconhecer e produzir as variantes PARA e PRA de acordo com o contexto de escrita/fala.

Estudos como o que fizemos nesse trabalho, e como os de SILVA (2010), reconhecem que a variante PRA é uma realidade no português brasileiro. No âmbito escolar, essa realidade não pode ser ocultada.

Atividades que envolvem a organização de textos escritos e falados, permitem a ampliação da percepção do aluno em relação a realização, construção e formulação dos diversos textos, além de possibilitar ao professor, a percepção no que se refere a organização textual e as habilidades que o aluno já domina, ou que precisa aprender para a elaboração adequada do seu texto.

Como afirma FAVERO (2012, p. 17), “a realização dos diferentes tipos de exercício possibilita a observação e a melhor compreensão do funcionamento da língua tanto na modalidade falada quanto na escrita”. Essa é a tarefa que o professor de língua materna precisa enfrentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão trouxe como objeto de estudo a preposição PARA e a sua variante PRA, em uma análise do uso de ambas as formas, na escrita de alunos de três turmas de Ensino Médio, de uma escola pública estadual, situada na cidade de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa buscou averiguar a ocorrência da “variação” entre PARA e PRA, observando a influência de fatores linguísticos e extra- linguístico, em atividades

escolares de produção e reescrita textuais dos alunos, diante de cinco gêneros textuais diferentes.

A pesquisa tratou de uma análise mais detalhada das variantes PARA e PRA na escrita dos alunos, além de descrever os resultados e, também, por se tratar de uma pesquisa de ensino escolar, trouxe uma possível sugestão de trabalho em sala de aula para os professores, em uma tentativa de amenizar os problemas de inadequação, além de uma compreensão maior (de professores e alunos) diante das mudanças na língua, o que tradicional e o que é inovador.

Um trabalho de análise escrita torna-se necessário porque a maioria das gramáticas normativas não apresentam as formas não padrão do PARA, ignorando a sua variante PRA, salientamos, no entanto, o trabalho de Luft (1987) e Bechara (2004) que tratam dessa variante como alternativa para a variante PARA. Além disso, há uma escassez de material a respeito da preposição PARA e de sua variante PRA na escrita. A partir das produções escolares, foi despertada a vontade de analisar o porquê dos alunos não saberem quando usar a variável PARA ou sua variante PRA, já que a mesma está tão presente na oralidade e certos gêneros textuais possibilitam o uso da mesma.

A pesquisa foi realizada à luz da Sociolinguística, onde um dos objetivos da mesma é compreender os fatores determinantes que promovem a variação linguística e também a importância de cada um deles na efetivação do surgimento da variável. A análise quantitativa foi realizada pelo programa GOLDVARB, para a decodificação de cada ocorrência da variável analisada (variável dependente), baseada nos valores atribuídos aos fatores linguísticos e sociais (variáveis independentes).

A pesquisa em questão, além de utilizar em sua metodologia, a visão de alguns especialistas a respeito da preposição PARA e, também, de sua variante PRA, foi realizada com o intuito de observar as ocorrências e descrever os resultados, para assim, servir como base para futuros estudos a respeito da variável PARA e de sua variante PRA na escrita textual, além de servir como base sugestiva na realização de atividades de produção e reescrita textuais na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2010.

ALMEIDA, Nilson Teixeira de. **Gramática da língua portuguesa para concursos, vestibulares, ENEM, colégios técnicos e militar**. São Paulo: Saraiva, 2003.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. CALLOU, Dinah. **Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de**

Janeiro. Rio de Janeiro: PROED, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro** / Ataliba T. de Castilho. – 1. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

CEGALLA, Domingos Paschoal, 1920-. **Novíssima gramática da língua portuguesa** / Domingos Paschoal Cegalla. – 46. ed. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DILL, Luís. **A noite das esmeraldas**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

FAVERO, Leonor; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2012. FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo: FDT, 2003. FURNARI, Eva. **A bruxa Zelda e os 80 docinhos**. São Paulo: Moderna, 2014.

GONÇALVES, Paula. A preposição para no português brasileiro: entre a invariância de funcionamento e a variação semântica. **Linguística**. v. 28, p. 57 -72, dez. 2012. Disponível em: 823.pdf >. Acesso em: 01 de outubro de 2016.

KLEIN, Sérgio. **Tempo sem tampa**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2006. LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington,DC: Center for Applied Linguistics, 1966.

LUFT, Celso Pedro, 1921 – **Gramática resumida** : explicação da Nomenclatura Gramatical

Brasileira. / Celso Pedro Luft. – 9ª ed. – Porto Alegre : Globo, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOLLICA, Maria Cecília. **Heterogeneidade linguística e educação. / Por uma pedagogia da variação linguística**. In:_____. A influência da fala na alfabetização. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português** / Maria Helena de Moura Neves. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4ª Edição, 10ª impressão – São Paulo: Ática, 2006.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa Gramática: teoria e prática**. 26.ed. São Paulo: Atual editora, 2001.

SCHERRE, Maria Marta. **Reanálise da concordância nominal em português**. Tese de Doutorado. 2v. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

SCHERRE, Maria Marta; YACOVENCO, Lilian. **A variação linguística e o papel dos fatores sociais: o gênero do falante em foco**. Revista da ABRALIN, n. esp., p. 121-146, 2011. 1ª parte. vol. eletrônico.

SILVA, Giselle; PAIVA, Maria da Conceição. Visão de conjunto das variáveis sociais. In: SILVA, Giselle; SCHERRE, Maria Marta. (Orgs.) **Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 1998.

SILVA, Nahete de Alcantara. **A Preposição para e suas variantes no falar araguanense** / Nahete de Alcantara Silva. - - João Pessoa, 2010.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. 3ª Edição. São Paulo: Ática, 1990.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NA CIDADE DE BOA VISTA/RR

RODRIGUES, Franciran Brandão²⁰

CARVALHO, Valdilene Tavares²¹

RESUMO:

Esta pesquisa teve o fito principal de abordar a Resolução de Problemas, assim como determinar as habilidades na resolução de problemas dos alunos de 8ª série da Escola Estadual Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena e as propostas de atividades em sala de aula, com base em estudiosos que descrevem suas experiências. A partir do marco metodológico, pode-se definir que a natureza da pesquisa é de abordagem qualitativa e quantitativa. Sendo que a coleta de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: observação, entrevista, questionário, devidamente representados em gráficos e comentários. O universo da pesquisa constitui-se de 4 (quatro) professores e 65 (sessenta e cinco) alunos, que se configuram como sujeitos participantes da pesquisa. A análise da pesquisa com ênfase em George Polya envolvendo as três etapas (compreender o problema; construir o modelo matemático; solucionar o modelo matemático; interpretar a solução). Portanto, neste estudo, foram desenvolvidas pesquisas pautadas na temática abordada.

PALAVRAS-CHAVE: Resolução de problemas. Teoria de Polya. Teoria de Talizina.

INTRODUÇÃO

A linguagem matemática tem se constituído numa difícil tarefa no repasse de informações aos alunos, e, isto tem despertado o interesse de estudiosos na área. Nesse viés Kilpatrick (1992, p. 03) apresenta no artigo intitulado “A History of Research in Mathematics Education” o qual busca a compreensão dos conteúdos de acordo com os conteúdos ministrados pelos professores, oportunizando-os a uma maior liberdade e autonomia em seu trabalho, e suscitar o interesse dos alunos.

Contextualizando a abordagem da matemática na resolução de problemas, o presente artigo objetivou: Determinar as habilidades na Resolução de problemas dos alunos de 8º ano do Ensino Fundamentais da Escola Estadual Dr. Luiz Rittler Brito de

²⁰ Professora Efetiva - SEED/RR. Mestre em Ciência da Educação Pela Universidad Politécnica e Artística do Paraguay – UPAP. E-mail franciranbrandao@bol.com.br.

²¹ Professora Efetiva – SEED/RR. Mestre em Ciência da Educação Pela Universidad Politécnica e Artística do Paraguay – UPAP. E-mail valdilenetavares2@gmail.com.

Lucena, cuja justificativa foi a aprendizagem significativa que deve acontecer nas aulas de Matemática, mais precisamente na Resolução de Problemas.

Para tanto, na problematização foram questionados alguns pontos cruciais para o Ensino de Matemática, dentre eles, como é possível trabalhar essa disciplina de forma que envolva a aprendizagem significativa em que se contemple a lógica e a praticidade na Resolução de Problemas, e assim proporcionar ao alunado maior interesse no âmbito da Matemática.

Prosseguindo esta lógica de abordagem a presente pesquisa é constituída por Marco teórico e Marco Metodológico, os quais estão inseridos nas três seções, sendo que na seção I, trata-se do Contexto Histórico, onde é explicitada a trajetória da Matemática desde a antiguidade até a moderna compreensão desta enquanto ciência, pois tem contribuído muito para o desenvolvimento da humanidade, visto que está presente em todas as áreas de conhecimento humano desde os primórdios, trazendo grandes benefícios, conforme é postulado por Santos (2009), D'Ambrósio (1999), Machado (1998); Coutinho (2001), Oliveira (2000).

Conforme Cervo, Bervian, Silva (2007) o desenho da pesquisa deve ser muito bem entendido e deve constar: técnicas de coletas de dados, análises dos dados coletados. Para tanto, nesta seção, os procedimentos metodológicos serão detalhados. Inclusive as entrevistas realizadas com professores e alunos, as quais firmemente pautadas na temática e com um roteiro organizado (YIN, 2005).

A análise dos dados, de acordo com a concepção de Severino (2000) em relação à Teoria e a prática a partir dos dados coletados fez-se as comparações, onde foram avaliadas as habilidades do 8º ano dos alunos da Escola Dr. Luís Rittler Brito de Lucena, canalizados para a Resolução de Problemas, assim como, a análise das estratégias para a realização das atividades práticas (ação) e a compreensão dos dados (teorias), imprescindível para o desenvolvimento educacional, pois isto evita a mecanização do ensino da matemática.

Assim, foram utilizados os seguintes instrumentos: Para a realização da observação, entrevista e questionários, cujos respaldos teóricos Cervo; Bervian; Silva (2007), Goode; Hatt (1977), Gonzaga (2005), Minayo (2004).

Nesta perspectiva, a pesquisa buscou analisar a Resolução de problemas como um mecanismo para compreender determinadas linguagens matemáticas, na qual precisa maior empenho dos educadores para que haja um avanço significativo nesta área específica, trabalhando assim o que realmente precisa ser visto.

CONTEXTO HISTÓRICO

A Matemática na sua trajetória tem se desenvolvido satisfatoriamente, “ao longo do tempo e em diferentes espaços geográficos, a sociedade e a cultura do ser humano sofreram transformações, adaptando-se a um mundo que está sempre em transição” (SANTOS, 2009, p. 17).

Neste viés discutem-se os caminhos percorridos e a moderna compreensão da matemática enquanto ciência. Para tanto é necessário que se busque no passado as explicativas para o presente. De acordo com D’Ambrósio (1999) a práxis fundamenta-se na cultura, nos estilos de aprendizagem e no registro dessas atividades. Afirma ainda que a história da Matemática tem estreita relação com a história da humanidade, porque se apresentam concomitantemente.

Segundo D’Ambrósio (1999) desde os primórdios, a matemática tem sido utilizada de maneira prática para satisfazer as primeiras necessidades conforme registros babilônios na Dinastia Amorita, por volta de 2000 a.C., ou do Egito, no papiro de Moscovo, por volta de 1800 a.C. Assim sendo, Machado (1998) reporta que na matemática egípcia as fórmulas e receitas surgiam nesta mesma ordem de necessidades. Acrescenta ainda que tais impressões matemáticas foram encontradas em tábuas de argila dos babilônios, nos papiros egípcios, longas listas de problemas matemáticos. No contexto da matemática grega cita Arquimedes (286-212 a.C.), cujo legado para a Matemática contemporânea são as descobertas no campo da mecânica. Mais tarde Einstein complementa com a teoria da relatividade.

Numa fase posterior, os hindus caracteristicamente nômades e pastoris, diferentemente dos gregos não se prendiam a formalidades, e assim contribuíram com a álgebra (não formalizada), e a “criação” do zero serviram de precedentes para o atual sistema de numeração decimal de posição (O primeiro registro consta do ano de 595). Já

os árabes aproveitando este conhecimento o aperfeiçoaram no sentido de melhor desenvolvimento da álgebra e a sua expansão para a Europa. Isto se deu durante a conquista de outros povos adquiriam conhecimentos e os desenvolviam. Neste contexto, admite-se que a origem do vocábulo algoritmo é uma homenagem ao matemático árabe Al-Khwarizmi (780-850). Apesar de todas estas importantes descobertas muito tempo foi necessário para que o mundo ocidental valorizasse, inclusive, nos primeiros momentos os conhecimentos matemáticos eram proibidos pelas autoridades religiosas (MACHADO, 1998; COUTINHO, 2001).

É inegável que a Matemática desde a sua “criação” contribui significativamente em várias situações. Visto por este ângulo Bezerra, Araújo e Borges (2005) listam alguns benefícios trazidos pela matemática: No Egito Antigo os sacerdotes usavam o cálculo na área da Astronomia para determinar as enchentes e prevenir catástrofes através de medidas como drenagem de pântanos e regiões alagadas. A Matemática subsidiou a projeção de obras hidráulicas, reservatório de água e canais de irrigação no rio Nilo.

Os autores ainda relembram que na Mesopotâmia, a exemplo dos egípcios, esta ciência era associada à praticidade, daí o surgimento do calendário, administração das colheitas, organização de obras públicas e a cobrança de impostos, bem como seus registros. Na Grécia foi desenvolvido conceituação, teoremas e axiomas, descobrindo grandes pensadores. Nesta perspectiva, a matemática moderna firmou-se no racionalismo jônico, em que o principal estimulador Tales de Mileto, considerado o pai da matemática moderna. A partir do século XIX a matemática começa então a se ramificar em diversas disciplinas, que ficaram cada vez mais abstratas.

Oliveira (2000, p. 6) preconiza que em torno de 1900 “o método axiomático e a Geometria sofrem a influência dessa atitude de revisão crítica, levada a efeito por muitos matemáticos”, como por exemplo, D. Hilbert, através de seus escritos: "Fundamentos da Geometria" (Grudlagen der Geometrie título do original), publicada em 1901. A Álgebra e a Aritmética ganham espaço e novos impulsos. Atualmente se desenvolvem tais teorias abstratas, que se subdividem em outras disciplinas favorecendo a abordagem.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

Um dos maiores desafios para os professores é o repasse de informações aos alunos dos conteúdos matemáticos. No que se refere à resolução de problemas, elenca-se alguns objetivos: “estimular a curiosidade do aluno, assim como, aproximá-lo do cotidiano, fazendo-o ver que a matemática está presente dentro e fora das salas de aula”, a partir deste entendimento, o aprendizado fica mais eficiente e menos repetitivo.

Corroborar-se que a prática constante da resolução de problemas, dentre muitas contribuições marcantes destaca-se: a interpretação do enunciado da questão que lhe é proposto, a estruturação da situação que é apresentada, e transferências de conceitos para resolução de novos problemas (NASCIMENTO; PASTANA; RAMOS, 2009, p. 7).

Zugaib (2008, p. 9) teoriza que cotidianamente evidenciam-se situações que requerem uma resolução prática, porém o enfrentamento destes problemas ocorre de forma muito complexa, visto que grande parte das pessoas não assimilou corretamente o conceito de simples e, conseqüentemente, a correta interpretação. Porém, há outra de ver o problema de forma “diferenciada e multifacetada”, o que possibilita uma interpretação mais coerente. Assim verifica-se que:

O mais sensato a ser feito é gastar mais tempo interpretando o problema por completo, até mesmo distanciando-se um pouco dele. Sendo maior que ele. As informações que colhemos quando ampliamos nosso campo de visão costumam, quando combinadas, gerar respostas mais simples (ZUGAIB, 2008, p. 9).

Nesta concepção, de forma ampliada, os problemas e as limitações são aumentados, o que requer uma análise mais consistente quando estes são avaliados de forma mais detalhada, com uma visão ampla, pois a partir deste entendimento a tendência é que as respostas tornem cada vez mais simples eficazes. Tal discurso defendido por Gazzoni; Ost (2008) se pauta numa significativa mudança de hábito.

Nascimento; Pastana; Ramos (2009) argumentam que as operações matemáticas induzem ao aluno a sua familiarização no universo dos números. Compreende-se, portanto, que a resolução de problemas automaticamente já insere o raciocínio. Se bem trabalhadas estas questões, o aluno conseguirá uma maior produtividade em matemática, porém as aulas deverão ser interessantes e desafiadoras para diminuir a antipatia que

alguns alunos sentem ao passarem pelo estudo dos cálculos, pois um dos seus objetivos é proporcionar uma boa base matemática a quem se dispõe a aprender.

Vale ressaltar que a linguagem matemática também é fundamental para o entendimento da resolução de problemas. Para tanto Hilbert (1938) apud Nascimento; Pastana; Ramos (2009) declara que: “Os sinais + e – modificam a quantidade diante da qual são colocados como o adjetivo modifica o substantivo”. Em suma os teóricos concluem que as operações matemáticas marcam o início da aprendizagem da matemática, que comparadas a Língua Portuguesa é tão importante quanto à semântica, o ensino das classes gramaticais na língua portuguesa que são ensinados pelo professor. Assim, os sinais da matemática tornam-se universais, constituindo assim as quatro operações que servem de base para todo e qualquer cálculo.

Na visão de Ponte (2004, p. 31) a Matemática é concebida como “uma disciplina extremamente difícil, que lida com objetos e teorias fortemente abstratas, mais ou menos incompreensíveis”. Outros teóricos já associam com o aspecto mecânico, intrinsecamente ligado ao cálculo. O que para o autor causa efeitos de forma intensa e negativa no processo ensino-aprendizagem, ainda mais quando o professor de Matemática é um mero expositor do assunto, sem preocupar-se com a aprendizagem significativa.

TALIZINA E O PENSAMENTO MATEMÁTICO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A resolução de problemas como ponto de partida para soluções práticas na visão de Talizina (1987) para Paulino Filho (2008) na aprendizagem matemática os obstáculos direcionam, estimulam para que seja encontrada uma solução, assim como a percepção dos limites, das possibilidades e os reajustes.

Neste contexto, para Talizina, a resolução de problemas traz propostas de desenvolvimento intelectual a qual se baseia também em critérios, metodologias diagnósticas e análise de questões, que precisam estar adequadas para a idade dos alunos e pautadas nas habilidades e competências individuais de cada indivíduo a fim de que estes tenham domínio.

Arias e Yera (1996, p. 40) argumentam que Talizina com base na teoria de psicólogos da antiga URSS e de outros países chegaram à conclusão de que: “o êxito de um sujeito na solução de algumas tarefas depende não só do estágio de sua atividade intelectual, mas em grande medida de quais tarefas e com que material se propõem as mesmas”.

Assim sendo, Talízina (1988, p. 47), em relação aos conceitos básicos da Teoria de formação das Ações Mentais por Estágios observa que na lógica “para se desvendar os mecanismos internos que caracterizam a atividade cognoscitiva não é suficiente verificar a capacidade de resolver determinadas situações-problema”. Isto ocorre porque na resolução de problemas a obtenção de uma resposta correta nem sempre exige raciocínio correto, o indivíduo pode se valer de outras formas de pensamento, mas que é possível chegar a uma resposta satisfatória.

Outras vezes, o indivíduo consegue resolver corretamente a situação-problema, mesmo sem definir previamente quais seriam as estratégias a serem seguidas, isto é, segundo Rezende(2008); Valdes (2006) acerca da teoria de Talizina, explica que o indivíduo nesse caso, “não tem consciência do porquê, nem sabe muito bem explicar como. Em todas essas situações, o aprendiz não desenvolve um método de ação eficaz”. Mas, que consegue chegar a um determinador comum.

Quanto aos aspectos conceituais da base orientadora da ação os autores acima citados citam Talizina (1988, p. 135) que os educadores devem compreender este processo, visto que “é inútil esperar que se forme o pensamento matemático para começar a ensinar matemática, pois só o ensino de matemática conduz ao desenvolvimento do pensamento matemático”.

Ainda com base em Talizina tal pensamento traz uma contribuição muito importante para o processo ensino-aprendizagem, porque os conceitos operacionais ao contrário de que a maioria pensa não determina uma forma rígida ou mecânica, pois o indivíduo procura resolver a situação-problema de forma independente, precisa apenas de alguns conceitos teóricos para nortear.

Na visão de Rezende e Valdes (2006, p. 137) a consciência da ação mental não é essencialmente abstrata, mas determina a resolução de situação-problema, a qual deverá ser resolvida na prática e de forma objetiva, assim: “o sujeito também se vale de um

modelo conceitual de referência que lhe permite discriminar quais são os aspectos essenciais que devem ser levados em consideração na organização da ação”.

Quanto às dificuldades de elaboração da base de ação Talizina (1988, p. 48) menciona dois tipos principais de programas de processo de ensino-aprendizagem: o principal e o regulador. Sendo que o primeiro deve vir bem antes da iniciação do estudo, fundamentado na Base orientadora da ação. Já o segundo, se pauta na análise das ações do aprendiz com o fito de trabalhar a partir das falhas verificadas neste processo. Dessa forma: “muitas variáveis que intervêm diretamente na aprendizagem surgem apenas durante a realização da proposta de ensino”.

Portanto, estes programas devem constituir um plano macro, agregando as ações mentais a serem aprendidas e aplicadas no contexto social. Nesta perspectiva os interesses e expectativas do grupo de cada aprendiz devem estar concatenados.

CONCEPÇÃO DE GALPERIN ACERCA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Seguidor de Vygotsky, Galperin, psicóloga russa, enfatiza um aprendizado matemático significativo, assim, Delgado e Mendoza (2010, p. 3) argumentam que toda atividade matemática está composta por ações, com suas perspectivas operações, a qual deve passar da percepção material para a mental, de generalizada à específica, de detalhada à abreviada, de compartilhada à independente e de consciente à automatizada.

Galperin (1992) indica o caminho para transformação não resolvida por Leóntiev ao afirmar que antes mesmo da atividade ser mental deve passar por cinco etapas quantitativas: formação da base orientadora da ação; formação da ação em forma material ou materializada; formação da ação verbal externa; formação da linguagem interna para si e formação da linguagem interna, sendo que todas elas convergem para a resolução de problemas.

Tal descoberta procede de pesquisas da psicóloga russa e seus colaboradores ao investigar a aprendizagem das habilidades relacionadas à escrita. Nesta perspectiva, Werstch (2000, p. 103) declara que Galperin procurou “avaliar a utilização de ferramentas cognitivas que forneçam ao aprendiz recursos auxiliares para o pensamento, verificando se contribuem para a promoção efetiva da aprendizagem”. Assim, o autor

avalia que a iniciativa de Galperin na década de 60, foi primordial para a compreensão da resolução de problemas em várias áreas do conhecimento. Vale ressaltar que todas estas pesquisas têm base em Vygotsky: mediação e interiorização os mais estudados.

Nesta linha de pensamento Gulmans et. al. (1995) comenta que a pesquisa de Galperin, atualmente, tem se aprofundado nos conceitos com base na teoria sócio-histórica, sendo muito evidente esta abordagem no âmbito educacional. Cujas ideias são corroboradas por Haenen (2000) e Werstch (2000), evidenciando assim, a concepção Vygotskyana, sendo que na Holanda esta teoria é bem difundida. Crítica aos modelos educacionais.

MÉTODO DE POLYA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Considerando que Polya foi pioneiro na discussão de resolução de problemas, iniciou esta forma de se trabalhar a matemática na década de 40. Suas ideias foram impactantes no âmbito do ensino desta disciplina, dando mais importância para esta vertente da matemática, enfatizando esta, como enriquecimento para novas fontes de pesquisa. Desta forma, são sugeridas perguntas e respostas equivalentes ao problema a ser resolvido.

Na concepção de Polya (1978) um problema é reconhecido por alguém quando este não tem resposta imediata, ainda numa situação em que não sabe e precisa de consultas ou orientações, ou seja, não consegue resolvê-lo apenas com o conhecimento que adquiriu.

Polya (1978 apud DANTE, 2002, p. 27-28) apresenta o esquema de resolução de problemas pautado em várias etapas, porém serão comentadas as quatro etapas principais. A primeira consiste em: a) Compreender o problema; que se ramifica nos seguintes questionamentos: O que se pede no problema? Quais são os dados e as condições do problema? É possível fazer uma figura, um esquema ou um diagrama? É possível estimar a resposta?

Na segunda etapa é sugerido por Polya (1978): b) Elaborar um plano canalizando para as perguntas: Qual é o seu plano para resolver o problema? Que estratégia você tentará desenvolver? Você se lembra de um problema semelhante que

pode ajudá-lo a resolver este? Tente organizar os dados em tabelas e gráficos? Tente resolver o problema por partes.

Em relação a terceira etapa o objetivo principal é: c) Executar o plano; apoiado pelos questionamentos: Execute o plano elaborado, verificando-o passo a passo; efetue todos os cálculos indicado no plano; Execute todas as estratégias pensadas, obtendo várias maneiras de resolver o mesmo problema.

Já a quarta etapa baseia-se nas seguintes propostas: d) Examine se a solução obtida está correta, subsidiada por outras perguntas como: Existe outra maneira de resolver o problema? É possível usar o método empregado para resolver problemas semelhantes?

Segundo o autor, a partir destas indagações diante de um problema, o levantamento de hipóteses, a testagem dessas hipóteses e a análise dos resultados obtidos são procedimentos que devem ser enfatizados com os alunos. Isto suscita maior interesse e participação, além de oportunizar certa autonomia frente aos problemas encontrados no dia a dia, dentro e fora da escola.

Ainda sobre Polya, Costa e Moreira (1997, p. 13) afirmam que o teórico acredita que “a solução do problema exige uma compreensão da tarefa, a concepção de um plano para executá-la, a execução propriamente dita e uma análise que nos permita determinar se alcançamos o nosso objetivo”. Isto significa que, necessariamente, deve haver um planejamento prévio para se resolver uma situação complicada.

A Heurística de Resolução de Problemas na Teoria de Polya

De acordo com Brandão (2005), Polya desenvolveu seu método de trabalho a partir da resolução de problemas, o qual apresentou uma possibilidade global de se trabalhar a solução de problemas, inclusive em outras áreas de conhecimento. Neste aspecto, verifica-se também o desenvolvimento de competências no pensamento lógico, pois permite quebra de paradigmas por não concordar com a educação tecnicista que oportuniza ao alunado o enfrentamento de uma realidade complexa.

Considera-se, portanto, que a Heurística é um ponto de partida importante para se chegar a uma resolução satisfatória dos problemas. No entanto, a atuação dos

educadores, ainda se volta para o modelo transmissivo tecnicista. Para que ocorra uma mudança significativa em relação a real concepção de resolução de problemas Gazzon e Ost (2008) relembram que:

Resolver problemas é uma habilidade prática, como nadar, esqui ou tocar piano: você pode aprendê-la por meio de imitação e prática. [...] se você quer aprender a nadar você tem de ir à água e se você quer se tornar um bom ‘resolvedor de problemas’ tem que resolver problemas (POLYA, 1978, p. 65).

Visto por este ângulo, Polya (1978) apostava que a descoberta possibilita, capacita e desenvolve o raciocínio lógico que muito contribui para uma aprendizagem concreta, exercita também a memória e a rapidez do pensamento. Embora no início ocorra uma visão incompleta e complicada, no desenvolvimento das atividades as evoluções acontecem de forma positiva culminando com a resolução de problemas.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NA CIDADE DE BOA VISTA/RR

Cotidianamente verifica-se nas salas de aula as dificuldades explícitas dos alunos na disciplina da Matemática e tudo que se relaciona a ela. Apesar das modernas concepções de Ensino ainda se busca “fórmulas” para uma aprendizagem satisfatória.

Em geral, percebe-se que a disciplina da Matemática é ministrada sem o repasse da logicidade e da compreensão, as quais deveriam instrumentalizá-los para a resolução de problemas em qualquer situação intra e extra-sala de aula.

Nas escolas, percebe-se que as queixas dos professores em relação à aprendizagem do alunado são bem expressivas. As dificuldades são gigantescas, o que reflete diretamente na relação social destes, principalmente no mercado de trabalho. Contrapondo a ideia que o espaço instituição-escola deveria fomentar e instigar ação de problemas como algo que se encara em todas as situações.

Estudos contemporâneos, aos poucos, conquistado o seu espaço no cenário educacional brasileiro, mesmo de forma tímida, têm feito a diferença nos projetos elaborados por professores que buscam difundir esta concepção de aplicabilidade

prática. Entretanto, esta postura necessita de domínio de conhecimento e habilidades do professor para lidar com essa nova forma de aprender e ensinar. Esse assunto vem sendo entrelaçado em todos os meios acadêmicos, consequentemente, na nova gênese de matemáticos.

O professor se sente sozinho, porém, precisa assumir a identidade de pesquisador. Não há muita colaboração em torno do assunto, o apoio é quase inexistente e muitos não sabem exatamente como proceder diante das dificuldades dos alunos. Alguns professores sentem o desejo de buscar alternativas, todavia, precisam fazer diferente, pois há certa pressão por parte dos próprios alunos e porque o coordenador ou diretor exige resultados positivos e boas notas.

Ante do problema, onde a realidade é adversa do campo teórico, no âmbito da matemática, canalizando para a resolução de problemas, surge a pergunta oportuna: Como o ensino da matemática pautado nas modernas concepções de Talizina, Polya e Galperin poderia contribuir para uma aprendizagem significativa dos alunos da Escola Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena em Boa Vista-RR – Brasil?

Como trabalhar a Resolução de Problemas na moderna perspectiva centrada na Teoria de Galperin, em que a teoria não está dissociada da prática, principalmente nas situações cotidianas?

É preciso contextualizar-se que a aprendizagem matemática ajuda a formar cidadãos, considerando as necessidades básicas para a vivência do mundo contemporâneo e buscando a formação da identidade diante da velocidade exigida no mercado de trabalho.

Com este trabalho pretendemos trazer uma reflexão sobre o papel do professor, enquanto mediador da aprendizagem matemática e a resolução de problemas. Despertando para a necessidade de se trabalhar o raciocínio lógico à luz das concepções modernas, sendo relevante para este estudo colaborar para saber o grau de dificuldades dos alunos do 8º ano, bem como registrar estas situações na sala de aula envolvendo os sujeitos: professor e aluno, atores principais neste cenário educativo.

A importância da aprendizagem significativa envolvendo a resolução de problemas é o diferencial para a aplicabilidade prática. Assim, esta pesquisa se

desenvolve a partir do interesse de descobrir qual a dificuldade ou habilidade dos alunos do 8º Ano da Escola Estadual Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena em raciocínio lógico.

Esse tema é justificado pela vivência num mundo cada vez mais exigente no que se refere ao saber e a praticidade de se resolver questões de cálculos, dentre outros. Outra relevância é que na nova concepção de ensino da matemática, propostos principalmente, por Talizina, Polya e Galperin configuram-se como desafios, porque estes métodos instigam tanto professor, quanto aluno a interagir e buscar mais conhecimento sem que, necessariamente, seja utilizada a aprendizagem mecânica ou de mera memorização.

Neste viés é evidente que a resolução de problemas instrumentalize o alunado após a leitura e interpretação a desenvolver a compreensão, a aplicação de fórmulas para o cálculo seja de áreas e volumes de figuras simples, representações gráficas, dentre outros elementos.

Assim, Pavanello e Nogueira (2006) expõem que:

A matemática constitui-se tanto pelos próprios meios de produção do conhecimento (conjeturar, intuir, representar, estimar, simular, modelar, propor e resolver problemas) como pelos resultados desse processo (conceitos, regras, princípios, algoritmos, teoremas). Deriva dessa opção “o fazer matemática” como realizar atividades lógico-matemáticas que permitam estabelecer relações matemáticas em situações que surgem da realidade em que estão inseridos (PAVANELLO; NOGUEIRA, 2006, p. 4).

A concepção das autoras deixa claro que em qualquer destas situações ocorre a problematização por isso há necessidade de se voltar para as questões mais salutaras em sala de aula para despertar os alunos no sentido de coadunar teoria e prática.

A partir da temática evidenciada surgiram as inquietações acerca das dificuldades que os alunos apresentam para a resolução de problemas através do raciocínio lógico. Diante disso, observa-se que os educadores precisam suscitar este interesse. Criar situações.

Visto por este ângulo é relevante, nesta pesquisa, destacar que tais propostas refletem na educação dos alunos, além disso, oportuniza a desenvoltura nas resoluções, contribuindo para a educação de qualidade, conforme é exigido na atualidade. Desta

forma, desmistifica o fato do professor, desenvolver sua prática pedagógica, prioritariamente, dando aulas e passando o conteúdo na lousa.

O caráter relevante desta pesquisa está concatenado com as inquietações pela busca da qualidade na educação, associada às questões de resolução de problemas e raciocínio lógico, que nem sempre são trabalhados pelos professores, para desenvolver habilidades e competências no âmbito da matemática e das questões práticas cotidianas, favorecendo o aprendizado contextualizado do aluno e a construção do conhecimento.

Na visão de Ponte (2004, p. 31) a Matemática é concebida como “uma disciplina extremamente difícil, que lida com objetos e teorias fortemente abstratas, mais ou menos incompreensíveis”. Outros teóricos já associam com o aspecto mecânico, intrinsecamente ligado ao cálculo. O que para o autor causa efeitos de forma intensa e negativa no processo ensino-aprendizagem, ainda mais quando o professor de Matemática é um mero expositor do assunto, sem preocupar-se com a aprendizagem significativa.

inegável que, para a obtenção de um resultado satisfatório é preciso que o professor compreenda que é importante a interpretação, a formulação de hipóteses e a associação da teoria com a prática para que o aluno obtenha sucesso dentro e fora da escola. Neste viés, o presente estudo aborda questões pertinentes no que tange ao aspecto teórico-prático do ensino sobre a resolução de problemas na Escola Rittler. Para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: A Observação, a Entrevista e Questionários.

A observação constitui um excelente método para o encaminhamento da pesquisa. Neste pensamento Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 31) argumentam: “a observação implica em aplicar os sentidos físicos a algum objeto para dele obter um conhecimento claro e preciso”. Mas para que o resultado seja positivo é interessante um diagnóstico do local e dos sujeitos a serem observados, sendo prática a utilização de perguntas abertas e fechadas concatenadas com os objetivos da pesquisa.

A entrevista, enquanto ferramenta da coleta dados, contribui para aquisição de informações que venham a ser arroladas no processo investigativo do fenômeno a ser estudado. Neste ínterim é preciso esclarecer que a entrevista não se configura como um “mero bate-papo”, embora muitos pesquisadores utilizem esta expressão para deixar

seus entrevistados mais à vontade. Entende-se que esta deve ter uma estrutura previamente pensada, com objetivos definidos. Significa “recolher, por meio de interrogatório do informante, dados da pesquisa” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 51).

O questionário, enquanto instrumento eficaz para levantamento dos dados referentes à pesquisa, são esclarecidos por Goode e Hatt (1977, p. 227): "Todo questionário deve ter natureza para assegurar uniformidade de os respondentes se sentirem mais confiantes em seu anonimato, possibilitando informações e respostas mais reais”.

Neste contexto, com base nas citações acima se percebe a importância de aplicar questionário aos professores de Matemática da Escola Luiz Rittler Brito de Lucena, num bairro periférico da cidade de Boa Vista – Capital do Estado de Roraima.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ambiente social da escola pesquisada constitui-se de população de renda predominante baixa, grande parte dos alunos são filhos de servidores públicos, trabalhadores autônomos, alguns desempregados, e outros com trabalhos informais, fazem pequenos “bicos”, geograficamente localizados na parte periférica da cidade.

Logo, todas as pesquisas foram envolvidas e correlacionadas para diagnosticar sobre as dificuldades dos alunos acerca da resolução de problemas, cujo a investigação está centrada no aluno. Visto por este ângulo, na concepção de Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 53), configura-se como um método confiável, por causa da exatidão do fenômeno estudado. Ainda que seja seguro, precisa estar direcionado, elementos previamente elaborados, preparados e selecionados, o qual pode ser aplicado simultaneamente a um maior número de indivíduos.

No que concerne ao levantamento de dados, na pesquisa ora apresentada sobre a resolução de problemas matemáticos em sala de aula. Partiu-se, inicialmente, da observação por possibilitar a coleta de informações sobre o fenômeno a ser pesquisado, não apenas na superficialidade, mas, “sobretudo, com intencionalidade vista de uma forma espontânea para se alcançar determinado fins” (GONZAGA, 2005).

Para completar este ciclo investigativo, o questionário foi arrolado na pesquisa, porque é “composto por uma série de perguntas direcionadas para levantar dados organizados para uma pesquisa, formulado por escrito pelo responsável das informações sem participação do investigador” (MINAYO, 2004).

Integra-se ao conteúdo desta pesquisa os Apêndice (A; B; C; D; E, F), os quais possibilitaram a coleta sistemática dos dados necessários para caracterizar a problemática levantada no Projeto de Pesquisa. A saber, como os professores encaram a resolução de problemas e como isto influencia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Escola Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena em Boa Vista-RR.

Desta forma, as observações realizadas na escola, assim como os sujeitos envolvidos no estudo proporcionam conhecimentos cotidianos em relação escola-comunidade, aqui, neste particular, canalizados para a resolução de problemas nos fatos cotidianos.

Diante do explicitado, verifica-se que estes procedimentos focalizam para a análise da resolução de problemas enquanto metodologia, forma prática de resolver problemas (intra e extra) sala de aula, pois estas situações apresentam-se em todas as áreas da vivência humana. Além disso, faz-se um diagnóstico do educador, se ele utiliza a linguagem matemática, se ele trabalha a resolução de problemas na prática cotidiana, se canaliza para o raciocínio e a lógica, concatenando com as outras áreas do conhecimento. Sendo que estas questões são suscitadas ao longo deste trabalho científico.

A resolução de problemas como ponto de partida para soluções práticas na visão de Talizina (1987), para Paulino Filho (2008) na aprendizagem matemática os obstáculos direcionam e estimulam para que seja encontrada uma solução, assim como a percepção dos limites, das possibilidades e os reajustes.

Neste contexto, para Talizina, a resolução de problemas traz propostas de desenvolvimento intelectual a qual se baseia também em critérios, metodologias diagnósticas e análise de questões, que precisam estar adequadas para a idade dos alunos e pautadas nas habilidades e competências individuais de cada indivíduo a fim de que estes tenham domínio.

Arias e Yera (1996, p. 40) argumentam que Talizina com base na teoria de psicólogos da antiga URSS e de outros países chegaram à conclusão de que: “o êxito de um sujeito na solução de algumas tarefas depende não só do estágio de sua atividade intelectual, mas em grande medida de quais tarefas e com que material se propõem as mesmas”.

A coleta de dados foi fundamental para a elaboração deste trabalho, contando com a análise de professores da disciplina de matemática e alunos predominantemente adolescentes, os quais estão devidamente matriculados na escola-campo. Antes de expor os resultados obtidos, convém apresentar o objetivo do trabalho, que é determinar as habilidades na resolução de problemas dos alunos de 8º ano do Ensino Fundamentais da Escola Estadual Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena.

No contexto, os professores citaram os teóricos mencionados, os quais embasam o planejamento dos professores de Matemática, evidentes na realização do planejamento, sendo que Polya é mais evidente dentre os outros teóricos, porque no Movimento da Matemática Moderna, no final dos anos 70, George Polya foi o grande inspirador, e já trabalhava nesta perspectiva de resolução de problemas, conforme é visto em seu livro *How to solve it*. (SOUZA, 2010, p. 78).

Tabela 1: Em quais teóricos você se baseia para fazer seu planejamento?

Respostas	Quant.	Porcentagem
Polya	2	67%
Luis R Dante	1	16%
Talizina	1	17%

Fonte: Elaboração da própria autora, com base na pesquisa de campo

Partindo deste princípio, é interessante que o interesse pessoal esteja atrelado ao profissional. Mas observa-se no gráfico que o professor é muito solitário, a iniciativa para realizar qualquer empreendimento, pois segundo os professores entrevistados, não há incentivo.

Tabela 2: Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar a temática?

Respostas	Quant.	Porcentagem
Falta Recursos	2	50%
Desinteresse dos Alunos	2	50%

Fonte: Elaboração da própria autora, com base na pesquisa de campo

Portanto, a base do planejamento do professor que cita Dante, está voltada para a Resolução de Problemas, cujas orientações do Professor são complementares para estabelecer as metas e os objetivos, porque na contemporaneidade as metodologias devem contemplar as vivências cotidianas.

Maciel (2009) complementa essa linha de raciocínio, explicitando que não basta apenas resolver os problemas mecanicamente, mas entender suas propriedades, sua utilidade, e a importância de suscitar o raciocínio, canalizando para os objetivos de aprendizagem.

Tabela 3: A escola é inclusiva do ponto de vista da matemática nas resoluções de problemas?

Respostas	Quant.	Porcentagem
Sim	1	25%
Não	3	75%

Fonte: Elaboração da própria autora, com base na pesquisa de campo

Analisando a tabela 3 é possível perceber o quanto a escola distancia-se de situações consideradas importantes. É interessante a colocação de Lupinacci e Botin (2004, p. 10) quando argumentam que esta participação da escola: “Constitui-se de uma atitude de construção do conhecimento em que todas as etapas utilizadas são fundamentais e não apenas o resultado final obtido”. Para tanto, deve ser trabalhado nos

alunos a capacidade de identificar o problema a partir da situação para que estes encontrem a solução da dificuldade em questão.

Visto por este prisma, é papel da Escola: Estimular o aluno a ser um constante pesquisador, mas é preciso que haja coerência entre os motivos e as finalidades para a resolução dos problemas propostos, visto que é interessante que eles busquem a saída.

Nesta perspectiva, juntamente com os conteúdos ministrados a estudantes os professores questionados admitiram que devem ser inseridas mais leituras, para que estes venham interpretá-las de maneira correta. Isto resgata o que registra um dos órgãos mais respeitados do MEC, conforme é citado abaixo:

- a. Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;
- b. Buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino (PDE/SAEB, 2008, p. 8).

Tabela 4: Que sugestões você daria para se trabalhar com a resolução de problemas no 8º ano?

Respostas	Quant.	Porcentagem
Leitura	3	75%
Problemas	1	25%

Fonte: Elaboração da própria autora, com base na pesquisa de campo

Os professores questionados ao sugerirem leitura e resolução de problemas. Nesse campo, o ensino da Matemática pela Resolução de Problemas, algumas dessas variáveis, são pertinentes porque, segundo Klein (2006) traz maior entendimento, conforme está descrito abaixo:

Estão relacionadas com a maneira de ver a Matemática, ou seja, de vê-la como um corpo de conteúdos ou como um corpo de conhecimentos historicamente construídos e em constante construção. Isso gera concepções ligadas à prática de transmitir os conceitos/conteúdos e não de construir ou reconstruir os conhecimentos presentes na

disciplina de Matemática e também na vida cotidiana de cada um (KLEIN, 2006, p. 21).

Dessa forma, pretende-se esclarecer que a resolução de problemas deve ser para o professor uma metodologia de trabalho para que os alunos despertem para a aprendizagem matemática, capazes de formular e resolver questões matemáticas com autonomia, questionamentos, formulação de hipóteses e aplicação de conceitos matemáticos.

Neste viés, para contextualizar os dados coletados acerca da resolução de problemas na abordagem educacional (intra e extra) sala de aula, a indicação contida nos gráficos e tabelas são os resultados obtidos através da observação participativa, da entrevista com os sujeitos da pesquisa (professores e alunos) que responderam às perguntas direcionada a esta temática.

Os resultados de todo o processo que envolvem a aprendizagem dos alunos foram avaliados, não somente reprodução de conhecimentos, diálogo, afetividade, bom rendimento escolar, autoestima, interação, valorizando a herança cultural e tornando os alunos críticos. O ensino de matemática, atualmente, intercepta ações do passado e presente, novas estratégias para que a mudança aconteça toda essa prática metológica avaliativa e o contexto político de todo o processo escolar.

Compreende-se, portanto, que a resolução de problemas automaticamente já insere o raciocínio. Se bem trabalhadas estas questões, o aluno conseguirá uma maior produtividade em matemática, porém as aulas deverão ser interessantes e desafiadoras para diminuir a antipatia que alguns alunos sentem ao passarem pelo estudo dos cálculos, pois um dos seus objetivos é proporcionar uma boa base matemática a quem se dispõe a aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na área da Matemática, a Resolução de problemas vem se configurando como uma boa proposta para se trabalhar a lógica cotidiano e que dependendo da maneira como é ministrado em sala de aula. Assim, partindo dos objetivos específicos dessa pesquisa: Observar no espaço sala de aula a prática e o desenvolvimento dos exercícios

que envolvessem a resolução de problemas; foi possível analisar que os professores de matemática não abordam a questão de forma que se torne interessante para os alunos, a metodologia conduz para a aprendizagem mecânica.

Outra observação é que não é oportunizado ao aluno o desenvolvimento das etapas mentais, no processo de aprendizagem coletiva. Desta forma, foi constatado que as principais dificuldades, segundo os professores estão ligadas à leitura e à interpretação do problema proposto, o que, conseqüentemente, desencadeia outros problemas.

Assim, constata-se que as atividades lógico-matemáticas, propostas aos alunos não estabelecem relações matemáticas em situações que surgem da realidade em que eles estão inseridos. Neste sentido, abordar a resolução de problemas e os seus objetivos suscitam a compreensão da importância desta metodologia. Tal afirmativa se fundamenta em facilitar a aprendizagem do aluno no estudo das operações matemáticas, auxiliando este a enfrentar situações de problemas novos, para que com esta prática estará apto a resolver qualquer situação-problema.

Neste aspecto é interessante que, ao aproximar os problemas matemáticos do dia a dia do aluno, desperta ainda mais o interesse de solucionar um problema assim. O aproveitamento terá um aumento exponencial e o aluno entenderá a necessidade desse contexto teórico.

A temática da Resolução de Problemas, acima de tudo, serve de reflexão, depois de parâmetro para avaliação das atividades docentes realizadas na escola-campo, cujos objetivos canalizados foram respondidos na medida do possível, conforme fora elaborado na coleta de dados.

Na relação educador-educando, a resolução de problemas oportuniza esta interação, porque a construção do conhecimento em parceria com o educando é um exercício difícil e complexo da parte de quem educa. Oportunamente, o professor diagnostica as dificuldades do aluno e o auxilia na construção do conhecimento.

Enfim, a Resolução de Problemas na área da Matemática permite partilhar da iniciativa, possibilita a discussão da formulação do conhecimento com o aluno, de forma que ele explicita dúvidas através de suas conversas de suas proposições, que por mais absurda que pareça a sugestão a princípio, pode ser o indício do acerto.

REFERÊNCIAS

ARIAS, J.O. C., YERA, A. P. **O que é a Pedagogia Construtivista?** Revista Educação Pública, Cuibá, v. 5, n.8, jul/dez. 1996.

Brasil. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2005. Ed. 46º.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. S. **Metodologia Científica.** 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

D'AMBROSIO, U. **A História da Matemática:** questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

GALPERIN, P.I. **Human instincts.** Journal of Russian and East European Psychology, Armonk, v. 30, n. 4, p. 22-36, july/aug. 1992

GOODE, W.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

GONZAGA, M. **Contribuições para produções científicas.** Manaus: Bk Editora, 2005, p.91 e 98.

GULMANS, J.; VAN DEN VEER, R.; VOS, H. Concept formation: the view of a Podolsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v. 33, n. 2, p. 81-103, mar./apr. 1995.

Klein, Janete Aparecida. A Representação Social sobre a Matemática de Professoras da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Escolas da rede municipal de Itajaí-SC. Dissertação de mestrado. Itajaí: UNIVALI, 2006.

KILPATRICK, J. **A history of research in mathematics education**, in D. A. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 3-38). New York, NY: Macmillan Publishing Company, 1992. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../art01_19.p>. Acessado em 21.ago. 2012.

MENDOZA, H. J. G.; DELGADO, O. T. A didática da matemática fundamentada na teoria de formação por etapas das ações mentais de galperin, SÃO PAULO, 2017

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social**. In: Teoria, método e criatividade. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro. 2004.

PAVANELLO, R.M.; NOGUEIRA, C. M. I. **Avaliação em Matemática: algumas considerações**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

PAULINO FILHO, J. **Professores em contexto formativo: Um estudo do processo de mudanças de concepções sobre o Ensino da Matemática**. 254f. Tese: Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2008.

POLYA, G. A. **A arte de Resolver Problemas**. Tradução: Heitor Lisboa de Araújo. Interciência, 1978.

PONTE, J. P. **Investigar a nossa prática profissional: O percurso de um grupo de trabalho colaborativo. Educação e Matemática**. Universidade de Lisboa, 2004.

REZENDE, Denis Alcides. **Planejamento Estratégico para organizações privadas e públicas**: guia prático para elaboração do projeto de plano de negócios. Rio de Janeiro: Brasport, 2008.

REZENDE, Alexandre e VALDES, Hiram. Galperin: Implicações educacionais da Teoria de Formação das Ações Mentais por estágios. Educ. Soc., Campinas, vol.27, n.97, p. 1205 – 1232, set./dez. 2006.

TALIZINA, N. F. (Org.) **La formación de las habilidades del pensamiento matemático**. México: S.L.P., 1987.

TALÍZINA, N.F. **Psicologia de la enseñanza**. Moscou: Progreso, (Biblioteca de Psicología Soviética), 1988.

WERTSCH, J.V. Galperin's elaboration of Vygotsky. Human Development, Basel, v. 43, n. 2, p. 103-106, mar./apr. 2000

ZUGAIB, Eduardo. **A abordagem simples na solução de problemas**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: < <http://www.eduardozugaib.com.br>>. Acessado em: 20.jan.2012.

AÇÕES DE INCENTIVO À PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NO IFPR-CAMPUS CASCAVEL

FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler²²

GALLERT, Claudia²³

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte²⁴

RESUMO:

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu Art. 205 que a Educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”. Nesse sentido, cabe ao Estado garantir a oferta da Educação Básica e a fiscalização do acesso (matrícula) e da permanência (frequência); e à família a incumbência de realizar a matrícula e garantir a assiduidade da criança e do adolescente na escola. A evasão escolar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem sido objeto de preocupação da União. Em 2009 foi estabelecido o Termo de Acordo de Metas e Compromissos entre os IFs e o Ministério da Educação (MEC) para determinar a necessidade de ações para a democratização do acesso e permanência e a redução das taxas de evasão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diante da necessidade de desenvolvimento de ações institucionais para acompanhar a frequência escolar dos/das estudantes, a fim de garantir o direito de acesso à Educação, e de intervenção nos índices de evasão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na qual o IFPR está incluído, está sendo desenvolvido o Projeto de Pesquisa “Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR-Campus Cascavel” com o objetivo de identificar os motivos da infrequência e da evasão dos/das estudantes matriculados nos Cursos Técnicos de Nível Médio do campus; mediar o processo de adaptação e permanência destes na instituição; e elaborar estratégias para a redução da infrequência e evasão escolar. Este trabalho apresenta as ações desenvolvidas no âmbito do Projeto relativas ao acompanhamento de estudantes identificados como infrequentes e os resultados alcançados em 2018, evidenciando a relevância dessas ações para a permanência dos/as estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR-Campus Cascavel.

PALAVRAS-CHAVE: Instituto Federal do Paraná. Evasão Escolar. Permanência Escolar.

²² Mestranda em Educação/Assistente Social no IFPR-Campus Cascavel. E-mail: jessica.ferreira@ifpr.edu.br

²³ Mestre em Educação/Pedagoga no IFPR-Campus Cascavel. E-mail: claudia.gallert@ifpr.edu.br

²⁴ Mestre em Educação/Técnica em Assuntos Educacionais no IFPR-Campus Cascavel. E-mail: jacqueline.lewandowski@ifpr.edu.br

INTRODUÇÃO

O processo de democratização e, conseqüentemente, de universalização da Educação no Brasil tem suscitado a necessária discussão acerca da evasão escolar. A legislação preconiza à criança e ao adolescente o direito à Educação e responsabiliza o poder público e a família para garantia do acesso à escolarização.

Nesse contexto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados em 2008 com o objetivo, entre outros, de ofertar cinquenta por cento de vagas na educação profissional técnica de nível médio. Essa proposta institucional remete que o IFs tenham entre sua comunidade discente uma parcela considerável de estudantes adolescentes, resguardados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente também em relação à garantia do acesso à Educação. Conseqüentemente, a legislação remete às instituições de ensino a responsabilidade por zelar pela frequência escolar.

A permanência e a evasão escolar na Educação Técnica de Nível Médio tem sido objeto de estudos como os de Rosemary Dore, que se dedica à temática mesmo antes da criação dos IFs (DORE, 2014). Com a promulgação da Lei de Criação dos IFs e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, houve um aumento considerável de instituições de ensino dedicadas à oferta de Educação Técnica e Profissional de Nível Médio e, conseqüentemente, a evasão escolar nessa modalidade de ensino tornou-se um problema mais evidente.

O poder público passa a normatizar a necessidade de intervenção das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com vistas à redução dos índices de evasão com o Termo de Acordo de Metas e Compromissos entre os IFs e o Ministério da Educação (MEC) assinado em 2009. Em 2013, o Tribunal de Contas da União (TCU), publica o Acórdão nº 506/2013, recomendando à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) que os IFs instituam plano para o tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional.

Essas medidas remetem aos IFs a necessidade de realizar ações para a permanência dos/das estudantes nas instituições. O Instituto Federal do Paraná (IFPR), única instituição ligada à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nesse estado também passa a organizar ações nesse sentido.

A partir disso, no IFPR-Campus Cascavel, desde 2017 está em atividade o Projeto de Pesquisa “Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR-Campus Cascavel”, que tem como objetivo identificar os motivos da infrequência e da evasão dos/das estudantes matriculados nos cursos técnicos de nível médio do campus; mediar o processo de adaptação e permanência destes/as na instituição; e elaborar estratégias para a redução da infrequência e evasão escolar.

As ações desenvolvidas no âmbito do Projeto compreendem: entrevistas com estudantes ingressantes; acompanhamento pedagógico; controle de frequência; acompanhamento dos/as estudantes infrequentes; entrevista de desligamento; tabulação de dados; grupo de estudos; publicização e discussão dos dados.

Este trabalho apresenta os resultados das ações do Projeto em relação ao controle de frequência e ao acompanhamento dos/das estudantes infrequentes. A partir do controle de frequência é possível identificar os/as estudantes infrequentes e encaminhar ações de orientação aos/às estudantes e aos seus responsáveis relativos à frequência escolar. Identificada situação de violação do direito ao acesso à Educação, quando as orientações não repercutem em retorno do estudante à escola, o caso é encaminhado para o Programa de Prevenção e Combate a Evasão Escolar, Conselho Tutelar e Ministério Público, conforme a necessidade.

DA GARANTIA DO ACESSO À EDUCAÇÃO E DA LEGALIDADE DO CONTROLE DE FREQUÊNCIA

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a universalização da Educação Básica vem se consolidando como objeto de preocupação no horizonte da sociedade brasileira. No texto da Carta Magna, Art. 205, a Educação é compreendida como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 129, grifos nossos).

A compreensão da Educação como “direito de todos” remete, evidentemente, à universalização do acesso à educação formal. O dever do Estado, nesse quesito, abrange

a garantia de oferta de vagas, das condições concretas (infraestrutura, material didático, profissionais da Educação, etc.) e de fiscalização.

No que se refere especificamente à universalização da Educação Básica para crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/Lei nº 8.069/90), estabelece em seu Art. 53 que a “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990). Para efetivação desse direito, estabelece no Art. 55 que “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” e no Art. 56 que “Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de [...] reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares”. E, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/Lei nº 9394/1996), no Art. 5º, § 1º, Inciso III, estabelece que o poder público deverá “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

Estas prerrogativas legais, estabelecem, portanto, as responsabilidades da família e do poder público relativo à escolarização das crianças e adolescentes: cabe ao Estado garantir a oferta da Educação Básica e a fiscalização do acesso (matrícula) e da permanência (frequência); e à família a incumbência de realizar a matrícula e garantir a assiduidade da criança e do adolescente na escola.

Dessa forma, a assiduidade na frequência escolar tem se configurado como índice de qualidade é fator necessário para a universalização da educação básica e obrigatória.

Explorando um pouco mais sobre a questão da evasão escolar e as discussões que surgem em seu entorno, questões como conceitos, causas e circunstâncias, diferenciam-se nos níveis de educação e nas modalidades de ensino, segundo a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (ANDOFES/ABRUEM/ SESu/MEC, 1996) define evasão como a saída do estudante do seu curso, sem concluí-lo. Dore e Lüscher (2011) apontam que,

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de

um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno (DORE; LUSCHER, 2011, p. 775).

No ensino médio profissionalizante, segundo as autoras supracitadas, a evasão na “escola média geral ou na modalidade profissionalizante” (DORA; LUSCHER, 2011, p. 775) vincula-se ao maior ou menor grau de democratização do acesso da população a esse nível de ensino.

O Projeto é desenvolvido a partir da necessidade de ações institucionais, no âmbito dos Cursos Técnicos de Nível Médio no Instituto Federal do Paraná/IFPR-Campus Cascavel, relativas à: a) acompanhamento da frequência escolar dos/das estudantes, a fim de garantir o direito de acesso à Educação; b) intervenção nos índices de evasão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na qual o IFPR está incluído.

As prerrogativas legais apresentadas referem-se à garantia do acesso à Educação Básica, obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, conforme Art. 208, Inciso I, da Constituição Federal de 1988, e, conforme LDBEN Art. 4º, Inciso I, alínea c, inclui o Ensino Médio - estendendo a obrigação aos IFs no âmbito da oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio.

A Lei nº 11.982/2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os IFs (Institutos Brasileiros de Educação, Ciência e Tecnologia), dentre eles o IFPR, como unidades da rede que ofertam educação superior, básica e profissional; especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008, Art. 2º). Dentre os objetivos dos IFs, tem-se a oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008, Art. 7º, Inciso I), garantindo 50% das vagas para esse nível de ensino (BRASIL, 2008, Art. 8º).

A preocupação com a permanência e êxito dos estudantes na rede federal de ensino materializa-se na regulamentação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) - regulamentado pela Portaria Normativa MEC Nº 39 de 12 de dezembro de 2007 e pelo decreto Nº 7234 de 19 de Julho de 2010 - que inicialmente foi elaborado destinando as ações aos estudantes das universidades de nível de graduação.

O desenvolvimento de ações e a destinação de recursos para os Institutos Federais passam a ser contemplados pelo Decreto nº 7.234/2010, em seu art. 4.

No PNAES é contemplado como objetivo a redução das taxas de retenção e evasão (Art. 2, III). No Plano Nacional de Assistência Estudantil é princípio norteador das ações de Assistência Estudantil a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES. O incentivo ao desenvolvimento de ações para o enfrentamento da evasão escolar, está contido nos objetivos específicos do plano, como “[...] contribuir para aumentar a eficiência e a eficácia do sistema universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão e definir um sistema de avaliação dos programas e projetos de assistência estudantil por meio da adoção de indicadores quantitativos e qualitativos para análise das relações entre assistência e evasão, assistência e rendimento acadêmico” (BRASIL, 2008).

É principalmente a partir dos direcionamentos do PNAES que o IFPR desenvolve ações que contribuam de forma direta e indireta para o enfrentamento da evasão escolar, com programas e projetos em comum a toda a instituição, assim como os de iniciativa dos campus.

O IFPR-Campus Cascavel oferta aos concluintes do Ensino Fundamental dois Cursos Técnicos de Nível Médio: Técnico em Análises Químicas e Técnico em Informática; ambos na forma integrada, ou seja, os/as estudantes frequentam na mesma instituição e no mesmo curso o Ensino Médio e a Educação Profissional. Portanto, a comunidade discente do IFPR-Campus Cascavel compreende adolescentes matriculados nos Cursos Técnicos de Nível Médio, onde concluem os três últimos anos da Educação Básica obrigatória.

Concomitante à prerrogativa legal, a evasão escolar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem sido objeto de preocupação da União. Em 2009 foi estabelecido o Termo de Acordo de Metas e Compromissos entre os IFs e o Ministério da Educação (MEC). O documento destaca que a atuação dos IFs, pautada na democratização do acesso e permanência, implica a redução das taxas de evasão. Em 2013, o Tribunal de Contas da União (TCU), no Acórdão nº 506/2013, recomenda à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) que os IFs instituam plano para o tratamento da evasão na Rede Federal de Educação

Profissional. Em 2014, em resposta à recomendação, a Setec/MEC publica o “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”.

Também em resposta à recomendação do TCU, em 01 de julho de 2016 a Pró-Reitoria de Ensino do IFPR (PROENS) emite a Portaria PROENS/IFPR Nº 04, criando a “Comissão de Estudos sobre a Evasão Escolar” em cada campus do IFPR. A Comissão deveria apresentar os resultados de suas ações à PROENS/IFPR até 22 de fevereiro de 2017. Em janeiro de 2019, a PROENS/IFPR retoma a necessidade de instituição da Comissão, pela Portaria PROENS/IFPR Nº 89, de 16 de janeiro (Portaria 089 de 16 de janeiro de 2019 do Gabinete do Reitor), agora nomeada “Comissão Permanente de Promoção da Permanência e Êxito Estudantil da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e dos Cursos de Graduação do IFPR”.

No campus Cascavel, para além do trabalho das Comissões, o Projeto de Pesquisa “Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR-Campus Cascavel”, ativo desde setembro de 2017, desenvolve ações relativas ao controle de frequência e a intervenção nos índices de evasão dos/as estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do campus.

AS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS CASCABEL

O Projeto está em andamento e as ações desenvolvidas até o momento são: Entrevista com ingressantes: no início do ano letivo, para identificar o perfil dos/das ingressantes e aspectos que exijam atenção da equipe multiprofissional; Controle de frequência: análise diária do registro de frequência realizado pelos/as docentes; Acompanhamento dos/as estudantes infrequentes: estudantes que apresentam 4 (quatro) faltas ou mais no mês são considerados/as infrequentes. Nesses casos são realizadas abordagens individuais e/ou coletivas, presenciais e/ou por telefone, com os/as estudantes e/ou seus responsáveis para escuta qualificada e orientação; visita domiciliar; encaminhamentos à rede de proteção e atendimento (Programa de Prevenção e Combate a Evasão Escolar; Conselho Tutelar); Entrevista de desligamento: no pedido de transferência para identificar as razões da solicitação; Tabulação de dados: levantados

nas diferentes ações do Projeto; Grupo de estudo: para discussão dos dados levantados; discussão de casos e definição de estratégias para resolução das problemáticas; e discussão de temas referentes à evasão e infrequência escolar; Publicização dos dados: em reuniões com os colegiados dos cursos para discussão da temática e definição de ações e em eventos científicos.

Em relação à infrequência, as ações do Projeto permitem identificar os/as estudantes considerados faltosos/as segundo os critérios estabelecidos e intervir junto ao/à estudante e sua família. Parte-se do pressuposto de que a infrequência é indicadora de que algo não vai bem com o/a do estudante, e ainda, tende a incidir no rendimento acadêmico do/a estudante, podendo acarretar em retenção e/ou evasão.

A primeira ação é o contato com o/a estudante e/ou à família para identificar a razão da infrequência e orientar sobre a obrigatoriedade da frequência. Caso o/a estudante volte a ser considerado/a infrequente, é realizado novo contato para identificar as razões da reincidência e reafirmar as orientações, podendo ser assinado termo de compromisso. Nos casos em que se verifica situação de violação do direito à educação, para que a situação cesse, é feito encaminhamento para o Programa de Prevenção e Combate a Evasão Escolar, Conselho Tutelar e Ministério Público, conforme a necessidade.

A Tabela 1 apresenta as intervenções realizadas no ano letivo de 2018 e os resultados obtidos:

Tabela 1

Orientações realizadas à estudantes acompanhados/as por infrequência escolar pelo Projeto de Pesquisa Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR-Campus Cascavel - 2018	
1ª orientação (sem reincidência)	55 estudantes
2ª orientação (1ª reincidência)	29 estudantes
3ª orientação (2ª reincidência)	12 estudantes
4ª orientação (3ª reincidência)	4 estudantes

5ª orientação (4ª reincidência)	7 estudantes
6ª orientação (5ª reincidência)	4 estudantes
7ª orientação (6ª reincidência)	2 estudantes
Total de estudantes acompanhados/as	113

Organização das autoras.

Observa-se que o número de estudantes identificados como infrequentes em algum momento no decorrer do ano letivo é consideravelmente alto: 113 estudantes. Destes, praticamente metade dos casos foram resolvidos com apenas uma orientação. Mas 25,66% (29 estudantes) tiveram mais de três reincidências. Esses números demonstram o quanto é necessário discutir

a evasão escolar em âmbito institucional, identificar suas causas e realizar ações que promovam a permanência.

As ações do Projeto de Pesquisa “Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR-Campus Cascavel” voltadas para o acompanhamento da frequência permitem identificar os casos de infrequência, agir no sentido de garantir que o/a estudante tenha garantido seu direito de acesso à Educação e evitar a evasão escolar. No entanto, alguns casos de infrequência tornam-se casos de evasão e há, ainda, casos de evasão não relacionados à infrequência - por exemplo quando o/a estudante solicita transferência para outra instituição de ensino estando frequente.

Em relação à evasão, para o projeto é considerado/a evadido/a: a) o/a estudante que solicita transferência para outra instituição de ensino; b) o/a estudante que não confirma matrícula para o ano letivo seguinte. Em caso de pedido de transferência, é aplicada Entrevista de Desligamento para identificar quais razões levaram o/a estudante a transferir-se. A análise dos resultados obtidos nas entrevistas possibilita compreender melhor os indicadores que levam à evasão, permitindo o desenvolvimento de ações institucionais para a permanência dos/das estudantes.

A Tabela 2 permite comparar os dados relacionados à evasão nos anos de 2017 e de 2018 nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFPR-Campus Cascavel, considerando os estudantes ingressantes por ano - matriculados no primeiro ano do curso - e o total de evadidos por ano - matriculados em todas os anos/séries do curso. Vale ressaltar que o IFPR admite quarenta novos estudantes a cada ano por curso através de seus processos seletivos e, ainda, que o curso Técnico em Análises Químicas passou a ser ofertado em 2016, portanto, em 2017 havia apenas uma turma de primeiro ano e uma turma de segundo ano em curso; e em 2018 haviam três turmas em curso, de primeiro, segundo e terceiro ano. Já o curso Técnico em Informática é ofertado desde 2014, portanto, haviam quatro turmas em curso em 2017 e 2018 - primeiro, segundo, terceiro e quarto ano.

Tabela 2

Comparativo dados da evasão nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR-Campus Cascavel por ingressantes e total de evadidos 2017/2018			
Curso	Ano	Ingressantes evadidos	Total de evadidos
Técnico em Informática	2017	8	51
	2018	1	22
Técnico em Análises Químicas	2017	5	8
	2018	4	12
Total	2017	13	59
	2018	5	34

Organização das autoras.

Observa-se na Tabela 2 que as ações do Projeto de Pesquisa “Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR-Campus Cascavel” contribuíram

significativamente na redução da evasão escolar, principalmente no Curso Técnico em Informática em que apenas um estudante ingressante evadiu em 2018 e o total de evasão reduziu mais de 50%. No Curso Técnico em Análises Químicas, apesar de haver um aumento no número real de evasão, a proporção em relação à estudantes matriculados no curso reduziu significativamente, pois em 2017 haviam apenas duas turmas em andamento e em 2018 haviam três turmas.

No total de evasão, observa-se uma redução de aproximadamente 38% entre os/as estudantes ingressantes e 57% no total de estudantes. Pelas entrevistas de desligamento realizadas desde o início das ações do Projeto em 2017, identificou-se que o principal motivo que leva os/as estudantes ingressantes à evasão é a não adaptação ao ritmo de estudos da instituição. Essa identificação levou os/as colaboradores/as do projeto a desenvolverem ações de orientação e acompanhamento pedagógicos principalmente relacionadas à organização e técnicas de estudos com objetivo de mediar o processo de adaptação dos/das estudantes na instituição. Essas ações, em conjunto com o acompanhamento de frequência, tem contribuído para a permanência dos/das estudantes no IFPR-Campus Cascavel.

CONCLUSÃO

Os dados apresentados permitem observar os resultados positivos das ações Projeto de Pesquisa “Controle e Prevenção à Evasão e Infrequência Escolar no IFPR-Campus Cascavel” na redução dos números de evasão nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPR-Campus Cascavel. Percebe-se que as ações desenvolvidas no âmbito do Projeto contribuem para garantir o direito social à educação ao/às estudantes do campus na medida que intervém na permanência destes/as na instituição.

Ainda, o Projeto segue as recomendações do Tribunal de Contas da União (TCU), contidas no Acórdão nº 506/2013 para a Rede Federal de Educação Profissional, e também da Setec/MEC contida no “Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2014), e a Portaria Institucional nº 089/2019/Gabinete do Reitor.

Contribui, ainda, para o levantamento de indicadores dos motivos que interferem na permanência; incentiva a reflexão e a discussão coletivas sobre a evasão escolar entre os servidores técnicos-administrativos e docentes do campus; e permite a elaboração coletiva de estratégias para a redução da infrequência e evasão escolar.

REFERÊNCIAS

ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. **Comissão especial de estudos sobre a evasão.**

1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 17 de setembro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: 05 de outubro de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 13 set. 2019.

_____. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF: 19 de julho de 2010.

_____. **Lei nº 8.069/1990**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF: 13 de julho de 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em 13 set. 2019.

_____. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em 13 set. 2019.

_____. **Lei nº 11.982/2008**, de 29 de dezembro de 2008, Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em 13 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Termo de acordo de metas e compromissos**

Ministério da Educação/Institutos Federais. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/prodin/images/banners/termo_de_acordo_de_metas.pdf Acesso em 13 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Plano de ação Acórdão nº 506/2013**. Brasília, 2013. Disponível em:

<https://contas.tcu.gov.br/juris/SvlHighLight?key=41434f5244414f2d434f4d504c45544f2d31323530303231&sort=RELEVANCIA&ordem=DESC&bases=ACORDAO->

[COMPLETO;&highlight=&posicaoDocumento=0&numDocumento=1&totalDocumentos=1](#). Acesso em 13 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.**

Brasília, 2014. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf> Acesso em 13 set. 2019.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e Evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: vol. 41, n. 144, p 773-789, set/dez. 2011.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTROET, T. L. de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: HEIJMANS, R. D.; ARAÚJO, A. C. de; MENDES, J. de S. (Orgs). **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento.** Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014, p. 379 - 414. Disponível em: <http://rimepes.fae.ufmg.br/livros/Dore%20et%20al.%20-%202014%20-%20Evasao%20na%20educacao%20-%20estudos,%20politicas%20e%20propostas.pdf> Acesso em 13 set. 2019.

IFPR. **Portaria PROENS/IFPR nº 04, de 01 de julho de 2016.** Cria a *Comissão de Estudos sobre a Evasão Escolar* em cada Campus do IFPR. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/Portaria-n%C2%BA-004-de-01.07.2016.pdf> Acesso em 13 set. 2019.

_____. **Portaria PROENS/IFPR nº 04, de 01 de julho de 2016.** Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/Portaria-n%C2%BA-004-de-01.07.2016.pdf> Acesso em 13 set. 2019.

_____. **Portaria Gabinete do Reitor/IFPR nº 089, de 16 de janeiro de 2019.** Disponível em:

https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=171025&id_orgao_publicacao=0 Acesso em 09 set. 2019.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA E DIFICULDADES OBSERVADAS NO PROCESSO

SILVA, Maria Da Conceição Oliveira Da²⁵

BRITO, Maria De Fatima Beserra De²⁶

BRITO, Maria José Beserra De²⁷

RESUMO:

Sabe-se que, apesar da dificuldade de obtenção de diagnóstico das causas de dificuldades de aprendizagem, as crianças envolvidas podem progredir e, em muitos casos, aprender formas de superar suas limitações. As habilidades afetadas com maior frequência por esses problemas consistem na leitura, escrita, processamento auditivo e na fala, raciocínio e matemática. É importante ajudar essas crianças a conhecerem seus pontos fortes, a compreenderem que suas dificuldades não existem por falta de capacidade e, a descobrirem estratégias que sejam úteis no seu aprendizado. Nesse sentido, este artigo apresenta um estudo de caso em que há a abordagem sobre a importância do processo de aprendizagem da leitura e escrita para o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo, principalmente no contexto escolar, analisando ainda as dificuldades observadas no caso estudado. Trata-se aqui, não de uma análise sobre os "déficits", mas de uma reflexão textual sobre as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita apresentadas pelos alunos que, necessariamente, não se encontram definidas como sendo aqueles que possuem necessidades educacionais especiais, mas que precisam vivenciar a inclusão escolar e social. Adicionalmente, promove-se uma reflexão sobre como agir de maneira positiva sobre estas dificuldades, de forma a obter melhorias no processo de aprendizagem. Na elaboração dessas ideias, buscamos teóricos relevantes como Weiss (1992, 2004), Pain (1992), Fernandes (2001), Piaget (1993), Zorzi (1994 1998), e outros, que com muita autonomia, discorrem sobre o assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Dificuldades de Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem afetam a pessoa na sua totalidade, a qual sofre pela subestimação que sente por não conseguir cumprir com aquilo que espera de si mesma e com o que os outros esperam dela, sofrendo, também, com a desvalorização

²⁵ Especialista Em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo CEPE/UVA. Docente no Município de Guamaré/RN. E-mail: mcoliveiradefranca@gmail.com.

²⁶ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FACEI. Atualmente atua no Hospital na cidade Guamaré/RN. E-mail: fatimtupperware@bol.com.br.

²⁷ Especialista em Psicopedagogia Institucional E Clínica pelo CEPE/UVA. Docente Município de Galinhos/RN. E-mail: mariah_pedagogabeserra@hotmail.com.

que enxerga no olhar dos demais. Em consequência, o fracasso toca o “ser íntimo” e o “ser social” da pessoa, devendo-se levar em consideração a importância que tem o aspecto social no mundo em que vivemos hoje. Os problemas de aprendizagem são complexos, sendo que suas manifestações podem ser sintomas de uma infinidade de fatores. O diagnóstico apropriado de cada um é indispensável para poder conceber as estratégias de condução e tratamento adequadas.

O desafio principal que os pais, professores e profissionais que trabalham com crianças com dificuldades de aprendizagem têm está relacionado à ajuda no que diz respeito ao aumento da confiança em si mesma, acreditando, assim, em suas próprias capacidades. Devemos ter sempre a consciência, ainda, de que as pessoas aprendem de maneiras diferentes e que sua energia pode ser encaminhada para encontrar estratégias adequadas para seu desenvolvimento, ao invés de buscar formas de esconder suas dificuldades.

Por isso, os pais, professores e profissionais que trabalham com essas crianças têm uma grande responsabilidade. Suas habilidades de observação, de detecção de problemas, de saber como dar um retorno e definir como e quando devem intervir são de suma importância.

Essa atuação do psicopedagogo no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita deve ser valorizada no sentido de que esse profissional tem a melhor preparação possível e o conhecimento necessário para que possa utilizar estratégias efetivas no manejo da classe, assim como meios apropriados para individualizar o ensino.

Na educação, observam-se níveis de dificuldades de aprendizagem de forma diferentes quando se consideram indivíduos distintos, sendo que o professor deve refletir e analisar antes de tomar qualquer decisão, pensando na sua função como educador e a importância que tem na vida de cada aluno, no espaço que ocupa na sala de aula.

A aprendizagem da escrita e leitura é um desenvolver muito complexo, é imprescindível que a criança tenha atingido a maturidade necessária na área perceptiva, psicomotora, linguística, atencional, cognitiva, para que possa alcançar sucesso na sua aprendizagem. A aprendizagem deve se dá de maneira interativa, pois ao aprender estar-

se envolvendo o corpo, a psique e a mente. Só dessa maneira, o indivíduo pode interagir com o mundo exterior. Posto isso, devido o desenvolvimento cognitivo ser compreendido como um processo que permanentemente se transforma, como resultado de contínuas reestruturações que ocorrem nas diversas interações que a pessoa estabelece com o contexto sociocultural em que está inserida. O ato de ler deve levar à produção de sentidos. A partir disso, vê-se que o desenvolvimento da leitura e da escrita somente será significativo se o aluno for capaz de compreender e avaliar uma mensagem escrita e de transformá-la em outra sonora, do mesmo modo, se for capaz de transformar uma mensagem sonora numa escrita.

A Psicopedagogia estuda processo de aprendizagem e suas dificuldades, tem, portanto, um caráter preventivo e terapêutico. O presente estudo tende a compreender a práxis da Psicopedagogia Clínica que considera as dificuldades apresentadas de um aluno, mediante a uma problemática e minha atuação, na qualidade de estagiária em Psicopedagogia Institucional e Clínica, teve como desígnio proporcionar condições aderentes ao desenvolvimento de relações interpessoais e o estabelecimento de vínculos, procurando inserir o sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando a ampliar o olhar em torno dos aspectos abordados e trabalhados durante o processo de investigação psicopedagógico no estágio, e trabalhado através das relações estabelecidas no desenvolvimento pedagógico. Para o embasamento teórico, tivemos um referencial bibliográfico baseado nas experiências e estudos propostos pelos seguintes autores: Emília Ferreiro, Alicia Fernández, Sara Pain (1992), Weiss (1992, 2004), Vygotsky (1991), Piaget (1993) entre outros. Propõe ainda, aqui relatar uma experiência de estágio psicopedagógico clínica que tem seu início através de uma queixa levantada inicialmente pela escola, de uma criança que apresenta dificuldades na leitura e na escrita e o primeiro contato que busquei foi sua mãe para essa confirmação.

O presente artigo aborda esta temática, percebendo a dificuldade de aprendizagem enquanto processo e produto inacabado e diferentemente desenvolvido com atuação do psicopedagogo no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Discorre sobre os estudos conceituais da aprendizagem e as principais dificuldades como a leitura e escrita que os alunos têm apresentado na efetivação de sua construção do saber escolar.

Teve como objetivo descrever o processo de ensino aprendizagem escolar como se dá fatores determinantes, entres outros e identificar as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas nas escolas brasileiras entre os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista relacioná-las às sugestões de práticas favoráveis às superações cognitivas, segundo estudos da Psicopedagogia e da Pedagogia aplicada.

DESENVOLVIMENTO

Processo de ensino e aprendizagem escolar

Há diversos fatores que intervêm para o surgimento de um baixo rendimento escolar como resultado do processo de aprendizagem tanto interno como externo. Entre as condições internas podemos mencionar os fatores relacionados com os aspectos neurobióticos ou orgânicos, ou seja, referem-se ao sistema nervoso central (SNC). Devem ser levados em consideração os aspectos psíquicos, que em muitos casos apresentam-se como causa subjacente do baixo rendimento escolar. Entre as condições externas, devem ser considerados os aspectos sociais que se referem ao “como se aprende” e “ao ambiente” no qual se aprende. É importante entender que esses fatores interagem entre si.

As crianças não nascem com dificuldades escolares, mas elas aparecem ao longo do processo de aprendizagem, e a dificuldade na leitura e na escrita tem sido reconhecida como um dos fatores que interferem no aprendizado e na auto-estima do aluno. Assim, a postura adotada pelos professores em sala de aula pode ter um papel determinante na superação desta dificuldade. O professor deve transmitir à criança confiança e compreensão e evitar transmitir aflição e agonia diante das dificuldades que o aluno apresenta. É importante que eles transmitam à criança que entendem a razão das suas dificuldades de aprendizagem e busquem métodos adequados para orientar o conteúdo e facilitar a compreensão e o aprendizado.

O aprendizado da leitura e da escrita depende, fundamentalmente, de condições sociais propícias. Ele está subordinado a situações de aprendizagem informal ou espontânea decorrentes do contato da criança com pessoas letradas e da aprendizagem

formal ou escolar, envolvendo situações especialmente planejadas. Assim sendo, a idade para se aprender a escrever fica condicionada não somente às características da criança em si, mas também à existência de condições culturais específicas, de um ambiente letrado e ao momento em que a criança passa de alguma forma, a ser ensinada. Encontramos, assim, idades variadas em termos desta aprendizagem. E muito fatores como falta de preparo de educadores, condições precárias de funcionamento de gestão administrativa, pedagógica e estrutural, da maioria das escolas; questões econômicas, sociais e culturais das famílias, entre outros, têm servido de pauta para debates dentro e fora das escolas, responsabilizando estes fatores como causadores dos problemas de aprendizagem escolar, contribuindo assim com a falta de estímulo de alunos e professores.

Na visão de Pain (1992, p. 28), nem um fator isolado é determinante no surgimento das dificuldades de aprendizagem. Suas origens surgem “da fratura contemporânea de uma série de concomitantes”. Entre os fatores considerados fundamentais na etiologia das dificuldades de aprendizagem, esta autora destaca os seguintes: fatores orgânicos, fatores específicos, fatores emocionais e fatores ambientais.

Fatores orgânicos são aqueles que se relacionam à integridade anatômica e funcionamento dos órgãos diretamente comprometido com o processo de aprender. Para a aprendizagem escolar é fundamental a “integridade anatômica” e do funcionamento daqueles órgãos que estão envolvidos na recepção dos estímulos do meio. Em primeiro lugar é imprescindível revisar tanto a capacidade auditiva quanto visual.

Fatores específicos são aqueles que surgem de inadequações nas áreas perceptivo-motoras, causando problemas na aquisição da linguagem e da escrita. Encontramos certos tipos de transtorno na área da adequação perceptiva motora. Apesar de parecerem possuir origem orgânica não existe possibilidade de comprovação. Estes transtornos afetam o nível de aprendizagem da linguagem, da sua articulação, da leitura e escrita. Podemos encontrar também dificuldades na análise e síntese dos símbolos, na capacidade sintática e na atribuição significativa.

Fatores emocionais são aqueles relacionados a distúrbios emocionais e de personalidades. Devemos partir levando em consideração que “a família é a sala de aula

primordial na educação da criança”. Esta metáfora sublinha os aspectos da interação familiar que podem contribuir para as dificuldades da criança na escola. Se pensarmos somente em operações centrais da inteligência como classificar ou ordenar, podemos perceber a importância dos aspectos emocionais na aprendizagem. Diferentes desajustes emocionais também podem surgir em função de uma dificuldade de aprendizagem. A aprendizagem da lactoescrita (as habilidades da leitura e da escrita) é considerada como uma das tarefas mais importantes na escolaridade precoce.

Fatores ambientais são aqueles que correspondem ao meio ambiente material do sujeito, suas possibilidades e recursos reais. Quem ensina são os pais, tios, avós, irmãos, professores e colegas de escola. As máquinas também podem ensinar. No entanto, a pessoa que ensina, com todas as suas características individuais além das suas qualidades pedagógicas, é fundamental.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem não pode ser vista como algo isolado e único no espaço da sala de aula, faz-se necessário que o trabalho educacional transcenda os muros da escola, com práticas educativas que enlacen o contexto social do aprendiz, proporcionando-lhe condições que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de criar. O tema da aprendizagem apresenta tamanha complexidade que tem a dimensão da própria natureza humana.

Na concepção de Fernandes (2001, p. 30), “ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante”. Percebe-se que o professor é coparticipante na aprendizagem do aluno, é o mediador. Mediar é possibilitar as condições para que o aluno consiga superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem. O saber como cooperação, fomenta o discente a querer mudar e superar suas limitações.

Na análise dos dados das atividades psicopedagógicas: Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem – EOCA, sessão lúdica, provas pedagógicas, provas projetivas e provas operatórias; foi averiguado, igualmente, que o sujeito tem dificuldades na leitura e na escrita. Mesmo sendo o seu rendimento escolar maior na matemática, durante as atividades apresentou um atraso também nesta área. Verificou-se, ainda, que o nível cognitivo do aluno está abaixo do esperado para sua idade

cronológica, assim como, verificou-se falta de atenção, falta de segurança no que já sabe fazer e pouca concentração. Um aspecto que se chamou a atenção, é que tem uma boa coordenação corporal e que é uma criança calma.

De acordo com as orientações de Weiss (2004), a estruturação dos dados sobre o sujeito estudado deve centrar-se nas diferentes áreas: pedagógica, cognitiva, socioafetiva e corporal. A coleta dos dados nas atividades respaldou-se nessas áreas específicas de desenvolvimento do indivíduo. Quando solicitado que escrevesse o que já sabia fazer, o que aprendeu, e o que tinha vontade de fazer,

falou que não sabia fazer nada. Ao insistir, fez os números de 1 até 10, e, até desenhou, todavia, era visível nas atividades a falta de segurança.

A aprendizagem acontece inicialmente no contexto familiar, meio em que adultos e crianças interagem naturalmente. Devemos buscar ter acesso a uma linguagem rica, porque o conhecimento ajuda a aumentar o desenvolvimento na escrita e oralidade que serve para a aprendizagem. Vale lembrar que as duas praticam interação em uma relação recíproca ao longo da história e da vida de cada pessoa, organizar o ambiente deixar confortável esse momento é fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento da criança tanto do ponto de vista cognitivo como o linguístico.

Paín (1985, p. 23) define a aprendizagem da seguinte forma:

(...) a aprendizagem é um processo dinâmico que determina uma mudança, com a particularidade de que o processo supõe um processamento da realidade e de que a mudança no sujeito é um aumento qualitativo em sua possibilidade de atuar sobre ela. Sob o ponto de vista dinâmico a aprendizagem é o efeito do comportamento, o que se conserva como disposição mais econômica e equilibrada para responder a uma situação definida.

De acordo com isto, a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior for a necessidade do sujeito, pois a urgência da compensação dará mais relevância ao recurso encontrado para superá-la.

Ler uma história é diferente de narrá-la de memória, sendo que o mais indicado é buscar ler em livros porque a ideia é reproduzir um alto nível de vocabulário. Pode haver situações em que o meio familiar e social não possibilitou construções enriquecedoras quanto ao seu conhecimento de mundo, sendo associado a uma

inadequação pedagógica por um modelo de aprendizagem limitado ao princípio de acomodação cognitiva, descontextualizado e pautado no estímulo à dependência e nos recursos básicos da memorização.

Dificuldades de aprendizagem

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades como compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. As dificuldades de aprendizagem, normalmente, estão relacionadas a fatores externos que acabam interferindo no processo do aprender do estudante, como a metodologia da escola e dos professores, a influência dos colegas.

Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que não consegue aprender com os métodos com os quais aprendem a maioria da criança, apesar de ter as bases intelectuais apropriadas para a aprendizagem. Seu rendimento escolar está abaixo de suas capacidades.

Os problemas específicos de aprendizagem não são resultado de: falta de capacidades intelectuais, déficits sensoriais primários, privação cultural, falta de continuidade na assistência as aulas ou mudanças frequentes de escolas, problemas emocionais ou instrução inadequada. No entanto, estas condições podem acompanhar, desencadear ou inclusive agravar um problema nas áreas da aprendizagem. Cada criança é única, as formas nas quais os problemas de aprendizagem se manifestam estão relacionadas com a individualidade de quem aprende; portanto, não existem nem causas únicas nem tratamentos iguais.

A criança com DA não é uma criança deficiente, vê e ouve bem, comunica e não possui inferioridade mental global. Trata-se de uma criança normal em alguns aspectos, mas desviante e atípica em outros que, por si só, exigem processos de aprendizagem que não se encontram disponíveis. Um número muito elevado de crianças tem sido apontado como apresentando dificuldades no processo de aprendizagem, principalmente da língua escrita (ZORZI, 1994). Apresentando-se como um grande problema para os educadores de todo o mundo, até mesmo países desenvolvidos.

As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer em determinadas áreas do conhecimento. Há alunos com verdadeiro talento na arte, na dança, na música, no esporte ou em outra habilidade e apresentam dificuldades na leitura, escrita ou nos cálculos. Cada ser humano é singular e apresenta características diferenciadas.

Mais de 100 comportamentos específicos foram já listados. No entanto, os 10 mais frequentes em crianças com problema de aprendizagem, segundo McCarthy, 1974 (apud FONSECA, 1995a, p. 92), são os seguintes:

- Hiperatividade;
- Problemas psicomotores;
- Labilidade emocional;
- Problemas gerais de orientação;
- Desordens de atenção;
- Impulsividade;
- Desordens na memória e no raciocínio;
- Dificuldades específicas de aprendizagem: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.
- Problema de audição e de fala;
- Sinais neurológicos ligeiros e equívocos e irregularidades no EEG.

A dificuldade de aprendizagem pode ser de percurso, evolutivas, transitórias e dificuldade secundária a outras patologias. Para Parente e Rannã (1990, p. 51), um problema de aprendizagem é “considerado como um sintoma que expressa algo e possui uma mensagem. Assim, o não aprender tem uma função tão integradora quanto o aprender”.

Sem dúvida uma criança que não conhece a si mesmo e que não descobriu o mundo que a cerca não conseguirá também relacionar a sua educação escolar com a realidade cotidiana, e uma vez desvinculado esses fatores, desvinculada será sua concentração e capacidade de cognição em relação ao aprendido.

A conceituação das dificuldades de aprendizagem parece tarefa complicada, uma vez que, é cercada de posicionamento distintos, oriundos de áreas do saber que precisam ser conjugados. Os autores Parentes e Rannã (1990) discutem as inúmeras definições existentes para as dificuldades de aprendizagem como efeito resultante do caráter

complexo e amplo desse campo do conhecimento. As crianças e os adolescentes nem sempre conseguem se adaptar às modificações que surgem com os novos métodos; assim como o contrário, nem sempre a escola consegue acompanhar a intensa transformação pela qual passa a sociedade, tornando-se um lugar dissociado da realidade e pouco interessante para a criança e o jovem.

Para aprender a ler e escrever, a criança precisa ter adquirido um nível suficiente de desenvolvimento intelectual, afetivo, social e físico. Além disso, é necessário que apresente certas funções desenvolvidas, tais como: linguagem, percepção, lateralidade, orientação espacial e temporal, bem como esquema corporal. Daí se dizer que, se o aluno apresenta dificuldades para aprender determinado conteúdo trabalhado em sala de aula, possivelmente não houve aprendizagem em outro estágio, com um conhecimento anterior, necessário para a aprendizagem posterior, seguinte, que ora não acontece.

Para Vygotsky (1991) a aprendizagem ocorre sob níveis de desenvolvimento. Segundo o teórico, existem dois níveis de desenvolvimento: o real, que exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém e o potencial, aquele alcançado quando a criança recebe ajuda de alguém.

De acordo com a abordagem Vygotskyana (1991), afirmam que o nível de desenvolvimento real relaciona-se ao desenvolvimento do intelecto, às funções já amadurecidas da criança; e o desenvolvimento potencial, às suas realizações assistidas, ou seja, o que está delineado para o futuro, o que está em processo de maturação.

Considera-se importante destacar a dislexia, que é a dificuldade mais específica apontada como a causa de problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, por isso, exige-se também refletir sobre esta hipótese. A criança disléxica apresenta dificuldades na identificação e ordem das letras do alfabeto, na escrita de números e letras equivalentes, na escrita e ordem das sílabas de palavras longas, diferenciação de esquerda e direita, dentre outras. Essas dificuldades podem repercutir e levar ao fracasso em outras áreas do conhecimento. Para se conhecer uma criança disléxica, é preciso estudar sua história pessoal, sua leitura e escrita e os aspectos emocionais, em especial, a baixa autoestima que já é ocasionado por este problema, pois a criança se sente incapaz de aprender, sente-se excluída, fica inibida e travada no convívio social. Outra

difficuldade que afeta a escrita, é a disortografia. A disortografia é um transtorno, que se caracteriza pela modificação do traçado da linguagem escrita.

As dificuldades de aprendizagem consistem em um fenômeno com uma etiologia complexa e que nos remete a uma avaliação dos seus componentes, a partir de uma perspectiva múltipla, dialética, buscando sempre uma síntese que, por menos completa que seja, pelo menos possa esclarecer a dinâmica das dificuldades de aprendizagem em seus processos de construção e cristalização.

Atuação do psicopedagogo no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita

O campo de atuação do psicopedagogo refere-se não só ao espaço físico onde se dá esse trabalho, mas especialmente ao espaço epistemológico que lhe cabe, ou seja, o lugar deste campo de atividade e o modo de abordar o seu estudo. O conhecimento psicopedagógico não se cristaliza numa delimitação fixa, nem nos déficits e alterações subjetivas de aprender, mas avalia a possibilidade do sujeito a disponibilidade afetiva de saber e de fazer, reconhecendo que o saber é próprio do sujeito.

Na visão de Ferreiro (1985), o processo de leitura e de escrita tem seu início antes que a criança entre na escola, a mesma constrói seu conhecimento através de esquemas conceituais que permitam interpretar tanto as informações prévias como as atuais.

A escola e muitos professores têm dificuldades de aceitar que o sujeito possa ter adquirido o desenvolvimento da leitura e da escrita, fora de um ambiente escolar e assim tendem a desvalorizar as conquistas do aluno. Piaget (1993), cuja teoria constitui atualmente, referência para as diversas áreas do saber, mudou a concepção de que a criança é um ser desprovido de experiências, segundo o mesmo desde muito cedo ela desenvolve relações inteligentes com o meio, ocorrendo trocas em busca do conhecimento, ou seja, do pensamento racional.

O foco da psicopedagogia é a aprendizagem do indivíduo, que como área de estudo, procura auxiliar prevenindo, detectando, e tratando os problemas que surgem nesse processo. Para isso, para compreender os entraves de aprendizagem no sujeito

estudado, fez-se necessário recorrer a outros fatores que podem influenciar, como o social, o psicológico, o cognitivo, o orgânico, dentre outros. Segundo Weiss (1992, p. 22) “A interligação desses aspectos ajudará a construir uma visão gestáltica da pluricausalidade deste fenômeno, possibilitando uma abordagem global do sujeito em suas múltiplas facetas”.

Sobre esse prisma, a psicopedagogia institucional atua favorecendo os processos de aprendizagens, avaliando os métodos, a forma como acontece à aprendizagem e o funcionamento institucional, contribuindo àqueles que têm algum tipo de dificuldade para aprender, ou mesmo, de se adaptar a qualquer mudança na instituição.

A intervenção psicopedagógica é sempre da ordem do conhecimento, relacionada com a aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre os processos de ensino e aprendizagem e as suas dificuldades com leitura e escrita. O psicopedagogo é um profissional especializado para diagnosticar os problemas no processo de aprendizagem do estudante, caso você queira descobrir quais os problemas de aprendizagem de seu filho.

De acordo com Neves (1991, p. 12):

a psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, e, mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos.

A psicopedagogia é de atuação em educação que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio-histórico, utilizando procedimentos próprios. No cotidiano das salas de aula, é possível perceber alunos com dificuldade de aprendizagem na leitura e escrita. Enquanto alguns aprendem a ler e escrever sem apresentar nenhuma dificuldade e se adaptam a qualquer método utilizado, outros necessitam de mais atenção e cuidado especial, para desenvolver a mesma atividade. Do ponto de vista de Weiss (1992, p. 6), “a psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores”.

Em situação de Dificuldade de Aprendizagem (DA), o profissional de psicopedagogia tem o intuito de observar, analisar e idealizar tentativas de sanar as

dúvidas que cerquem a problemática sobre as dificuldades de aprendizagem, buscando utiliza métodos, instrumentos e recursos próprios para a compreensão do processo de aprendizagem na leitura e escrita. Um dos principais objetivos da educação elementar é o ensino da leitura e da escrita. Porém, atingir esta meta não tem se mostrado uma tarefa muito fácil, tendo em vista o número muito elevado de alunos que tem sido apontado como apresentando dificuldades no processo de aprendizagem da língua escrita (ZORZI, 1994).

Estima-se, também, que 40%, ou mais, destes estudantes estão tendo dificuldades no processo de aprendizagem, principalmente envolvendo do domínio da leitura e da escrita. Para agravar ainda mais este quadro, os demais alunos, embora não sejam considerados como portadores de dificuldades, estão apresentando, em sua maioria, um baixo rendimento escolar. E, para complementar, esta realidade, embora mais acentuada nas escolas públicas, pode, muitas vezes, também ser aplicável à rede particular de ensino. Uma pesquisa realizada por Zorzi (1998), voltada para o estudo da formação de atitudes e hábitos de leitura em alunos das quatro séries do primeiro grau, confirma que as atividades escolares destinadas a desenvolver leitores não pareceram estar sendo realmente efetivas.

O psicopedagogo reconhece o papel da família como transmissor de cultura. Sua ação junto à família deverá ser orientada no sentido de analisar e compreender os mecanismos dentro da relação familiar que promovem bloqueios da aprendizagem. Reconhece a grande contribuição que as pesquisas de Piaget e colaboradores trouxeram para o aperfeiçoamento da ação educativa. Também as contribuições da psicanálise no entendimento das motivações inconscientes e no atendimento das relações estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Por exigência da disciplina Seminário de Diagnóstico e Alternativa de Intervenção Clínica, do curso de Psicopedagogia da UVA- Polo João Câmara (como requisito de avaliação da disciplina), realizamos, no período de 08 de janeiro de 2015 a 27 de janeiro do mesmo ano, um acompanhamento psicopedagógico com uma adolescente que apresentava dificuldade de aprendizagem.

Dados do cliente

Cliente: Natan Silva Da Costa

Idade: 10 anos e 08 meses

Responsável: Luciane Rodrigues Do Santo

Ano Escolar: 4º

Colégio: Escola Municipal Assunção Costa

Início de Atendimento Psicopedagógico: 08-01-2015

Término do Atendimento Psicopedagógico: 27-01-2015

Queixa

A principal queixa da mãe é a mesma da professora é falta de atenção nas tarefas, dificuldade de leitura e escrita. Essa criança de 10 anos tem um lar e os seus pais vivem junto tem outro filho mais novo, estudaram pouco e não tem muito conhecimento. A queixa desses pais é que este jovem estuda mais não conseguiu absorver muito dos estudos e a sua professora confirma de que ele é interessado mais não tem muito aproveitamento em suas atividades como se encontrasse um bloqueio no seu desenvolvimento, é considerado esforçado e diz gostar de estudar mais mesmo assim encontra-se com dificuldade de leitura e escrita. Os pais dizem sempre estiveram presentes no cotidiano da vida infantil, mais foram de poucas brincadeiras e divertimentos em relação ao lazer com a importância dos jogos.

Hipóteses

Aluno: Falta de atenção, déficit de audição, problema na visão e timidez na sala de aula.

Família: Baixo nível de escolaridade, pouco vínculo afetivo.

Escola: Timidez, rotulação e aulas tradicionais.

Contexto Social: Pouca expectativa de vida e lazer, baixo nível de escolaridade.

Observações das sessões

Observações da Sessão I

Data: 08-01-2015

Público alvo: A Mãe

Recursos materiais: Entrevista queixa, ficha de identificação do cliente e Anamnese familiar e entrevista da Anamnese Escolar.

Objetivos: Buscar conhecer a queixa da família desenvolvimento infantil, desenvolvimento sócio afetivo e de conduta das atividades realizadas diariamente.

Descrição do encontro: Entrevista queixa com o responsável pela criança, na qual a mãe falou formalmente sobre a criança e ao problema a qual enfrenta dificuldade de leitura e escrita. Preenchi a ficha de identificação do cliente.

De acordo com anamnese familiar, segundo, a mãe à gestação foi normal, não foi feito nem um tratamento para engravidar, houve planejamento familiar, foram feitos os exames exigidos no pré-natal e não teve nenhuma doença infecciosa na gravidez apenas tomou os remédios que é de costume tomar como: sulfato ferroso e ácido fólico. As crianças nasceram no tempo e o parto foi normal. O pai participa da vida da criança. Quanto ao seu desenvolvimento, sua alimentação através de mamadeira mais teve amamentação em pouco tempo durante três meses. Dormia com a mãe até o outro nascer. Não teve nem uma doença na infância. Começou a estudar aos

quatro anos de idade na creche e nunca chorou apresenta dificuldades de ler, contar e esquece o que aprende e pouca concentração, de acordo com a mãe o sono dele é bem tranquilo, engatinhou aos sete meses e andou com um ano de idade e que pouco caia porém é um pouco agitado, começou a falar com mais de um ano, costuma obedecer não possui espírito de liderança, segundo a mãe não costuma levá-lo ao médico ou a qualquer outro especialista. A mãe atribui à dificuldade de aprendizado pelo fato da falta de atenção. Neste mesmo dia busquei fazer anamnese escolar para conferir os dados que a mãe me deu do cliente, e a professora muito simpática me passou as informações que necessitava do aluno no qual algumas coisas ditas pela mãe conseguiram bater com a da professora.

Observações da Sessão II

Data: 16/01/2015

Público Alvo: Cliente

Recursos materiais: Livros, papel para fazer o texto, Borracha, Técnica projetivas com o uso de folha de ofício e lápis nº 2.

Objetivos: Avaliar a criança no que diz respeito aos pré-requisitos fundamentais de leitura e escrita; Delimitar a permanência da identidade em função dos afetos, a articulação com os aspectos sociais e racionais na organização do raciocínio, e a estabilidade das referências internas.

Descrição do encontro: o cliente afirma possuir dificuldade de aprendizagem, diz gostar de estudar mais não conseguir aprender, sendo que o mesmo sentiu dificuldade em iniciar o texto pedido para fazer logo após uma leitura no qual foi lido por mim, além de demonstrar muita insegurança e timidez em nosso primeiro encontro.

Pedi que fizesse uma das técnicas projetivas (par educativo), com objetivo de investigar o vínculo de aprendizagem deste aluno. Pedi que desenhasse uma pessoa que ensine e outra que aprende e falar sobre o desenho, indicar os nomes e idades dos personagens e relatar o que acontece na cena, com o objetivo de observar o seu comportamento se

apagaria muitas vezes e ficaria nervoso. Ele desenhou o professor e o aluno do mesmo tamanho pequeno e lado a lado pra ele é como se o professor não fosse vínculo importante e sim confuso com quem ensina, o desenho apresenta a simplificação dos personagens, o que pode ser característico de uma desvalorização.

Observações da Sessão III

Data: 20/01/2015

Público Alvo: Cliente

Recursos materiais: Atividades escrita, borracha e lápis grafite.

Objetivos: Verificar a capacidade de compreensão da leitura da escrita e da matemática do cliente.

Descrição do encontro: conversamos um pouco sobre o que iria ser proposto para ele, atividades pedagógica do 3º ano, sugeri que o cliente escrevesse seu nome completo na atividade, onde o mesmo escreveu a sua maneira, fez a primeira atividade bem rápido a de matemática, porém pareceu um pouco desatento em algumas das atividades, busquei interagir as questões com ele sempre repetindo e enfatizando bem para que prestasse a atenção e observasse atividades de matemática e comunicação.

Neste dia, brincamos de roleta Rússia uma atividade bem interessante cujo precisa de dois para brincar usando duas cores diferentes e utilizando a imaginação na hora das perguntas, também são estipulados os minutos para a brincadeira ficar mais divertida e ágil. Ao avaliar ele vi que buscou concentração e interesse em ganhar de mim.

Observações da Sessão IV

Data: 27/01/2015

Público Alvo: Cliente

Recursos Materiais: Leituras de Livros; Técnicas projetivas; Atividades pedagógicas; Sessão lúdica; Lápis e borracha; Folha de ofício.

Objetivos: Entender a relação afetiva e emocional através da brincadeira; Compreender a linguagem, a atenção e a percepção da aprendizagem.

Descrição do encontro: Neste terceiro encontro foi aplicada a Sessão Lúdica Aberta que é com vários jogos para ver a possibilidade de contribuição de colher dados para confirmação, para observar como a criança brinca se é com muitos ou poucos brinquedos qual o tipo de brincadeira lhe interessa mais, se tem organização com os brinquedos é aí aonde a criança se revela e retrata um pouco na escola, em casa, na sua vivência o que é fantasia ou realidade.

No caso do meu paciente, ele tinha variedades de brinquedos como: quebra-cabeça, jogos de palavras e de sílabas, jogos de matemática, ele aderiu brincar de Dama

comigo e tinha outro jogo com o nome de Mais Um que precisava de parceiro também sinal de que não gosta de brincar sozinho, o outro brinquedo apenas observou por curiosidade mais não quis brincar. Entendi que as sessões lúdicas centradas na aprendizagem são fundamentais para a compreensão dos processos cognitivos, afetivos e sociais e compreender o porquê dele não buscar mais conhecimento faltava estímulo.

Diagnóstico

O primeiro encontro presencial é sempre cheio de questionamentos e ansiedade por parte tanto do paciente quanto do psicopedagogo. A muito de desconhecido para aprender é uma sensação nova. Observa-se a criança em cada uma de suas respostas e atividades propostas e projetar suas emoções em desenhos, atividades e sessão lúdicas e olhar o domínio da inteligência a timidez que apresenta a determinada situação.

No decorrer dos encontros fui criando intimidade com o meu aluno e fui observando, a questão da leitura, escrita e também a interpretação de texto. Percebi o desejo de aprender, mas algo lhe prendia no desenvolvimento. O paciente demonstrou o desejo de aprender tanto na sessão lúdica como nas atividades

pedagógicas, no entanto, ele perde fácil a concentração. Cita-se ainda uma das dificuldades que precisa ser trabalhada, não havendo um diagnóstico preciso se seria por problema da visão ou até mesmo pela timidez que lhe acompanha, além de uma vivência muito solitária. Segundo ele, faz suas tarefas escolares com ajuda, mas as coisas no cotidiano dele, ele mesmo faz, como tomar banho, comer, vestir e dormir, pois ele não é superprotegido pelos pais, ao contrário, são cobradas responsabilidades dentre as quais se cita a de cuidar muitas vezes do irmão mais novo.

Como diz Fernandes (2001) “A origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual”.

Foi pedido para esta criança fazer uma interpretação de um texto lido por mim sobre “as duas casas”. Depois de fazer este texto, pedi que descrevesse e fizesse uma das técnicas projetivas (Par Educativo) para ver o seu vínculo de aprendizagem, e o

mesmo demonstrou insegurança do que foi pedido, mas fez. Quanto à leitura, percebe-se que ele vê o professor do mesmo tamanho do aluno e o desenho pequeno como um vínculo não tão importante.

A finalidade principal do diagnóstico psicopedagógico é identificar os problemas apresentados no processo de aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer e desenvolver dentro do esperado pelo meio social.

Nesse sentido, Scoz (1994, p. 22) diz que:

(...) os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade.

Durante o período de acompanhamento, ele não demonstrou nenhuma atitude de agressão, sendo muito tímido e ansioso, porém, pronto para demonstrar o que sabia. Ele não consegue ler e escrever fluentemente para a idade que ele tem, entretanto, consegue fazer as atividades com ajuda de alguém, reconhece os numerais, identifica as cores, conhece o alfabeto e, com muita dificuldade, consegue soletrar. Modificações na estrutura e funcionamento da rede pública poderiam trazer melhorias para o aluno, desmistificando a sua culpa na dificuldade de aprendizagem, permitindo, assim, avaliar os envolvidos nas dificuldades e, conseqüentemente, abrir possibilidades de intervenção para, a partir daí, iniciar o processo de superação das dificuldades.

O Nível dele é de silábico-alfabético, sendo que nesta fase a criança é capaz de fazer uma representação mais completa dos sons das palavras. É comum neste nível que na representação gráfica faltem algumas letras, o que leva alguns profissionais a confundirem nível de evolução da escrita com dificuldade de aprendizagem.

Devolutiva para a família

Identificação:

Cliente: Natan Silva da Costa

Idade: 10 anos

Responsável: Luciane Rodrigues do Santo, Gilvanir do Sabino da Costa.

Ano Escolar: 4º ano

Colégio: Escola Municipal José Assunção Costa

Início do atendimento psicopedagógico: Na quinta feira, dia 08 de Janeiro de 2015.

Término do atendimento psicopedagógico: Na terça feira, dia 27 de Janeiro de 2015.

Comportamento tímido tanto em casa como na sala de aula, falta de concentração e não consegue ler e escrever como se tivesse memória curta. Ele não sabe ler frases, apenas palavras monossílabas e dissílabas, engole letras, tem dificuldades para ler o que a professora escreve no quadro e ao falar sente dificuldade em expressar-se, gosta de sentar na frente, é comportado na sala de aula, conversa pouco durante a aula, é atencioso. Relaciona-se bem com todos e brinca com colegas.

Sugestões à escola

Com base no estudo realizado, sugere-se que a escola deveria trazer as práticas de leitura que também auxiliam na construção da linguagem para as crianças. Tanto na família quanto na escola, a leitura é uma atividade muito atraente porque apresenta curiosidade no mundo deles mesmo quando ainda não é leitor. O educador precisa interagir e ter essa afetividade com os pequenos e conhecer os registros de cada um, é um trabalho de muito amor, mais muitas vezes a solução está no afeto. É importante ter clareza do que deseja que as turmas aprendam e estar atento para garantir que as expressões usadas em classe sejam o melhor possível para com nossas crianças.

Conclusões

A conclusão desse trabalho sugere como hipótese diagnóstica que esta criança apresenta dificuldade na concentração, timidez que devem ser explorados. Adicionalmente, no decorrer das sessões foi visto que ele, além de ter essa falta de concentração, é uma criança sem afetividade, tanto em casa como na escola, sendo

necessária a demonstração de afeto para/com ele e de aulas fora do tradicional, uma vez que, ele aprende mais com o lúdico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa, foi verificado que para uma aprendizagem de sucesso, a criança deve ser estimulada no ambiente escolar e no contexto familiar de modo que se sinta tranquila e confiante na aquisição dos conhecimentos. Por isso, educadores defendem que a criança precisa ser estimulada por meio de situações inovadoras, utilizando materiais adequados às especificidades de cada realidade educacional e os níveis cognitivos de cada uma. Caso não se leve em consideração esses aspectos, isto pode ocasionar ou mesmo agravar os problemas de aprendizagem.

Nessa trajetória, no diálogo da teoria com a prática para compreender cada aspecto do processo, houve a aquisição de conhecimentos profissionais. Assim, a compreensão teórica e prática no estudo, além de ter propiciado conhecimentos práticos, contribuiu para a compreensão do real papel e da importância do “ser psicopedagogo”, e, ao mesmo tempo, entender a sua função, formas de orientação para a atuação profissional e o foco norteador do seu trabalho, que é contribuir para a aprendizagem humana e orientar o caminho para uma aprendizagem eficiente.

Sendo assim, considera-se que o estudo resultou em conhecimentos emblemáticos, pois, inquiriu, observou, refletiu, avaliou e analisou os porquês dos problemas de leitura e escrita do indivíduo, e, mesmo que não tenha chegado a conclusões precisas sobre a problemática, chegou a um parecer psicopedagógico, de acordo com os fatores perceptíveis que estavam influenciando a aprendizagem escolar.

Há um reconhecimento da sociedade de que a leitura e escrita são habilidades importantes para o sucesso profissional. Entretanto, portadores de dificuldade de aprendizagem poderão desenvolver outras habilidades e terem sucesso profissional e social, sobretudo se forem diagnosticados precocemente e receberem orientação adequada.

Tais habilidades não se restringem a aspectos perceptivos e motores, mas sim à construção de novos modos de representação que, certamente, incluem tais habilidades,

mas que vão além delas envolvendo questões ligadas a diferentes usos de linguagem e diferentes maneiras de organizar o pensamento. A aprendizagem da

leitura-escrita é bastante complexa, o que nos permite afirmar que não é de se estranhar que muitas crianças apresentem dificuldades na evolução de tal processo.

Quanto mais pudermos conhecer a respeito da natureza e complexidade da linguagem escrita, mais poderemos entender as transformações que ela exige no modo de funcionamento mental da criança. Na medida em que isto ocorra podemos também esperar que aumente nossa capacidade de analisar, compreender e minimizar os distúrbios que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura- escrita.

Estando em contato direto com a criança durante o processo ensino-aprendizagem, o professor percebe de imediato o aluno que apresenta dificuldades para ler, ou trocas ortográficas, ou lentidão para realizar as atividades escolares, e no processo educativo contribuirá com o Psicopedagogo para o sucesso da intervenção.

Esta forma de trabalho conjunta, envolvendo o professor, o Psicopedagogo e a família, trará ao aluno, a sensação e a certeza de que conseguirá superar os obstáculos já que, está sendo apoiado por pessoas nas quais ele confia e que, em contrapartida confiam nele.

Encerro este trabalho com a consciência de que pouco ou quase nada sei do universo da Psicopedagogia, mas muito desejo e sinto a necessidade de prosseguir em busca de novas conquistas na área.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Alícia. **Os Idiomas do Aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª ed. Ver. E aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

NEVES, Maria A. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia. V. 10, nº 21, 1991

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 1992.

PARENTE, S. M. B. A; RANNÃ, W. **Dificuldades de aprendizagem: Discussão crítica de um modelo de atendimento.** Em B. J. L. Scoz, E. Rubinstein, E. M. M. Rossa & I. M. C. Barone (Orgs.). Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional (pp.48-55). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

PIAGET, Jean. A Linguagem e o Pensamento da Criança. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes;1991.

ZORZI, J. L. **Dificuldades na leitura e escrita. Contribuições da fonoaudiologia.** Psicopedagogia, 13 (29)15-23,1994.

ZORZI, J. L. – **Aprender a escrever – a apropriação do sistema de escrita.** Artes Médicas, 1998.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia Clínica: Uma Visão Diagnóstica.** Porto Alegre, RS:Artes Medicas, 1992.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL PSICOPEDAGOGO NO TRABALHO ESCOLAR

SILVA, Seilda Avelino Da Costa²⁸

RESUMO:

O presente artigo tem por finalidade tratar da questão psicopedagógica dentro das instituições de ensino. Este trabalho é pouco conhecido e discutido apesar da sua enorme importância para aprendizagem dos educandos, pois a psicopedagogia ajuda a dirimir diferenças, dificuldades. O objetivo do artigo foi mostrar a importância do trabalho dos psicopedagogos não somente junto aos alunos no trato de suas dificuldades e relações, mas, também junto a gestão que pode utilizar dos conhecimentos desse profissional para se relacionar melhor com docentes e discentes. A pesquisa foi feita através de leituras tanto de livros o quanto na internet e em revistas e jornais. Foi possível observar que os resultados foram muito positivos tanto com relação à abordagem do tema, que tem sido amplamente discutido, quanto no tato com as informações colhidas tornando proveitosa a abordagem e inclusão deste profissional na vida escolar.

PALAVRAS CHAVE: Psicologia. Escolas. Alunos. Professores.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço plural e diversificado, dentro dele é possível fazer as mais variadas observações. Afinal são muitas relações acontecendo ali dentro, professores e crianças aprendem e ensinam o tempo todo.

A psicopedagogia vem desvendar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, analisando a atividade da criança, e o que ela vem produzindo ao longo de sua jornada, o que nos possibilita ler e interpretar certos aspectos do ensinar e do aprender.

A psicopedagogia buscou contribuir de forma sistêmica para uma reflexão da práxis escolar, onde muitas vezes algo era ensinado ou trabalhado de forma disforme e inútil, levando muitas crianças a uma aprender enfadonho e sem utilidade para a vida.

Eis aí a necessidade de um profissional experimentado e consciente das necessidades de uma instituição escolar, para que a Psicologia escolar que é vista como

²⁸ Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Faculdade do Estado do Maranhão (FACEM). Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN. E-mail: seildacostaavelino@gmail.com.

uma área de intersecção entre a Psicologia clínica e a Psicologia organizacional, por trabalhar e lidar com uma instituição social múltipla, hierarquizada, resistente à mudança e que reflete a organização social como um todo. Lembrando-se da importância de considerar o indivíduo sem perder de vista, sua inserção no contexto mais amplo da organização.

Para um diagnóstico eficiente e acertado é necessário fazer uma análise da instituição, levando em conta o meio social no qual se encontra e o tipo de clientela que atende, bem como os vários grupos que a compõem, sua hierarquização, suas relações de poder, passando pela análise da filosofia específica que a norteia, e chegando até a política educacional mais abrangente.

O trabalho prático junto às escolas inicia-se geralmente por um levantamento da instituição onde se pretende atuar. Procura-se caracterizá-la em seus aspectos organizacionais, tenta-se detectar a ideologia subjacente aos objetivos expressos ou implícitos que a instituição contém. Começa-se, assim, por um diagnóstico da realidade da escola e, a partir daí, planeja-se as ações possíveis.

Procura-se atuar junto ao corpo docente e discente, bem como junto à direção e à equipe técnica. Tenta-se conscientizá-los da realidade da sua escola, para refletir com eles sobre os seus objetivos, sobre a concepção que subjaz ao processo educacional empregado, sobre as expectativas que têm de seus alunos, sobre o tipo de relação professor-aluno existente, enfim, sobre a organização como um todo.

As queixas básicas comumente encontradas junto à instituição-escola referem-se à dispersão e desatenção, desinteresse, apatia, agitação, baixo rendimento e fraco nível de aprendizagem, rebeldia e agressividade, bem como dificuldades na relação professor-aluno e entre os próprios educandos. Tais problemas têm aparecido na forma mais ou menos intensa em todos os graus, o que vem caracterizar uma crise aguda e profunda pela qual a instituição vem passando.

A tendência geral da escola é centrar as causas de tais dificuldades nos alunos. As medidas que vêm sendo utilizadas para tentar resolvê-las ou contorná-las resumem-se basicamente em:

Encaminhar os "casos-problema" ao Serviço de Orientação Educacional ou ao Serviço de Psicologia, como se os profissionais destas áreas tivessem soluções mágicas e prontas para tais casos;

Criar mecanismos de controle cada vez mais rígidos e repressivos sobre o comportamento dos educandos através de inspetores de aluno, comunicações aos pais, reduções nas notas, multiplicação das avaliações etc.

Com relação aos Serviços de Orientação Educacional, com exceções evidentemente, temos observado alguns aspectos:

Não conseguem dar vazão ao crescente número de casos difíceis encaminhados;

Buscam contatos com os pais, numa tentativa, na maioria das vezes infrutífera, de transferir a resolução dos problemas para o âmbito familiar;

Desenvolver trabalhos junto ao corpo discente através de aulas tradicionais onde são desenvolvidos temas, com uma conotação quase sempre de caráter moral, recorrendo sobre a necessidade de "comportar-se bem, ser bom aluno, bom filho" etc., numa tentativa de fazer com que os educandos venham a preencher as expectativas que a instituição, especialmente os professores, tem deles.

O PAPEL DA ESCOLARIZAÇÃO

A escola é o principal elo das crianças com os saberes acumulados pela humanidade, sendo assim é de grande importância que ela possibilite sempre da melhor forma possível seu contato com tais saberes. Segundo Fontana:

Em nossas sociedades, a escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com o sistema de leitura e escrita, com os sistemas de contagem e de mensuração, com os conhecimentos acumulados e organizados pelas diversas disciplinas científicas, com os modos e como esse tipo de conhecimento é elaborado e com alguns dos variados instrumentos de que essas ciências se utilizam (mapas, dicionários, réguas, transferidores, máquinas de calcular, etc.). (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 65).

Embora chegue à escola já dominando inúmeros conhecimentos e modos de funcionamento intelectual, necessários à elaboração dos conhecimentos científicos

sistematizados, durante o processo de educação escolar a criança realiza a reelaboração desses conhecimentos mediante ao estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e o seu próprio pensamento.

O estudo da aritmética, por exemplo, não começa do zero. Ao chegar à escola a criança já passou por experiências anteriores relativas a quantidades, determinação de tamanho, operações de divisão, adição etc. O mesmo acontece quanto à escrita e às operações mentais utilizadas em situações do cotidiano. Nas brincadeiras, nas tarefas da casa, nas compras que faz para a mãe, a criança, imitando os mais velhos, escreve, classifica, compara, seria, estabelece relações entre os elementos de uma situação, etc. nessas situações, sem que ela própria e seus parceiros sociais percebam, os conhecimentos sociais vão sendo elaborados ao ritmo da própria vida, entrelaçados as emoções, as necessidades e interesses imediatos da atividade em que está envolvida.

A professora acompanha a criança; orienta sua atenção, destacando elementos das situações em estudo considerados relevantes a compreensão dos conhecimentos nela implicados; analisa as situações para e com a criança e leva-a a comprar, classificar, estabelecer relações lógicas; demonstra como usar determinados procedimentos da matemática e da escrita, ensina a utilizar o mapa, os equipamentos de laboratório e etc..). (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 65).

Neste sentido, destaca Vygotsky (2007), a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos.

Fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente.

A escola possibilita o contato sistemático e intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento e fornecendo a eles instrumentos para elaborá-los e intermediar seu processo de desenvolvimento. Para Fontana e Cruz:

A criança por sua vez raciocina com a professora. Segue suas explicações e instruções, reproduz as operações lógicas realizadas por ela sem nem ao menos entendê-las completamente. Nessas situações compartilhadas com a professora, a crianças aprende significados, modos de agir e de pensar, e começa a elaborá-los. Ela também resinifica e reestrutura significados, modos de agir e de pensar, e

começa a se dar conta das atividades mentais que realiza e do conhecimento que está elaborando (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 65).

Ou seja, a escola é o ambiente das relações sejam elas com o mundo, com as pessoas, com objetos e com a ciência, sendo assim depois da observação de muitos estudiosos da área percebemos o quanto as relações dentro da escola são plurais e estimulantes, o que nos faz questionar a abrangência e a forma como os psicopedagogos tem olhado ou atuado junto a instituição, pois é necessária uma grande sensibilidade para estar administrando todos esses acontecimentos dentro da instituição.

A EDUCAÇÃO E SUA TRAJETÓRIA JUNTO A PSICOLOGIA

Quando se pensa na complexidade de tudo o que ocorre na escola, percebemos a multiplicidade de relações em que estão envolvidos o ensinar e o aprender. Relações econômicas e materiais, relações sociais e institucionais, relações entre conteúdos e métodos de ensino, crenças, concepções e teorias. O cotidiano da escola é sempre permeado por tudo isso e, dessa forma, não é tarefa simples procurar aprendê-lo, analisá-lo e compreendê-lo.

A escola tem uma longa história. Em cada período histórico ela assume novas características, sempre se relacionaram com as mudanças da sociedade; mudanças econômicas, políticas, sociais e ideológicas.

O que acontece na escola é assim, determinado por uma diversidade de fatores, o que faz com que a educação escolar seja objeto do interesse e de pesquisas de várias ciências; a psicologia, a economia, a sociologia, a história, entre outras.

Cada uma delas, de acordo com suas especificidades, produz análises de aspectos determinados da educação escolar, sem que nenhuma consiga (ou mesmo pretenda) isoladamente dar conta da complexidade da prática pedagógica.

Durante muito tempo as crianças foram tratadas como pequenos adultos, e sua educação era responsabilidade única e exclusivamente da família, não havia essa ideia que temos hoje de que a criança é um ser dotado de necessidades, interesses, motivos e modos de pensar específicos. Foi a partir do século XVII que se começou a admitir que

a criança era diferente do adulto, não estava preparada para a vida, e seus pais passaram a decidir a responsabilidade de sua educação com a escola.

Mas, a atuação da escola era limitada, tanto no que se refere aos objetivos que ela sumia quanto em relação aos métodos que utilizava e ao pequeno número de crianças que ela atendia.

A retirada da criança do mundo adulto teve repercussões no modo de pensar sobre elas. No século XVIII, os filósofos começaram a apontar a existência de um mundo próprio e autônomo da criança. Rousseau (1992), Pestalozzi (1988) e outros consideraram que a mente infantil opera diferentemente da dos adultos. Isso possibilitou o estudo científica da criança e seu desenvolvimento em suas formas próprias de organização.

No início do século XX que se iniciou efetivamente o estudo científico da criança e do comportamento infantil. Desde então vem sendo desenvolvida uma série de pesquisas sobre diferentes aspectos da vida psíquica das crianças. Importantes sistemas teóricos foram construídos e tem servido de base às reflexões sobre seu desenvolvimento, sua afetividade, e sua educação.

Além disso, diversas abordagens sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento foram elaboradas, a partir de questões e interesses específicos e com base em diferentes métodos de investigação. Enfocando temas como inteligência e as diferenças individuais, a maturação, a aprendizagem, a construção do conhecimento e o desenvolvimento da criança, algumas dessas abordagens tem exercido considerável influência nos meios educacionais e levado a reflexões sobre as metodologias e conteúdo do ensino escolar. Entre elas destacam-se a inatista-maturacionista, o comportamentalismo, a piagetiana e a histórico cultural.

Sendo assim, percebe-se a grande necessidade do profissional com a formação em psicologia ou psicopedagogia para que ele possa atuar sobre essas vertentes estudantis, compreender o ser humano não é algo fácil, quem dirá em um espaço tão plural como a escola. A escola precisa discutir vários aspectos da vida do aluno, do professor, do secretário da cozinha, pois cada um desses aplica na sua prática um pouco daquilo que traz de casa, sendo assim, como são culturas diferentes, elas podem

se chocar e esse profissional tem a capacidade de organizar e ajudar para que essas relações sejam saudáveis e tragam crescimento a todos.

A PSICOPEDAGOGIA COMO AGENTE DE MUDANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Parece importante esclarecer que não se deve excluir nessa abordagem pesquisas voltadas para os processos dos indivíduos, pois, de fato, encontramos inúmeros casos em que as dificuldades encontradas são do próprio aluno e não da instituição. Tais casos necessitam de um enfoque mais clínico, que, quando se faz necessário, é levado a efeito, sem, entretanto, perder-se de vista o aspecto institucional da questão.

O trabalho dos psicopedagogos, nessa perspectiva de agente de mudanças, tem se voltado, basicamente, para a constituição de grupos operativos com alunos, professores e equipe técnica, no sentido de encaminhar uma reflexão crítica sobre a instituição, incluindo o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, as mudanças sociais que estão ocorrendo, evidenciando com isso, a defasagem cada vez maior que se estabelece entre a escola e a vida. Dessa maneira, procura-se desconcentrar a atenção sobre o aluno como única fonte de dificuldades, como o único responsável e culpado pela crise geral pela qual a escola passa, propiciando uma visão mais global e mais compreensiva desta crise, procurando considerar todos os seus aspectos e, conjuntamente, encontrar formas alternativas de enfrentá-la (ANDALÓ, 1984, p. 4).

Ao atuar como psicopedagogo escolar, em um campo de ação extremamente rico, porém inexplorado, desvalorizado e até mesmo pouco conhecido, não só dentro das escolas, mas também dentro da própria categoria.

Ao se tratar da 'Psicologia da Educação', várias vertentes nos serão apresentadas como: psicopedagogia, psicologia escolar, psicologia da educação, psicologia da criança, etc. Estas variações na nomenclatura, e esta confusão entre disciplinas ou atividades não são exatamente passíveis de sobreposição, pois cada qual tem suas definições e limitações. A Psicologia da Educação tem por objeto de estudo todos os aspectos das situações da educação, sob a ótica psicológica, assim como as relações existentes entre as situações educacionais e os diferentes fatores que as determinam.

Seu domínio é constituído pela análise psicológica de todas as facetas da realidade educativa e não apenas a aplicação da psicologia à educação. Seu maior objetivo é constatar ou compreender e explicar o que se passa no seio da situação de educação. Por isso, tanto psicólogos quanto pedagogos podem possuir tal especialização profissional. A Psicologia da Educação faz parte dos componentes específicos das ciências da Educação, tal como a sociologia da educação ou a didática. Compõem um núcleo, cuja finalidade é estudar os processos educativos. Atualmente, rejeita-se a ideia de que a Psicologia da Educação seja resumida a um simples campo de emprego da Psicologia; ela deve, ao contrário, atender simultaneamente aos processos psicológicos e às características das situações educativas.

Ela estuda os processos educativos com tripla finalidade: Contribuir à elaboração de uma teoria explicativa dos processos educativos - nível teórico; Elaborar modelos e programas de intervenção - nível tecnológico; Dar lugar a uma práxis educativa coerente, com as propostas teóricas formuladas - nível prático.

Definição de Psicopedagogia: Especialização dentro da Pedagogia e/ou Psicologia que trata dos distúrbios de aprendizagem (crianças que possuem dificuldades para aprender). · Definição de Psicologia da Criança: Também chamada de Psicologia Evolutiva ou Psicologia do Desenvolvimento Humano, estuda as leis gerais da evolução da criança, as sucessivas etapas de seu desenvolvimento nas quatro grandes áreas: cognitiva, afetiva, social e psicomotora. (MIALARET,1999, p. 9-19).

A escola é um cenário misto onde o trabalho desse profissional se faz necessário desde orientação vocacional e profissional com alunos; trabalhar no desenvolvimento de ações preventivas; desenvolver ações com o corpo docente sobre temas pertinentes que merecem atenção na escola; realizar trabalhos com familiares; participar da construção do projeto político pedagógico da escola, dentre outros.

Um bom psicólogo escolar/educacional pode auxiliar na identificação dessas características e então fornecer alternativas coerentes com a situação escolar como, por exemplo, realizar horários de orientações com os professores, planejar e executar projetos educacionais, analisar e orientar sobre métodos de ensino e propostas pedagógicas, realizar atividades de grupo com as crianças, ou em casos que sejam necessários realizar atendimento individualizado das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no trabalho do psicopedagogo ou psicólogo escolar hoje é de grande importância para que a educação continue avançando, afinal foi através de muitos estudos comportamentais e da evolução humana, que se conseguiu uma evolução na forma de ensinar e de aprender, sendo os saberes passados na escola hoje mais próximo da vida cotidiana dos alunos.

A escola é um espaço privilegiado para as relações humanas, nela existe diversidade de culturas, interagindo o tempo todo, sendo assim, não é apenas as questões pedagógicas que permeiam esse ambiente, mas também as questões psicológicas. Infelizmente, temos visto uma centena de acontecimentos aqui mesmo no Brasil, onde adolescentes invadem escolas armados e o resultado são crimes bárbaros, por esse motivo a grande importância de se ter um profissional psicólogo atuando junto desse trabalho.

A escola tem muito a crescer com a presença desse profissional, a equipe pedagógica pode compreender melhor certos comportamentos e até mesmo aprender lidar e entender o que está se passando, como já foi dito dentro da escola existe a convivência de muitas culturas, questões como a liberdade sexual podem não ser discutidas de uma forma respeitosa e aberta a diversidade, eis aí um tema polêmico que pode ser tratado por este profissional, que ao pesquisar a realidade dos atores escolares pode orientar um profissional que talvez, por ser de uma outra época se choca com essa situação.

Defender uma educação de qualidade vai além de bons livros e um espaço físico acolhedor, a educação melhora quando seus profissionais possuem boa formação e informação, e a saúde mental reflete em todo esse meio.

REFERÊNCIAS

ANDALO, Carmem Silvia de Arruda. **O papel do psicólogo escolar**. Psicol. Cienc. prof., Brasília, v. 4, n. 1, 1984. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-

98931984000100009&lng=pt&nrm=iso.Fonte:<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-trabalho-do-psicologo-na-escola> © Psicologado.com.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

MIALARET, Gaston. **Psicologia da Educação. Coleção: Epigênese, Desenvolvimento e Psicologia**. Ed. Instituto Piaget, Lisboa, 1999. Capítulo 1: “Tentativa de Definição - As confusões a evitar”, p. 9-19.

PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educação infantil**. Madrid: Tecnos S.A., 1988.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizados por Michael Cole, Vera John Steiner, Sílvia Scriner e Ellen Souberman. Tradutores José Apolla Neto, Luis Silveira M Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO PARTICIPATIVO: ARTICULAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

SANTOS, Marinalva Pereira dos²⁹

LENTE, Silvana Mara³⁰

SILVA, Vania de Oliveira³¹

RESUMO:

O objetivo do presente artigo é demonstrar a articulação entre a Autoavaliação Institucional (AAI) e o Planejamento Estratégico Participativo (PEP) na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Para tanto, se desenvolveu um estudo qualitativo descritivo tendo como fonte de pesquisa bases secundárias, onde os resultados foram apresentados por categorias. Os resultados apontaram que a instituição de educação superior pensando no seu processo evolutivo e de consolidação primou por desenvolver o PEP que somado a AAI resultou na base diagnóstica e estratégica para a elaboração do PDI. O estudo não esgota as entrelinhas desta inovação na gestão universitária, mais aponta uma possibilidade de construção de um plano de desenvolvimento coeso e responsável, demonstrando a participação e o interesse de toda comunidade acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Autoavaliação Institucional. Planejamento Estratégico Participativo. Plano de Desenvolvimento Institucional.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo demonstrar a articulação entre a Autoavaliação Institucional (AAI) e o Planejamento Estratégico Participativo (PEP) na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a partir da experiência vivenciada na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Cabe contextualizar que a UNEMAT, segundo Silva (2012, p. 20) “[...] desde sua gênese tem criado estratégias que buscam práticas inovadoras, de acordo com

²⁹ Mestra em ciência da educação (Universidade Evangélica Paraguay - UEP). Professora na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: marinalvaconci@hotmail.com.

³⁰ Doutoranda em Ciência da Educação pela Universidade Evangélica do Paraguai. Técnica do Ensino Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: silvana.lente@unemat.br.

³¹ Mestra em Administração (FEAD-MG). Professora na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: vaniaolivers@unemat.br.

anseios da comunidade” e exigências legais. E, hoje compreende uma instituição pública “com capacidade de representação sociocultural, intelectual e científica, fundamental para o desenvolvimento regional, na perspectiva da construção de uma sociedade mais solidária e sustentável, tendo como eixos norteadores a inclusão social e o desenvolvimento sustentável de Mato Grosso (UNEMAT, 2010, p. 23).

Tratar sobre a construção do PDI a partir da interação entre a AAI e PEP corresponde a compreender o quanto esta nova instituição de educação superior tem primado pela busca estratégicas para o alcance de sua missão, de seus valores com foco na visão estabelecida.

Nesse contexto, este artigo tem caráter qualitativo descritivo, tendo como fonte de coleta de dados três estudos cujos objetos correspondem diretamente à gestão universitária da Universidade. Sendo que a sistematização dos dados se deu a partir das categorias: processo de autoavaliação, planejamento estratégico e construção do plano de desenvolvimento.

O estudo é relevante quando abrange um tema atual e necessário no contexto universitário hodierno. São constantes as buscas por alternativas estratégicas para que a universidade alcance seu objetivo e suas metas propostas em prol do tripé que lhe é exigido: o ensino, a pesquisa e a extensão.

DESENVOLVIMENTO

Aportes teóricos

A autoavaliação se apresenta como um meio na transformação das Instituições de Ensino Superior e uma aliada na reconstrução de um novo cenário para a educação superior no País. Neste contexto, Dias Sobrinho (2010, p. 73) propõe que, avaliar uma instituição de ensino é “compreender as suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição em geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura”.

Como já observado a autoavaliação constitui um lócus para a elaboração de diagnósticos que possibilitem a análise do desempenho global da Instituição no que

tange aos objetivos e fatores relacionados aos aspectos; social, econômico, político, cultural e ético. Fornecendo subsídios para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade e fortalecimento da Instituição.

A partir deste caráter diagnóstico e formativo de autoconhecimento da instituição, e é possível promover uma revisão das prioridades estabelecidas no PDI e o comprometimento de toda a comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas institucionais, alcançando assim uma gestão de qualidade.

Por outro lado, a prática do Planejamento Participativo pressupõe a participação, que de acordo com Demo (1998, p. 67) “deve levar ao fenômeno da autopromoção, entendida como uma política social centrada nos próprios interessados que passam a autogerir ou co-gerir a satisfação de suas necessidades.”

O Planejamento Participativo foi desenvolvido para instituições, grupos e movimentos que não têm como primeira tarefa ou missão aumentar o lucro, competir e sobreviver, mas contribuir para construção da realidade social. Tais entidades, incluindo aqui nas universidades. A caracterização do Planejamento participativo, firmam sua posição no contexto das atuais universidades de planejamento e complementar às necessidades pelas as quais o planejamento foi desenvolvido.

Segundo Gandin (2000) o século XXI se apresenta com o poder distribuído e não mais concentrado nas mãos de alguns, sejam pessoas, governos ou instituições. Apontando uma época em que se reconhecia uma cosmovisão pronta e determinada, um tempo em que é preciso construir a cada momento uma visão holística; mais ainda, firma-se a convicção de que não são só os poderosos tem capacidades de descobrir caminhos; todos temos esta sabedoria e este direito não pode ser subtraído das pessoas.

Portanto, o desafio para as universidades (PEP, 2016) “é como dar conta de sua pertinência local, da promoção dos interesses, necessidades, carências e especificidades da comunidade à qual pertence e, ao mesmo tempo, responder às dimensões e exigências mais amplas do mundo globalizado”. Essa e tantas outras questões precisam ser enfrentadas abertas e criticamente pela universidade.

Kotler (1992, p. 63), “afirma que a estratégia corresponde à capacidade de se trabalhar contínua e sistematicamente o ajustamento da instituição as condições

ambientais que se encontra em constantes mudanças, tendo sempre em mente a visão de futuro”. Planejamento é uma formulação sistematizada de objetivos e ações alternativas, que ao final a escolha se dava sobre a melhor ação, que visam alcançar os objetivos anteriormente estabelecidos.

Ambas as ferramentas de gestão; a autoavaliação institucional e o planejamento estratégico representam uma articulação elementar para a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional. Neste contexto, passa-se a discorrer sobre o PDI, instrumento de gestão que, segundo Nicoletti (2015), visa o redimensionamento das ações institucionais, elencadas tanto nas avaliações externas como interna, com destaque a última por ser um retrato da IES desenhado pela comunidade acadêmica nas suas várias dimensões.

Vale destacar que o PDI dentro segundo Kotler (1992) citado por Balzan, Dias Sobrinho (2000, p. 5) é um processo de gestão que visa o alinhamento entre “[...] os objetivos, os recursos organizacionais, as mudanças e oportunidades do ambiente, de modo que o seu principal objetivo pode ser resumido em orientar e reorientar a administração em torno da eficiência, da obtenção de resultados e crescimento satisfatório”.

Segundo Silva e colaboradores (2013, p. 275) o PDI surge “[...] quando o SINAES (BRASIL, 2004b) torna obrigatória a prática do Plano de Desenvolvimento Institucional para que as instituições de educação superior possam ser avaliadas em qualquer etapa de sua existência”. Embora já tenha sido instituído desde 2002, por força de lei, como pré-requisito para o credenciamento da IES.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A História da Avaliação Institucional na UNEMAT inicia com a adesão voluntária em 1994 ao PAIUB, e com a institucionalização em 1995 onde o “MEC destinou recursos financeiros para a universidade”. O que resultou na criação do Programa de Avaliação Institucional da UNEMAT (PAIUNEMAT) que, segundo Nicoletti (2015), durante 10 anos (1994-2004) atuou de maneira a implantar e efetivar a política avaliativa na instituição com o desenvolvimento das etapas: I “Sensibilização e

socialização” (1996), I Fórum de Avaliação Institucional (1997), Etapa II – Diagnóstico, Implantação do Provão (1998), II Seminário de AI da UNEMAT (1999) e III Seminário de AI (2001) com a publicação do 1º Relatório Síntese de AAI da UNEMAT a partir dos dados levantados em 1999 a 2001.

Silva (2015, p. 51) registra que “a partir de 2002 inicia-se um novo período na UNEMAT, sendo que esta marca uma nova história no processo avaliativo. Aqui, já tendo a avaliação institucional como marco norteador das políticas instituídas no contexto institucional”.

Em 2003, a recente Coordenadoria de Avaliação Institucional (COAVI) elabora a nova proposta com base no roteiro de Autoavaliação publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e aqui, segundo Nicoletti (2015) houve o início da atualização de meios eletrônicos para a fase diagnóstica. O que contribuiu sobremaneira para o processo dado a sua característica multicampi. A qual demandou, segundo Silva (2015), a criação de uma comissão de avaliação em cada campus composta por representantes da comunidade acadêmica (discente, docente e técnico).

Neste período foi elaborado e validado o 1º PDI da UNEMAT (2004-2007) com base no Relatório de AI de 2002. Nicoletti (2015, p. 61) aponta que “a universidade por ser nova e por estar galgando tímidos passos quanto a avaliação alguns entraves ocorreram para o cumprimento na íntegra do proposto pelo PAIUB”. Vale lembrar que, em 2004 já se instituía a nova política do SINAES no Brasil enquanto a UNEMAT apresentava seu primeiro PDI nos moldes ainda do PAIUB.

No período de 2005 a 2007, Silva (2015, p. 53) esclarece que foi produzido e apresentado o II Relatório de Avaliação Institucional (2005) e o III Relatório de Avaliação Institucional (2007) os quais subsidiaram a elaboração do PDI 2008-2014.

Acrescenta Silva (2015, p. 53) que a “partir de 2009, a UNEMAT se propõe a revisão do seu Projeto de Avaliação Institucional, adequando-o às diretrizes do SINAES, na perspectiva de incorporar às ações de autoavaliação institucional todas as dimensões indicadas na legislação específica”.

O PDI (2008-2014) foi prorrogado pela atual gestão até dezembro do corrente ano. Registra-se que no ano de 2015 iniciou a construção do Planejamento Estratégico Participativo com encerramento do processo de construção nos meados de 2016 e a propositura de planejamento de cada campus a partir do Mapeamento das Iniciativas Transformadoras (MIT) validadas pela comunidade acadêmica. Assim, se conclui que no período de 2002 a 2010 a avaliação institucional foi o ponto de partida para o planejamento institucional.

Em 2015, a atual gestora da UNEMAT em conjunto dos os órgãos superiores deliberaram a realização do Planejamento Estratégico Participativo (PEP), seguindo os trâmites conforme previsto no projeto de execução, atuando com uma consultoria externa e as decisões internas.

Seis etapas foram desenvolvidas para se definir desde a nova missão, visão e valores institucionais. Seguido do levantamento diagnóstico dos treze (13) campi da instituição sendo aplicada a metodologia da ferramenta de análise SWOT para construção de um mapa situacional. Os resultados possibilitaram a definição de questões estratégicas, objetivos e estratégias com vista a atingir o cumprimento da missão e o alcance da visão.

Com a finalização do processo de elaboração do plano estratégico foi desmembrado um plano em nível tático para todas as áreas da organização. Após o desmembramento dos planos gerais em planos setoriais e desses em planos operacionais, foi o momento de colocar o documento em prática. Nesta etapa a UNEMAT utilizou a matriz do tipo 5W2H que auxilia na estruturação do plano e deixa claro: o que será feito, quem irá fazer, quando deve ser feito, onde deve ser feito, porque fazer, qual método a utilizar para implementar o plano e quanto custa.

Sabe-se que o planejamento estratégico possibilitou a definição de uma direção única, transformando uma postura reativa em proativa e inovadora, que orienta e agiliza o processo decisório na medida em que sistematiza parâmetros e informações para o realinhamento do perfil futuro da Universidade.

No tocante à construção do PDI-UNEMAT 2017-2021 tem-se que:

Como parte da metodologia adotada para elaboração do PDI, os câmpus foram instados a avaliar a Universidade como um todo em

seus pontos fortes e fracos, em termos de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão através da elaboração do Planejamento Estratégico Participativo – PEP Unemat, iniciado em 2015, e, a partir dessa análise, delinearem seus objetivos para os próximos 10 (dez) anos (UNEMAT, 2017, p. 1).

Como destacado o PDI está fundamentado no PEP Unemat 2015-2025 sendo um plano em execução que logo se aproxima de uma avaliação parcial para então conceber os efeitos de sua construção a partir de dois instrumentos: Avaliação Institucional e PEP.

Acredita a gestão à época que o atual PDI da Unemat “[...] redefine metas, estabelece novos mecanismos de atuação e reorganiza as ações no sentido de impulsionar o desenvolvimento da Unemat, ampliando suas formas de atuação”.

Certo é que o planejamento universitário requer um estudo minucioso do diagnóstico levantado para que seja possível a propositura de objetivos e metas a serem desenvolvidas em prol de uma universidade consolidada e responsável socialmente.

CONCLUSÕES

Conclui-se que a preocupação e o interesse institucional em elaborar um plano de desenvolvimento institucional voltado à realidade situacional e a visão estratégica representativa da comunidade universitária, levou a instituição em estudo propor a elaboração do Planejamento Estratégico Participativo para que somado aos resultados da autoavaliação institucional oportunizasse a construção de um plano coeso e diretamente ligado aos interesses institucionais para os próximos anos.

REFERÊNCIAS

BALZAN, N.C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. MEC. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004b. **Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/266. Acesso em 10 de maio de 2016.

BRASIL. UNEMAT. **Estatuto da Universidade do Estado de Mato Grosso.** Resolução nº 01/2010-CONSUNI. Disponível em: www.portal.unemat.br/legislações. Acesso em fevereiro de 2016.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. **AValiação E TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA (1995-2009): DO PROVÃO AO SINAES. Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar/2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1a11.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2016.

GANDIN, D. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p. 81-95, jan./jun. 2000.

KOTLER, P. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle.** 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MATO GROSSO. **Resolução nº 048/2016 - CONSUNI.** Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/Resolucao_048_2016_CONSUNI_PEP_2015_2025.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

NICOLETTI, G.T. **Autoavaliação como Garantia do Desenvolvimento Institucional no Contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Período de 2005 a 2011.** [Dissertação] Belo Horizonte: FEAD – Centro de Gestão Empreendedora, 2015.

SILVA, C.M.; GOULART, E.E. A função da comunicação na autoavaliação das Instituições de Ensino Superior do ABC Paulista. **Educ. rev.**, 2013, n.47, pp.231-247. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/12.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2016.

SILVA, M.N. **Autoavaliação Institucional: estudo de caso no campus da Unemat de Nova Xavantina-MT, no ano de 2014.** [Dissertação] Belo Horizonte: FEAD, 2015.

SILVA, V.O. **A avaliação dos gestores quanto à atuação do controle interno na Universidade do Estado de Mato Grosso no exercício 2011.** [Dissertação]. FEAD. Belo Horizonte, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). **Plano de Desenvolvimento institucional PDI-2008/2014.** Disponível em: http://www.unemat.br/prpti/pdi/docs/pdi/PDI_2008-2014.pdf. Acesso em: 15 jan. 2017.

BARRAGEM SUBTERRÂNEA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE URANDI - BAHIA

SILVA JUNIOR, Jair Dos Santos,³²

SANTANA, João Paulo Gonçalves³³

RESUMO:

A gestão dos recursos hídricos trata-se de um importante problema na sociedade moderna, de expressiva relevância social. A aplicação de técnicas providas da engenharia moderna como estratégia de preservação de tais recursos, buscam, atender às necessidades essenciais humanas como o consumo de água e sua disponibilização para produção, trabalho e indústria. O objetivo da barragem subterrânea é interceptar a água proveniente da chuva para o melhor aproveitamento das águas no semiárido, região que têm sofrido substancialmente com esse problema. Considerando tais aspectos, este artigo objetiva-se em descrever os principais conceitos, benefícios e aspectos que envolvem a implementação de uma barragem subterrânea em uma área semiárida da Bahia. O método adotado para construção deste estudo constitui-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória de revisão literária sustentada por um estudo de caso. Os resultados identificados levaram a descrição realista das principais barreiras e dificuldades que levam ao entrave para efetivação desses projetos. O aproveitamento dos recursos hídricos são importantes instrumentos de combate aos efeitos adversos da seca principalmente em regiões semiáridas, são obras necessárias, cujo sucesso envolve o conhecimento técnico e o correto gerenciamento dos recursos físicos e materiais necessários à implementação desses projetos. A engenharia moderna é uma importante aliada para aplicação de tais recursos, permite calcular e reduzir os riscos ambientais e os danos materiais tornando-se um elemento qualitativo em benefício da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos. Barragem subterrânea. Regiões semiáridas.

INTRODUÇÃO

A escassez de água tem representado um grave problema social, que constitui um forte entrave no desenvolvimento econômico do país. As secas e seus efeitos devastadores trazem consigo consequências catastróficas que interferem nas mais diversas áreas econômicas e sociais (SOUZA, 2005).

No Brasil, algumas regiões têm sofrido continuamente com o regime pluviométrico marcado por extremas irregularidades de chuvas, isto ocorrem em

³² Graduado em Curso de Engenharia Civil pelas Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros. E-mail: c.albuquerque@bol.com.br.

³³ Graduado em Curso de Engenharia Civil pelas Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros, JP Engenharia e Arquitetura. E-mail: joaoapaulo2012@hotmail.com

especial em regiões semiáridas, que correspondem aproximadamente 60% das regiões do nordeste brasileiro (SOUZA, 2005).

Muitas áreas de produtivas e econômicas dependem, diretamente, dos índices pluviométricos e da disponibilidade de água para sua efetivação, são produtores, agricultores, a indústria, a bovinocultura entre outras que sofrem diretamente com as irregularidades pluviométricas em determinadas regiões (PORTO et al., 2006).

Mediante a essa complexa realidade, a gestão de recursos hídricos constitui uma importante ferramenta cujas ações são destinadas ao controle e ao uso dos recursos naturais de forma racional e inteligente. Seguindo um planejamento pautado em normas, projetos e técnicas, que são estabelecidas em conformidade com a legislação (SOUZA, 2005).

Sendo assim, a gestão controlada de recursos hídricos, integra uma série de projetos, e atividades provindas da engenharia moderna com o objetivo de promover a recuperação e a preservação dos recursos das bacias hidrográficas brasileiras (PORTO et al., 2006).

A utilização da barragem subterrânea pode ser para diversos fins de aproveitamento, principalmente na época de estiagem, podendo ser usada em irrigações e no consumo dos animais e no consumo humano desde que ela seja tratada. O Objetivo da barragem subterrânea é interceptar a água da chuva da superfície e solo através de um septo impermeável construído transversalmente com relação à direção das águas (BRASIL, 2004).

A criação de projetos neste campo objetiva-se em propor soluções para um melhor aproveitamento das águas no semiárido, visto que tais regiões têm sofrido substancialmente com o pouco investimento neste setor, inviabilizando a gestão eficiente (SOUZA, 2005).

Com a implantação de barragem subterrânea no semiárido brasileiro cria-se alternativa para amenizar importantes questões sobre a falta de água potável, auxiliando e incentivando diretamente na utilização e aplicação de recursos hídricos subterrâneos permitindo maior incentivo ao desenvolvimento e à economia produtiva dessas regiões (MELO et al, 2013).

Mediante a relevância e complexidade que envolve a temática, o presente trabalho tem por objetivo a elaboração de um estudo dos principais conceitos e aspectos que envolvem a implementação de uma barragem subterrânea em uma região semiáridas da Bahia.

Objetiva-se também realizar o levantamento de informações técnicas sobre projetos de barragens subterrâneas, alternativas e possíveis soluções para um melhor aproveitamento da água pluvial, descrevendo os locais ideais para a implantação e de forma coadjuvante analisando os impactos causados. A realização desta pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: a barragem subterrânea é uma solução para o problema da escassez de água no semiárido?

É, atualmente, aceito a gestão integrada dos recursos hídricos como paradigma de gestão da água e como elemento de expressiva relevância que são aplicados com o intuito de garantir melhores meios de vida e soluções para os problemas provindos das devastadoras secas. Tais invenções constituíram de um importante recurso na melhoria da situação caótica que encontra em algumas regiões semiáridas do país.

Considerando a amplitude que tais recursos representam para sociedade, este trabalho justifica-se no fato de elucidar informações técnicas sobre projetos de gestão da água, através da verificação das potencialidades da implementação de barragens subterrâneas como alternativa de redução do flagelo da seca.

Configurando como uma medida extremamente relevante para regiões semiáridas já que os contextos aqui abordados proporcionam soluções para atividades, demandam o contínuo consumo de água explicitando um método ou uma solução parcial de construção rápida e barata.

MATERIAL E MÉTODOS

Tipo de pesquisa

O delineamento do presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva de natureza exploratória dedutiva. A pesquisa contou como método de apoio a revisão literária complementada pelo estudo de caso.

Instrumentos para coleta de dados

O embasamento teórico foi realizado com intuito de gerar informações sólidas referentes à temática com base em informações de projetos e pesquisas pré-existentes na área, cuja finalidade foi reunir e sintetizar os principais conceitos, possibilitando a validação científica da pesquisa. Segundo Köche (2006, p. 122) constitui-se como aspectos da pesquisa literária: “conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema”.

Para isso, foram utilizados livros, teses e artigos que contribuíram para o aprofundamento do conhecimento acerca do tema investigado. Na progressão do estudo, considerando o intuito da pesquisa em observar, registrar e analisar de forma descritiva os fatos relacionados à temática foi realizado o estudo de caso, tendo como objeto de análise, um projeto de construção de uma Barragem subterrânea localizada na zona rural do Município de Urandi Bahia.

O local do estudo trata-se de uma cidade relativamente pequena, com população estimada até o ano de 2006 de 16.150 habitantes. O clima predominante da região é o tropical quente, com características semiáridas, na região predomina grandes períodos de seca, a vegetação predominante é do tipo cerrado. Marcado por baixos índices pluviométricos, a principal fonte de renda local é a agricultura.

Por meio da pesquisa de campo, realizada neste local, foram coletadas informações a fim de definir a necessidade e os possíveis benefícios da implementação da barragem. Foram realizados procedimentos técnicos específicos ao projeto como: a sondagem do terreno para coleta do solo, e análise da profundidade do solo até a camada impermeável ou impenetrável, a escolha da topografia do terreno a fim de definir a melhor localização para a barragem subterrânea.

Abordagem para Análise de dados

Após a investigação em campo e sondagem os dados identificados foram registrados para análise técnica, projeção e verificação da possibilidade de aplicação do projeto.

Por fim, foram feitas avaliações dos recursos, físicos, materiais e projetuais necessários para a aplicação da Barragem Subterrânea no local objeto do estudo. Através da investigação, e da descrição dos aspectos da pesquisa os pesquisadores realizaram uma abordagem qualitativa sobre os fatos, permitindo também direcionamento necessário para discussão e resposta dos principais questionamentos, hipóteses e para a elucidação dos objetivos propostos.

Investigou-se os métodos, as técnicas, os recursos físicos e materiais, os benefícios, as barreiras e as potencialidades da gestão dos recursos hídricos no local. Os resultados identificados seguidos da descrição das informações coletadas foram analisados, discutidos, e disponibilizados aos respectivos interessados e contam descritas ao longo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O homem aprimorou recursos, técnicas, métodos e sistemas que objetivaram a potencialização do controle hídrico existente. Mediante a necessidade de integrar a gestão da água em função dos seus diferentes tipos de uso, as diferentes dimensões de conhecimento que estão envolvidas à ciência moderna, criou-se estratégias de otimização do uso hídrico (FREITAS, 2006).

Pressupõe a contínua valorização da água como elemento vital, em função da sua natureza renovável e fluída. Considerando a importância que tal elemento assume para a sociedade, para os processos produtivos a ciência tem buscado alternativas que auxiliem a gestão e a preservação destes recursos (SOUZA, 2005).

O ciclo hidrológico é um importante processo pelas águas provindas da chuva se armazenam, disponibilizando ao homem a utilização deste insubstituível recurso natural fundamental para vida humana (FREITAS, 2006).

A sociedade moderna caracteriza se pela elevada necessidade da utilização de recursos naturais, principalmente para matéria prima de processos produtivos e para subsistência das grandes populações que vem cada vez utilizando tais recursos (SOUZA, 2005).

A elevada demanda de consumo atrelada a fatores como o desmatamento, a erosão dos solos, a poluição e as condições climáticas têm feito da gestão hidrográfica, um sério tema discutidos nas mais diversas esferas sociais (FREITAS, 2006).

A gestão dos recursos trata-se de um importante tema abordado na sociedade moderna, de expressiva relevância social. A aplicação de ferramentas técnicas providas da engenharia moderna como estratégia de preservação de tais recursos e objetiva a atender às necessidades essenciais humanas como o consumo de água (PORTAL EDUCAÇÃO, 2008).

Entre as alternativas tecnológicas de gestão de recursos hídricos disponíveis para atenuar a falta de água nas regiões áridas do país, é a barragem subterrânea uma solução em termos construtivos, que em relação às demais opções apresentam baixos custos e menores impactos ambientais (FREITAS, 2006).

“As barragens subterrâneas são estruturas providas das bacias subterrâneas que são conceituadas como unidade básica físico-territorial de planejamento e gerenciamento dos recursos hídricos” (SOUZA, 2005, p. 2). A Figura 1 exemplifica tais estruturas:

Figura 1. Estrutura física de uma barragem subterrânea.

Fonte: SENAR, (2017)

De acordo com Santos et al, (2009, p. 10) é

uma tecnologia que tem como finalidade aumentar a disponibilidade de umidade no solo, aproveitando de forma mais eficiente a água das chuvas. Isso ocorre devido a um barramento no solo, que deve ser feito a partir da superfície até sua camada impermeável

Embrapa (1989) descreve:

A barragem subterrânea é uma tecnologia de captação e armazenamento da água de chuva para produção de alimentos”. Nesta temos uma abordagem mais antiga falamos de uma barragem de 1989, ou seja, ainda havia muito a descobrir sobre essa tecnologia. É uma alternativa tecnológica capaz de viabilizar a exploração agrícola e pecuária no semi-árido brasileiro (EMBRAPA, 1989, p. 1).

As barragens subterrâneas podem ser classificadas em dois tipos: barragens submersas ou barragens subterrâneas/submersíveis. As condições edafoclimáticas quando favoráveis nos processos de gerenciamento por meio das barragens subterrâneas podem, em decorrência a esse barramento, permitir a formação e elevação do lençol freático (SOUZA, 2005).

Princípio de Funcionamento da barragem subterrânea

O processo de funcionamento da barragem subterrânea pode ser sintetizado conforme exemplifica a Figura 2.

Figura 2: Funcionamento da barragem subterrânea

Fonte: SENAR, (2017).

A infiltração da água proveniente da chuva infiltra-se no solo, criando ou elevando o lençol freático do local. A estrutura de barramento faz com que a água armazenada no perfil do solo perca o mínimo possível de umidade, evitando a evaporação ou tornando-a mais lenta. Esse processo torna o solo mais úmido.

A descrição dos dados e informações coletadas pela pesquisa permitiu o reconhecimento de aspectos ímpares da situação. O local escolhido para o estudo de caso trata-se de uma fazenda de produção agrícola localizada na área rural do município de Urandi. O índice pluviométrico local é representativamente baixo principalmente nos períodos de março a setembro.

A principal fonte de renda dos moradores da região é a Agricultura local, a produção de cana de açúcar, milho e banana são os principais itens produzidos para consumo e comercialização no local.

A fazenda possui produção própria, constitui o principal subsídio da família proprietária, e emprega indiretamente moradores locais, (famílias vizinhas) no auxílio da coleta e plantio de alimentos. Atua na comercialização regional dos itens produzidos que também são utilizados para sustento próprio.

A baixa frequência de chuva prejudica diretamente as principais fontes de renda da população, a agricultura para venda e consumo próprio de muitas famílias. Considerando a escassez de chuvas e a aridez do solo como um grave impedimento para o sucesso produtivo, os proprietários optaram pela implementação de uma barragem subterrânea como recurso de gestão hídrica.

A Figura 3 exemplifica o local objeto da pesquisa onde foram feitos os projetos e a instalação de uma barragem subterrânea.

A produção agrícola demanda de um consumo significativo de água. A plantação de frutas e outros cultivos como milhos e cana de açúcar, exigem um regime pluviométrico regular, um solo úmido e irrigação frequente.

A região com solo umidificado torna-se propícia à produção de outros cultivos agrícola como a banana, o feijão entre outras, estendendo relativamente às formas de cultivo local.

Figura 3: Funcionamento da barragem subterrânea

Fonte: O autor (2017).

Para isso, as fazendas agrícolas rurais e a própria comunidade local têm por muito tempo utilizado estruturas, os poços e barragens tradicionalmente como método de auxílio na irrigação do plantio. Tais estruturas demandam um regime pluviométrico regular, investimentos onerosos, um extenso espaço físico, além de componentes adicionais, para irrigação e manutenção.

A Figura 4 exemplifica a estrutura do reservatório presente na empresa agrícola objeto da pesquisa, demonstrando a barragem subterrânea após sua construção em pleno funcionamento.

Figura 4: Funcionamento da barragem subterrânea.

Fonte: O autor (2017).

A barragem subterrânea demonstrada acima, cuja vazão possibilita a irrigação de uma área de 2.8 hectares, através da utilização de uma bomba de 3cv tornou-se essencial para a produção.

A estrutura projetada, ou seja, a associação de uma barragem subterrânea ao reservatório, também possibilitou a ampliação e investimento e outras formas de renda como a piscicultura, essa combinação, foi projetada a fim de possibilitar maior amplitude produtiva no local.

O uso da barragem subterrânea beneficia as famílias da zona rural e os pequenos produtores, já que as novas atividades produtivas propiciam maior segurança alimentar, auxiliando no provento e na revenda, como exemplo aqui mencionado, de comercio de peixes de reservatório.

Figura 5: Funcionamento da barragem subterrânea

Fonte: O autor (2017).

O local possui 1 reservatório local (poço amazonas) de dimensionamento médio de 3,5 metros de diâmetro com altura de 4.8 metros, que auxilia diretamente no controle dos recursos hídricos e armazenamento local. Mediante a constatação de tantos benefícios fica clara que a implementação de barragens subterrâneas vem a agregar à produção agrícola em regiões semiáridas.

As especificações técnicas a serem observadas para implementação dos projetos das barragens subterrâneas estão diretamente ligadas às normas ambientais próprias vigentes, e requisitos estruturais que pré-determinam às estruturas ideais e à prevenção

de riscos na implementação desses projetos. A Figura 6 representa o desenho técnico do projeto de instalação da barragem subterrânea.

Figura 6: Funcionamento da barragem subterrânea.

Fonte: O autor (2017).

A Figura 7 representa outro exemplo de projeção da instalação da barragem subterrânea.

Figura 7: Funcionamento da barragem subterrânea

Fonte: O autor (2017).

Trata-se da projeção adaptada à realidade observada em campo, como parte da etapa de planejamento de um projeto de barragem subterrânea. Quanto ao procedimento

técnico e execução prática, é realizada a identificação das características locais e as projeções de acordo com as necessidades, traçando assim um esboço dos primeiros passos a serem seguidos. A etapa de instalação e manutenção demanda a disponibilização de documentos do profissional técnico.

As projeções e o layout da estrutura implementada no projeto foram previamente analisados por engenheiros e profissionais capacitados para tal. Nesta etapa, foram projetados os possíveis agravos ambientais, os recursos físicos e materiais, assim como os recursos humanos (mão de obra) disponíveis e aplicáveis para execução do projeto. A partir de tais projeções técnicas foram analisados os custos e aspectos qualitativos, além do dimensionamento conforme tabela 1, para aplicação do projeto da barragem na fazenda (empresa) agrícola no município de Urandi, na Bahia.

Tabela 1 – Dimensionamento e dados da área de implementação da barragem		
Comprimento da barragem	Largura da vala	Profundidade
100 metros linear	1 metro	4,20 metros

Fonte: Elaboração própria.

Neste momento da pesquisa identificou-se os seguintes dimensionamentos. Para análise do dimensionamento foram levadas em consideração o acesso do operário para a instalação da lona plástica, a necessidade de mobilidade no entorno da barragem.

Outros aspectos como tipo de solo e da vegetação local, (relevos, localização da plantação) também foram considerados. Para estipular a profundidade da barragem foram consideradas questões como a profundidade do solo até atingir a camada rochosa.

Etapas e materiais para construção de projetos de Barragem Subterrânea.

Considerando os aspectos qualitativos que fazem com que seja de extrema relevância, a introdução deste recurso descreve-se o detalhamento dos materiais envolvidos no projeto no Quadro 1.

Materiais utilizados	Quantidade estimada	Custo total para o projeto
Retro-escavadeira	17h	2.550,00
Mão de obra da lona plástica e operação do Compactador de solo	15h	180,00
Alvenaria	34m ²	4.580,00
Concreto	3.5m ³	752,00
Ferragem 10mm	7 barras	193,00
Ferragem 4.2mm	3 barras	14,00
Lona plástica preta/branca	520m ²	2.506,00
Argamassa	3,5m ³	2.700,00
Outorga	01	1000,00
Tábuas 2,5 x 0,3	6 unidades	67,00
Arame recozido	2 kg	18,00
Compactador de solo	1 diária	120,00
Sondagem	3 furos	110,00
Projeto e responsável técnico	1	937,00
	Total	15.727,00

Fonte: Elaboração própria adaptado de acordo com os dados do INEMA, SETOP (2017).

A durabilidade e manutenção da estrutura implementada depende muito dos cuidados do proprietário, como não deixar árvores próximas da barragem para que as raízes não furem a lona e não quebrem ou estrondeiem as partes de alvenaria. Com esses cuidados ela pode durar até 80 anos. A frequência média de manutenção da estrutura será a cada 4 anos fazer uma limpeza no poço, para retirada da lama que acumula no fundo. A adoção deste método deve obedecer à padronização de acordo com as inspeções técnicas. A utilização de materiais de qualidade é fator de extrema relevância, já que auxilia na eficiência e na durabilidade desses projetos.

Barragem Subterrânea: principais vantagens

Acerca dos fatores de segurança, a aplicação deste recurso de gestão não representa impacto significativo no meio ambiente visto que sua estrutura quando projetada de maneira correta, não existe riscos de rompimento; provoca menor impacto ambiental que as barragens superficiais, sendo que o sistema rapidamente se integra ao meio ambiente. Segundo Lima (apud EMBRAPA, 1989, p. 2) descreve:

As principais vantagens das barragens subterrâneas são: pequena perda de água por evaporação; não alagamento das terras que passam a ter o cultivo beneficiado pela elevação do lençol freático, aproveitando o processo natural de sub-irrigação em grande parte do ano; pequeno custo de construção e manutenção.

Essas são vantagens que as acompanham desde o início da sua utilização, se faz necessário ter uma visão mais ampla e analisar quais são as outras vantagens que podemos citar, pois houve avanço na implantação da barragem subterrânea com novas tecnologias e com isso novas vantagens surgem.

As causas do “aparente insucesso das barragens podem ser divididas em dois grupos: erros de locação e erros de construção”. A aplicação correta das técnicas provindas da engenharia permite o êxito das barragens, trazendo inovações nas construções destas. Assim, a Embrapa (1989, p. 2) afirma que:

Para o sucesso da barragem subterrânea, é necessário seguir algumas etapas, iniciando-se pela escolha do local adequado; fixação da lona; escavação até a camada impermeável; remoção de pontiagudos como ponta de pedras e raízes; manutenção da parede e sangradouro; manejo adequado do solo.

Entretanto, as causas dos erros e as formas para o sucesso da barragem devem ser estudadas com mais atenção, a fim de trazer novas tecnologias. Contudo, temos pesquisas bem parecidas que se fundamentaram nas mesmas técnicas nas quais já estão ultrapassadas, mas servem de base para novas pesquisas.

As barragens, compreendendo o barramento, as estruturas associadas e o reservatório, são obras necessárias para uma adequada gestão dos recursos hídricos. A construção e a operação das barragens subterrâneas não apresentam riscos ambientais significativos, no entanto, podem envolver danos materiais e ambientais existentes no entorno, quando sua execução é realizada de maneira incorreta (OLIVEIRA, 2008).

Através da aplicação das barragens subterrâneas o gerenciamento dos recursos hídricos far-se-á de forma participativa e integrada, considerando os aspectos quantitativos e qualitativos desses recursos e as diferentes fases do ciclo hidrológico. Constituindo uma importante alternativa para aproveitamento dos recursos hídricos.

Assim segundo Oliveira (2008), o conhecimento de questões relativas à concepção, ao projeto, à construção, à operação é essencial para a construção de um projeto físico seguro e eficiente. A segurança e a responsabilidade ambiental na construção de barragens subterrâneas é um aspecto fundamental.

Para garantir sua importante funcionabilidade as necessárias condições de segurança e projeções são aspectos que devem ser observados previamente a fim de minorar as consequências de uma possível falha ou ineficiência (ROCHA, 2006).

O responsável técnico pela elaboração do projeto deve ser engenheiro devidamente capacitado que estabelecerá as condições prescritas pelas normas de segurança. Não são admitidas ações omissas ou supressão das normas, regulamentos e padrões técnicos.

Antecedendo a obra são observados: as características geométricas das estruturas, aspectos hidráulicos, ações estáticas e dinâmicas. São considerados aspectos como: variações estruturais que podem vir a ocorrer ao longo da vida da barragem, os materiais da estrutura que serão necessários, aspectos em relação à fundação, questões sobre ação de agentes mecânicos, térmicos e químicos (ROCHA, 2006).

A figura 8 demonstra o projeto da barragem finalizada:

Figura 8: barragem finalizada

Fonte: SENAR (2017).

O aproveitamento dos recursos hídricos deverá ser feito racionalmente, de forma a garantir o desenvolvimento e a preservação do meio ambiente. O aproveitamento e o gerenciamento dos recursos hídricos serão utilizados como instrumento de combate aos efeitos adversos da poluição, da seca e do assoreamento. A vazão da barragem subterrânea concluída é em média de 14000 l/h, onde o produtor utiliza sua captação em média de 8 horas por dia. Sendo essa vazão garantido água suficiente para sua produção no período de escassez maior da sua região, que são no mês de março a setembro, com uma média de volume de água nesses 7 mês: que são 214 dias nesse período de tempo, média de 8 h/dia de captação com 14000 l/h: volume de água nesse período de 214 dias x 14000 l/h x 8 h/dia = 23.968.000 L ou 23.968,00 m³ de água.

O serviço de gestão de recursos hídricos é uma solução inovadora que visa à otimização dos recursos hídricos, gerando mais economia para indústrias e pequenos e grandes agricultores, além de favorecer uma contribuição ao meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aproveitamento dos recursos hídricos são importantes instrumentos de combate aos efeitos adversos da seca, principalmente em regiões semiáridas, são obras necessárias, cujo sucesso envolve o conhecimento técnico e o correto gerenciamento dos recursos físicos e materiais necessários à implementação desses projetos.

A engenharia moderna é uma importante aliada para aplicação de tais recursos, permite calcular e reduzir os riscos ambientais e os danos materiais tornando-se um elemento qualitativo em benefício da sociedade.

REFERÊNCIAS

EMBRAPA, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Barragem subterrânea Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária**, Brasília. Ano: 1989. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-produtos-processos-e-servicos/-/produto-servico/2129/barragem-subterranea>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

FREITAS, I. M. de. **Efeitos ambientais de barragem subterrânea na microbacia do Córrego Fundo, Região dos Lagos, RJ**. 2006 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2006. P 122.

INEMA. Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos da Bahia. **Barragem subterrânea**. Disponível em: <http://www.inema.ba.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2017.

MELO, R. F. de; ANJOS, J. B. dos; SILVA, M. S. L. da; PEREIRA, L. A; BRITO, L. T. de L. **Barragem subterrânea: tecnologia para armazenamento de água e produção de alimentos**. Petrolina-PE Nov, 2013. Disponível em:

<https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/972672/barragem-subterranea-tecnologia-para-armazenamento-de-agua-e-producao-de-alimentos> Acesso em: 16 maio. 2017.

OLIVEIRA, R. **Segurança em Fundações e Barragens**. Búzios, Rio de Janeiro: Congresso COBRAMSEG, 2008.

PORTAL EDUCACAO, **Gestão de Recursos Hídricos**. Revista Online. Artigos Científicos. 2008. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/gestao-de-recursos-hidricos/5703>. Acesso em: 10 out. 2017.

PORTO, E.R.; AMORIM, M.C.C. de; DUTRA, M.T.; PAULINO, R.V.; BRITO, L.T. de L.; MATOS, A.N.B. Rendimento da *Atriplex nummularia* irrigada com efluentes da criação de tilápia em rejeito da dessalinização de água. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v.10, p.97-103, 2006.

ROCHA, G. S. C.. **Desvio de Rios para a Construção de Barragens**. São Paulo: Dissertação apresentada à Escola Politécnica da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre em Engenharia, 2006.

SANTOS, Marcos, Outeiro. **Barragem Subterrânea, água para uso na Agropecuária**. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Mark%20Ana/Desktop/joao%20paulo/17%20Barragens%20Subterranea%20s.pdf>. Acesso em Jun. 2017

SENAR, **Barragens subterrâneas**. Disponível em <http://www.senar.org.br/noticia/barragem-subterranea-traz-solucao-para-o-semiarido-paraibano>. Acesso em Jun. 2017.

SOUZA, Marcionilio. **Projeto Cadastro De Fontes De Abastecimento Por Água Subterrânea**. 2005. Disponível em: http://rigeo.cprm.gov.br/xmlui/bitstream/item/17416/Rel_MarcionilioSouza.pdf?sequence=1. Acesso em Jun. 2017.

BULLYING NA ADOLESCÊNCIA: PERFIL DE ATOS AGRESSIVOS NO AMBIENTE ESCOLAR

GUEDES, Gabrieli³⁴

ELESBÃO, Heloisa³⁵

BORFE, Leticia³⁶

MAYER, Sandra Mara³⁷

RESUMO:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). A adolescência é uma fase complexa, caracterizada por alterações em diferentes componentes, como o físico, mental e social. Para tanto, merece atenção especial o impacto das interações sociais negativas como o bullying, especialmente no ambiente escolar. Sendo assim, conhecer as características comportamentais e o perfil dos atos agressivos dos adolescentes pode contribuir com as ações direcionadas à proteção das vítimas. O presente estudo tem como objetivo identificar o perfil de atos agressivos de adolescentes de duas escolas de um município do sul do Brasil. Participaram da pesquisa 106 adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 11 e 16 anos e matriculados em escolas públicas. Utilizou-se um questionário adaptado para coleta dos dados sobre o bullying. A análise estatística foi realizada no programa SPSS 22.0, sendo os dados apresentados em frequência e percentual. Entre os adolescentes pesquisados, 50% relataram ter sofrido algum tipo de bullying, com maior frequência na escola municipal (55,8%). Em ambas as escolas, a forma de agressão mais citada foi a verbal (22,6%) e o local em que as agressões mais ocorreram foi a sala de aula (14,2%). Para combater o fenômeno bullying na escola, e em especial na adolescência, é preciso que toda comunidade escolar se mobilize no intuito de diminuir os índices de violência escolar repetitiva, visando tornar a escola um ambiente mais receptivo e com harmonia.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying. Violência Escolar. Escola.

INTRODUÇÃO

A fase da adolescência mostra-se um período de desafios e mudanças, especialmente em relação ao comportamento e interações sociais. Neste período da

³⁴ Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Graduada em Educação Física Bacharelado. E-mail: gabrieliguedes@hotmail.com

³⁵ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestranda em Educação Física. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: elesbaoheloisa@gmail.com

³⁶ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutoranda em Ciências do Movimento Humano. E-mail: borfe.leticia@gmail.com

³⁷ Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Mestre em Desenvolvimento Regional. Professora titular do Curso de Educação Física e do Curso de Pedagogia da UNISC. E-mail: smmayer@unisc.br

vida, particularmente, os indivíduos são suscetíveis aos efeitos de interações sociais negativas na saúde (HORTA et al., 2018).

O bullying pode desencadear problemas no comportamento como agressão, suicídio e problemas mentais, tais como depressão, autoestima e ansiedade (COSTA et al., 2015). No ambiente escolar, o bullying se define como uma forma de violência que não apresenta motivos evidentes, na qual a criança ou o adolescente pode ser exposto sistematicamente a um coletivo de atos agressivos intencionais por um ou mais colegas, podendo levar ao sofrimento e dor (LIU; GRAVES, 2011).

Considera-se que o bullying pode ocorrer de duas maneiras, direta ou indireta. A direta caracteriza-se pela presença de agressões físicas (como bater e chutar) ou verbais (utilização de apelidos pejorativos, que visam constranger a vítima); e, a indireta caracteriza-se pela explanação de boatos ou fofocas, visando à exclusão social da vítima, prejudicando suas relações com os colegas e amigos (MELO, 2010). Por sua vez, Silva (2010), considera que o bullying ocorre de maneira verbal (a vítima é insultada, ouve xingamentos, apelidos e deboches), físico e material (a vítima sofre agressões como chutes e empurrões ou tem objetivos furtados e/ou destruídos), psicológico e moral (onde a vítima é isolada, excluída, perseguida), sexual (a vítima sofre com assédios, abusos e intimidações) e ainda o virtual, mais conhecido por cyberbullying (realizado através da internet).

Além disso, o bullying prejudica a vida da criança e do adolescente, manifestando riscos em diferentes grupos e implica na educação e no aprendizado, com o objetivo de prejudicar a aprendizagem (MENESINI; SALMIVALLI, 2017). Segundo Lopes Neto (2005), grande parte dos atos de bullying praticados são longe da percepção dos adultos, pois a vítima se intimida e não reage perante as ações sofridas.

Os atos agressivos ocorridos no ambiente escolar despertaram o interesse dos pesquisadores, pois estes, contraditoriamente ocorrem em um meio educacional e apresenta repercussões à longo prazo. O bullying pode desencadear transtornos de personalidade antissocial e outros comportamentos violentos no período da adolescência e em idade adulta (ROBERTS et al., 2016). Sendo assim, conhecer os tipos e a prevalência de bullying em diferentes comunidades contribui na formação de estratégias

de intervenção baseadas em evidências e que, podem ser mais efetivas (LIU; GRAVES, 2011).

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo identificar o perfil de atos agressivos de adolescentes de duas escolas de um município do sul do Brasil.

MÉTODO

Este estudo transversal de base escolar com adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 11 e 16 anos e matriculados no Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano) de duas escolas, sendo uma da rede estadual e outra da rede municipal do município de Candelária, na região centro serra do Rio Grande do Sul, no sul do Brasil. A escolha das escolas se deu por conveniência, na qual os sujeitos estavam dispostos a participar do estudo (GIL, 2019, p. 106). Optou-se por estas escolas em específico, pelo fato de uma das pesquisadoras ter desenvolvido em ambas as escolas, atividades pedagógicas e estágios obrigatórios do curso de Educação Física Licenciatura e ter registrado atos agressivos nestes ambientes. Os critérios de inclusão foram: ter idade entre 10 a 18 anos, estar matriculado nas escolas participantes deste estudo, responder o questionário de forma completa e retornar os termos de consentimento e assentimento devidamente assinados.

A coleta de dados envolveu o uso do questionário sobre bullying de Olweus (1993) adaptado por Mayer (2000). O questionário é composto por quatro blocos, sendo que o primeiro refere-se a dados de identificação do participante (idade, sexo, turma em que estudava), os demais blocos referem-se, especificamente, a perguntas relacionadas com o bullying, sendo o mesmo composto por perguntas abertas e fechadas (com alternativas).

A aplicação do questionário foi realizada nos ambientes escolares, por uma das pesquisadoras deste estudo, sendo que o questionário foi aplicado em ambiente tranquilo, dentro das salas de aula das respectivas turmas. Realizou-se, primeiramente, a leitura em voz alta de cada questão, com o intuito de sanar possíveis dúvidas, para, posteriormente, os participantes responderem o questionário.

A análise estatística foi realizada por meio do programa SPSS 22.0 (IBM, Armonk, NY), sendo utilizada a estatística descritiva para determinar a distribuição de frequência e percentual dos dados.

Este estudo seguiu os princípios éticos declarados na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), sob parecer nº 2.855.985 e CAAE nº 95593118.6.0000.5343. Todos os adolescentes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual os pais deveriam assinar autorizando a participação na pesquisa. Ainda, os adolescentes com idade igual ou superior a 12 anos assinaram o Termo de Assentimento (TA).

RESULTADOS

Participaram do estudo 106 adolescentes sendo 56,6% do sexo masculino e 43,4% do sexo feminino. Com relação à rede escolar, observa-se que a amostra é composta por 57,5% adolescentes da rede municipal e 42,5% da rede estadual (tabela 1).

Tabela 1: Perfil dos adolescentes da pesquisa.

n (%)	
Sexo	
Masculino	60 (56,6)
Feminino	46 (43,4)
Rede Escolar	
Municipal	61 (57,5)
Estadual	45 (42,5)

Na tabela 2, pode-se observar que, entre os adolescentes pesquisados, 50% relataram ter sofrido algum tipo de bullying nos últimos 30 dias, sendo a maioria da escola municipal (55,8%). A forma de agressão mais citada foi a verbal, na qual a maioria (22,6%) relatou “me disseram nomes feios, disseram coisas de mim ou do meu corpo”.

Quando questionados sobre os locais em que as agressões mais ocorrem, a maioria dos adolescentes cita a “sala de aula” (14,2%) e, referente à quantidade de vezes em que o adolescente agrediu alguém, a resposta mais relatada por aqueles que o fizeram foi “muitas vezes” (30,2%). Ao ser questionado sobre a quantidade de vezes na última semana que o adolescente se reuniu com colegas para agredir alguém, a resposta “uma vez” foi citada com maior frequência (7,5%).

Tabela 2: Formas, locais e frequência das agressões conforme rede escolar.

	Estadual n (%)	Municipal n (%)	Total n (%)
Você sofreu bullying na escola nos últimos 30 dias?			
Sim	19 (42,3)	34 (55,8)	53 (50,0)
Não	26 (57,7)	27 (44,2)	53 (50,0)
Como te agrediram?			
Ninguém se meteu comigo	26 (57,7)	27 (44,2)	53 (50,0)
Me bateram, me deram socos e pontapés ou chutes	0 (0,0)	4 (6,5)	4 (3,8)
Me roubaram coisas	1 (2,2)	9 (14,7)	10 (9,4)
Me causaram medo	0 (0,0)	2 (3,2)	2 (1,9)
Me disseram nomes feios. Disseram coisas de mim ou do meu corpo	10 (22,2)	14 (22,9)	24 (22,6)
Falaram de mim, contaram segredos meus.	5 (11,1)	2 (3,2)	7 (6,6)
Não falaram comigo	3 (6,6)	2 (3,2)	5 (4,7)
Me fizeram outras coisas.	0 (0,0)	1 (1,6)	1 (0,9)
Quando é que te agrediram (lugar)?			
Ninguém me agrediu	34 (75,5)	43 (70,4)	77 (72,6)
No recreio	4 (8,8)	5 (8,1)	9 (8,5)
Na cozinha/bar	0 (0,0)	1 (1,6)	1 (0,9)
Nos corredores e nas escadas	1 (2,2)	0 (0,0)	1 (0,9)
Nas salas de aula	5 (11,1)	10 (16,3)	15 (14,2)
Em outro lugar	1 (2,2)	2 (3,2)	3 (2,8)
Quantas vezes você agrediu alguém?			
Nunca agredi ninguém	17 (37,7)	15 (24,5)	32 (30,2)
Algumas vezes	10 (22,2)	11 (18,0)	21 (19,8)
Uma vez	3 (6,6)	5 (8,1)	8 (7,5)
Duas vezes	4 (8,8)	1 (1,6)	5 (4,7)
Três vezes	2 (4,4)	1 (1,6)	3 (2,8)
Cinco vezes	1 (2,2)	2 (3,2)	3 (2,8)
Muitas vezes	8 (17,7)	24 (39,3)	32 (30,2)
Quantas vezes, na última semana, te reuniste com colega para agredir alguém?			
Nunca	43 (95,5)	46 (75,4)	91 (85,8)
Uma vez	2 (4,4)	6 (9,8)	8 (7,5)
Duas vezes	0 (0,0)	5 (8,1)	5 (4,7)
Cinco ou mais vezes	0 (0,0)	2 (3,2)	2 (1,9)

DISCUSSÃO

O presente estudo objetivou identificar o perfil de atos agressivos de adolescentes no ambiente escolar de um município do sul do Brasil. Dentre os adolescentes pesquisados, 50% relataram ter sofrido algum tipo de bullying no último mês. A agressão verbal foi o tipo de bullying mais frequente observado neste estudo, o que está de acordo com dados apresentados em estudos anteriores realizados no Brasil em Londrina- PR (TEIXEIRA, 2015), Anta Gorda - RS (MAYER et al. 2018), Natal - RN (ROCHA, 2011), Camaragibe - PE (ANDRADE et al., 2019) e Grande Vitória - ES (REISEN, VIANA, SANTOS-NETO, 2019). Atos agressivos de formas verbais e emocionais podem ocorrer com facilidade no âmbito escolar entre os adolescentes e, portanto, configuram-se ferramentas prejudiciais à socialização, podendo muitas vezes passar despercebidas. Na adolescência, esses tipos de bullying aumentam o risco de a vítima desenvolver complexos que podem levar a uma baixa autoimagem (ANDRADE et al., 2019).

A sala de aula configura-se o local mais relacionado para a ocorrência dos atos agressivos entre os adolescentes deste estudo. Pesquisas de Araujo e Reis (2012), Silva (2013) e Mayer et al. (2018) corroboram com nossos resultados. Contudo, outras evidências, sugerem que é no recreio que mais ocorre bullying entre os escolares (ELESBÃO, BORFE E MAYER, 2016; CARVALHO, 2012).

Estudo realizado em escolas da Espanha teve como objetivo analisar o discurso espontâneo de adolescentes sobre o bullying na escola. Os resultados demonstraram que os adolescentes podem esperar que se alguém, em sala de aula, sofra uma intimidação, esta vítima, não deve ficar com raiva disso porque o assédio moral é uma piada. Ainda, entre estes adolescentes, existe a percepção de que, se alguém está sendo intimidado, isso ocorre por um motivo que tem mais relação com a vítima do que com o agressor (POSTIGO et al., 2019).

Neste estudo, os adolescentes que admitiram ter agredido alguém, indicaram “muitas vezes” ter o feito, sendo o maior percentual de agressores da escola municipal. Porém, quando foram questionados sobre quantas vezes se reuniam com colegas para agredir alguém, citam “uma vez”. Dessa forma, pode-se estimar que embora os

adolescentes admitissem realizar algum tipo de agressão a outros colegas, não o fazem coletivamente ou pelo menos não propositadamente.

Neste sentido, nota-se a dificuldade que os escolares, principalmente os adolescentes, têm em assumir o envolvimento físico no comportamento do bullying, seja por um ato de violência ou por causa do constrangimento em relatar o episódio físico. Além disso, os muitos dos adolescentes costumam interpretar o episódio como brincadeira, que então, não é percebido como agressão (REISEN; VIANA; SANTOS-NETO, 2019).

Estudos que objetivem traçar o perfil do bullying escolar são de extrema importância, pois possibilitam um eixo norteador para o desenvolvimento de um trabalho remediador e preventivo da escola, com intuito, de atender as demandas das políticas públicas que regulamentam a prevenção da violência escolar, dentre as quais podemos citar a Lei que Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) (BRASIL, 2015) ou ainda as Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE), das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, indicadas pela Lei estadual nº 14.030 de 26 de julho de 2012 (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Como limitações do estudo, ressalta-se que o design de seção transversal não permite a inferência sobre as relações causais. Ainda, este estudo foi realizado com adolescentes de apenas duas escolas do mesmo município, sendo que estes resultados não podem ser expandidos para adolescentes que frequentam escolas particulares ou de outros locais. Para superar estas limitações, estudos adicionais, especialmente com um desenho longitudinal devem ser conduzidos envolvendo os pais e educadores para que haja um melhor entendimento sobre este fenômeno e possibilite o surgimento de melhores políticas e ações que visem minimizar ou mesmo eliminar o bullying.

CONCLUSÃO

Conclui-se com esse estudo, que a agressão verbal é a mais praticada, sendo as salas de aula, o local em que elas mais ocorrem em ambas às escolas. Analisando os dados, foi possível observar que os índices de bullying nas duas escolas ainda são elevados, sendo que na escola municipal as agressões são mais frequentes. Vale

ressaltar a importância de estudos a serem realizados no ambiente escolar e, em especial com os adolescentes, pois sendo esta fase tão complexa, ainda há muito a ser mais bem compreendido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. H. B. et al. Bullying among adolescents and school measures to tackle it. **Cad. saúde colet.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 325-330, Sept. 2019.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2019000300325&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2020.

ARAUJO, R. S.; REIS, F. P. G. Avaliação diagnóstica sobre a ocorrência de bullying em duas escolas estaduais de Lavras, MG: perspectivas para o planejamento em Educação Física escolar. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v.17, n.167, p. 1-1, 2012. Disponível em: < <https://www.efdeportes.com/efd167/a-ocorrencia-de-bullying-em-escolas.htm> > Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL, Lei n. 13. 185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate á Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm > Acesso em: 15 dez. 2019.

CARVALHO, T. C. **A violência escolar e o bullying na realidade de estudantes do 6º ano à 8ª série da Escola José Mânica**. 2012. 29f. Monografia (Graduação do Curso de Educação Física) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.

COSTA, M. R. da. et al. Bullying among adolescents in a Brazilian urban center - Health in Beagá Study. **Revista de Saúde Pública**, v. 49, n. 56, p. 1-10, 2015. Disponível em: < <https://www.scielosp.org/article/rsp/2015.v49/56/> > Acesso em: 14 dez. 2019.

ELESBÃO, H.; BORFE, L.; MAYER, S. M. Bullying no contexto escolar: manifestação de atos agressivos na escola. Uma pesquisa realizada no município de Novo Cabrais - RS. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 20, n. 214, p. 1-1, 2016. Disponível em: < <https://www.efdeportes.com/efd214/bullying-no-contexto-escolar-atos-agressivos.htm> > Acesso em: 17 dez. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019. 7. ed.

HORTA, C. L. et al. Bullying e uso de substâncias psicoativas na adolescência: uma revisão sistemática. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 123-140, Jan. 2018. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232018000100123&lng=en&nrm=isso>. Acesso em 12 Maio 2020.

LIU, J.; GRAVES, N. Childhood bullying: a review of constructs, concepts, and nursing implications. **Public Health Nurs**, v. 28, n. 6, p. 556-568, 2011. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3228406/>>. Acesso em: 12 maio 2020.

LOPES NETO, A. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pedriatria**, v. 81, n. 5, p. 164- 172, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572005000700006&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 dez. 2019.

MAYER, S. M. **Comportamento Agressivo em Escolares de 1º a 8º série do Ensino Fundamental de Santa Cruz do Sul**: uma abordagem através da Teoria dos Sistemas Ecológicos. 2000. 114f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional - Área Sócio Cultural) Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul.

MAYER, S. M. et al. Caracterização do bullying em escolares: uma pesquisa realizada no município de Anta Gorda - RS. **Motricidade**, v.14, SI, p.21-25, 2018. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/16230/13405>> Acesso em: 23 dez. 2019.

MELO, J. A. de. **Bullying na escola**: como identifica-lo, como preveni-lo, como combate-lo. Recife: EDUPE, 2010.

MENESINI, E.; SALMIVALLI, C. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. **Psychology, Health e Medicine**, v. 22, n. 1, p. 240- 253, 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13548506.2017.1279740>> Acesso em: 23 dez. 2019.

OLWEUS, D. **Bullying at school**. Oxford e Cambridge: Blackwell, 1993.

POSTIGO, S. et al . What Do Adolescents Say about Bullying?. **Anal. Psicol.**, Murcia, v. 35, n. 2, p. 251-258, 2019 . Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282019000200010&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 12 Maio 2020.

REISEN, A.; VIANA, M. C.; SANTOS-NETO, E. T. Bullying among adolescents: are the victims also perpetrators?. **Braz. J. Psychiatry**, São Paulo, v. 41, n. 6, p. 518-529, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462019000600518&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Maio 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Cartilha da Cipave. Porto Alegre: [s.n.], 2018.

ROBERTS, N. et al. Two-year prospective study of characteristics and outcome of adolescents referred to an adolescent urgent psychiatric clinic. **Int J Adolesc Med Health**, v.30, n. , 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1515/ijamh-2016-0006>>. Acesso em: 12 Maio 2020.

ROCHA, K. de M. M. da. **Atuação da escola frente à violência: estudo comparativo entre duas instituições de ensino**. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Assistência à Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3881143/>> Acesso em: 23 dez. 2019.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas: Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, S. A. **Bullying - uma agressividade escolar: um estudo de 5ª e 8ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão do Quaraí do município de Encruzilhada do Sul - RS**. 2013. 30f. Monografia (Graduação do Curso de Educação Física) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

TEIXEIRA, B. R. et al. Identifying *bullying* situations in a school in Londrina- PR. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 16, n. 3, p. 245- 249, 2015. Disponível em: <
<https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/3092/2876>> Acesso em: 23 dez. 2019.

AGRADECIMENTOS

Às escolas participantes, por terem permitido a realização da pesquisa, às crianças e adolescentes por terem aceitado fazer parte do nosso estudo e o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

DESAFIOS ENFRENTADOS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO MERCADO DE TRABALHO EM BOA VISTA-RORAIMA

CUNHA, Katiucy Damasceno Marques da³⁸

FAGUNDES, Narjara de Lima³⁹

RESUMO:

O presente estudo aborda sobre os desafios na inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho na cidade de Boa Vista-RR. Trata-se de uma pesquisa realizada em 5 (cinco) empresas contratadoras com participação de 12 (doze) pessoas com deficiência Intelectual e 2(duas) instituições formadoras, na busca de conhecer de perto as dificuldades enfrentadas pelas empresas em contratar essas pessoas e os desafios encontrados na busca do primeiro emprego. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico e exploratória, permitindo assim o contato direto com as empresas, instituições formadoras e Pessoas com Deficiência Intelectual em suas práticas cotidianas. Durante o trabalho de campo foi realizada análise documental, aplicação de questionários e entrevistas com as empresas empregadoras e as pessoas com deficiência intelectual possibilitando assim, analisar os dados dentro de uma perspectiva democrática. O processo analítico revelou que as empresas preferem contratar pessoas com deficiências físicas devido a facilidade do processo de inclusão, o que nesses casos dificulta a contratação de pessoas com deficiência intelectual, no mais quando ocorre a contratação muitas empresas exigem qualificação profissional. Essas dificuldades decorrem por falta de conhecimento das habilidades laborais que levam a discriminação quanto ao tipo de deficiência e por limitações impostas pela sociedade e família. Deste modo, pode-se afirmar que mesmo com todas as implicações impostas pelo mercado de trabalho, em Boa Vista - Roraima o número de deficientes intelectuais atuando nas empresas é cada vez maior, demonstrando que ações têm contribuído para a inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVES: Mercado de Trabalho. Pessoa com Deficiência Intelectual. Instituição formadora.

INTRODUÇÃO

Este estudo lança o olhar sobre os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho na cidade de Boa Vista - RR e sua relação com as empresas contratadoras, tendo em vista verificar quais dificuldades e

³⁸ Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Politécnica y Artística del Paraguay – UPAP. E-mail: katiucymarques_@hotmail.com

³⁹ Cursando Mestrado em Ciência da Educação na Universidad Politécnica y Artística del Paraguay – UPAP. E-mail: najinhaf@hotmail.com

desafios enfrentados por essas pessoas na busca pelo primeiro emprego e todo o percurso entre a capacitação e a contratação.

Uma dificuldade é a predileção dos empregadores por alguns tipos de déficit, em relação a outros. Números do Ministério do Trabalho apontam que 47,5% das contratações de indivíduos com déficit seriam de deficientes físicos. Deficientes auditivos comporiam 32,5% das contratações; reabilitados 8,4%. Os deficientes intelectuais e visuais, por fim, teriam índices de somente 5,8% e 4,7%.

A fiscalização possibilita maior conscientização da população quanto a necessidade de promoção e qualificação destas pessoas. Buscou-se encontrar soluções para qualificar o processo inclusivo dos indivíduos com deficiência de maneira que pudesse verificar as falhas no processo de contratação de deficientes intelectuais.

Desta maneira, a pedagogia aos indivíduos com Déficit Racional, vem sendo o progresso de promessas de formação profissional, uma vez que ainda que a clube esteja bom em correlação à introdução de pessoas com déficit, também não está bastante esclarecida para incluí-los profissionalmente e bastante pouco para adotar adequações necessárias nas companhias, objetivando gratificar a variedade humana que compõe nossa clube.

Por conseguinte, o instrumento da presente pesquisa constituiu-se em saber as considerações e percepções de trabalhadores com Deficientes Intelectuais (DI), relacionadas às dificuldades para colocação no mercado de trabalho, para a energia das atividades laborais e relativas à receptividade das companhias contratantes.

A valia da presente pesquisa deve-se ao feito de que saber a avaliação e recebimento de trabalhadores Deficientes Intelectuais, sobre aspectos necessários do entrecho de suas atividades laborais, e afirmar as dificuldades das companhias na contratação, além de confrontar os seguintes questionamentos: Quais implicações enfrentadas pelas companhias na contratação de indivíduos com déficit racional? A treino de DI é coeficiente determinante na contratação? Quais obstáculos enfrentados pelos DI na introdução no mercado de trabalho?

Foram realizados questionários e entrevistas que possibilitaram uma maior afinidade ao local natural de pesquisa no qual foram coletadas todas as informações

necessárias para avaliação da situação de dificuldade, similarmente foi realizada a análise documental em uma escola educativa no qual prepara esses indivíduos para o mercado de trabalho, conferindo autenticidade ao trabalho planejado.

A análise dos resultados coletados apresentado, mostra que muitas empresas selecionam seus funcionários deficientes apenas por questão de legislação e quando há contratação geralmente buscam deficientes físicos. Quando se trata de deficientes intelectuais as mesmas são mais criteriosas na seleção exigindo formação ou capacitação adequada para as atividades laborais. Outro fator determinante está ligado diretamente à escolarização. Considerando que o trabalho possui grande eco na vida de as pessoas e é assentado como exercício necessário para a prática único, progresso da entono, comunicação comunitário, dor de pertinência e personalidade, bem como, a construção da identidade e autarquia, desvendando que a qualidade de vida desses indivíduos evolui.

Cabe às empresas, instituições formadoras, família e os deficientes intelectuais a quebra de paradigmas segregatórios para que a inclusão no mercado de trabalho seja efetiva e satisfatória.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – CONCEITUAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

O conceito de Deficiência Intelectual é muito amplo, sendo, também, considerado de difícil precisão e delimitação. Ao longo do processo histórico sofreu influências de ordem local, social e cultural (SPROVIERI; ASSUNÇÃO, 2005).

Passou no decorrer dos anos por diversas definições e terminologias para caracterizá-la, tais como: Oligofrenia, Retardo mental, Atraso mental, Deficiência mental, idiota, imbecil, mongoloide, etc. SASSAKI (2005). Esse tipo de deficiência é um vasto complexo de quadros clínicos, produzidos por várias etiologias e que se caracteriza pelo desenvolvimento intelectual insuficiente, em termos globais ou específicos.

O termo Deficiência Intelectual vem sendo utilizado desde 1995 e sendo incorporado no mundo todo. Segundo Sasaki (2005), o termo intelectual é mais apropriado por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao

funcionamento da mente como um todo e também consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e transtorno mental.

A conceituação de Deficiência Intelectual sofreu alterações nas últimas décadas, abandonando a visão centrada no déficit intelectual e no modelo clínico, para considerar a interação da pessoa com o ambiente que a cerca (MACHADO; MAZZARO, 2004).

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), referência mundial na área, atualmente utiliza um modelo multidimensional, considerado pelos especialistas completo e eficiente, para explicar a Deficiência Intelectual: Dimensão I: Habilidades Intelectuais; Dimensão II: Comportamento Adaptativo; Dimensão III: Participação, interações, papéis sociais; Dimensão IV: Saúde; e Dimensão V: Contextos (AAIDD, 2002).

Pode-se verificar que as dimensões utilizadas pela AAIDD, requerem muitos componentes das chamadas habilidades sociais, consideradas essenciais para os processos de ajustamento social de todos os indivíduos. A Deficiência Intelectual caracteriza-se por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo – habilidades práticas, sociais, conceituais, que se originam antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2002).

De acordo com o Decreto nº. 3.298/99, alterado pelo Decreto nº. 5.296/04 pode-se conceituar Deficiência Intelectual, aqui intitulada deficiência mental, como:

O funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho. (Decreto nº 5.296/04, art. 5º, §1º, I; e Decreto nº 3.298/99, art. 4º, I). (BRASIL, 2007, p. 24)

A dificuldade de diagnosticar a deficiência intelectual tem levado a uma série de revisões do seu conceito. A medida do coeficiente de inteligência (QI), por exemplo, foi utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos. O próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental, propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o

comprometimento. Também inclui vários outros sintomas de manifestações dessa deficiência, como: a dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento, o que coincide com outros diagnósticos de áreas diferentes. A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O MERCADO DE TRABALHO

Oliveira (2009) afirma que a introdução de todos gera um impacto nas políticas públicas e depende de mudanças estruturais nas relações de trabalho. No Brasil, em que o preconceito costuma ser velado, as metas das políticas públicas precisam ser mais claras e melhor difundido, uma vez que alguns indivíduos podem ter acesso aos direitos e outras não, mesmo tendo a mesmo déficit. EUA e Europa preveem e incentivam a autarquia em suas políticas, além de prover auxilia de esforço para as companhias que incorporam deficientes em seus quadros de funcionários. No caso do Brasil, um dos focos principais de avaliação é o sistema de cotas,

[...] adotado no país como forma de garantir às pessoas com deficiência o acesso ao mercado de trabalho. Em análise a esse sistema, Neri (2002) afirma que parte da eficácia da política de cotas ainda não tem sido alcançada em virtude de fatores como: a competitividade exacerbada no mercado de trabalho, as taxas em geral baixas de oferta de emprego no setor formal, e também a falta de informação dos empregadores acerca da deficiência. Ainda segundo o autor, um dos pontos mais problemáticos está no fato de que esse sistema não tem provocado impacto nas empresas de grande porte, situação que necessita ser repensada, pois as mesmas são responsáveis pela absorção de parte considerável da mão-de-obra disponível no mercado (OLIVEIRA et.al., 2009, p. 5).

Porém, há código e regulamentações a este respeito. De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2007), não há ambição legal no intuito das pessoas com déficit serem distribuídos proporcionalmente entre os estabelecimentos da empresa, sendo está uma decisão interna da empresa. Porém, com base no respeito às comunidades locais, é recomendada a subdivisão proporcionado entre os vários estabelecimentos.

O modelo atual de disposição do trabalho impôs um perfil de agente polivalente que desempenha inúmeras utilidades. Dependendo das limitações impostas pelo déficit, a PCD não pode reproduzir o conjunto das utilidades inseridas em um mesmo cargo, porém pode corporificar grande parte delas. A empresa, constantemente que possível, precisa afirmar a eventualidade de desmembrar as utilidades de modo a apropriar o cargo às peculiaridades dos candidatos (art. 36, alínea “d”, Orientação 168 da OIT).

Na verdade, o que precisa ser pretensioso pela empresa é a indivíduo, não a déficit. Os indivíduos com deficiências evidenciam o direito de ser respeitadas, sejam quais forem a classe e a ortodoxia de seu déficit (art. 7º, XXXI, da Instituição Federal, combinado com o art. 3º da Explicação dos Direitos das Indivíduos Portadoras de Déficit).

Por meio do sistema de cotas, aumentou significativamente o algarismo e PCD no mercado de trabalho, o que é necessário. Porém, também são necessárias aquilo que se faz que além do posto da PCD tenham de fato comunicação e ofício no trabalho que executarem para quantidade alcançar o tempo em que as cotas não sejam mais necessárias para se garantir o acesso ao direito de trabalho.

Entende-se ser fundamental a dúvida do significado da esperteza inclusiva para a empresa e seus funcionários, uma vez que a introdução é conquistada no momento em que há uma desocupação de todos e não apenas a responsabilização da Indivíduo com Déficit Racional.

É fundamental que a empresa desenvolva um processamento de orientação da PCD visando sua globalização com os amigos e controle e transposição às rotinas de trabalho. Para isto, tanto os demais pessoal como as chefias precisam ser discutidores sobre das questões suscitadas com a admissão do novo subordinado.

Sugerir introdução é modificar paradigmas. Adicionar um indivíduo com déficit racional é um desacato maior que apenas garantir a seu posto / colocação no trabalho, uma vez que trata de mudanças de posturas, conceitos e comportamentos sociais. No momento em que se pensa em introdução efetiva, o intuito é distinto de apenas inserir / incluir, uma vez que a introdução precisa ser testemunho de autonomia e resultado do processamento de sátira contratação da experiência profissional, em que o profissional assimila o novo entendimento de acordo com sua capacidade de incorporá-lo ao que já

conhece. As vivências são essenciais para as aprendizagens da Indivíduo com Déficit Racional (PCDI). Na ótica da integração,

[...] é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade, e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão. A integração é, portanto, a contraposição do atual movimento mundial de inclusão. Neste, existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade que deve impedir que a exclusão ocorra. (BRASIL, 2007, p. 22).

Pode-se confirmar que a experiência pode ser usada como utensílio de treino profissional de PCDI visto que uma contratação de trabalho sui generis pode ser empregado para a documento profissional.

No momento em que se trata da PCDI, a situação se agrava por serem exigidos laudos médicos que atestem inabilidade ligado e, ao mesmo tempo, são exigidas, na execução profissional, competências e aptidões, o que exclui seu exotismo. Nessas situações a colocação de PCDI no trabalho não contém, porém, ao contrário, exclui, uma vez que a PCDI se sente inabilitado. A empresa, em vez de produzir vagas de formação e treino profissional, humana, demite a PCDI e a responsabiliza pela falta de apreciação, pelo seu fragor profissional. Dessa maneira, de forma camuflado, a clube continua tirante a PCDI, reproduzindo perversamente a história.

[...] o impacto da deficiência sobre a capacidade de trabalho da pessoa pode variar amplamente, podendo ser reduzido, pouco interferindo na interação da mesma com o meio ambiente laboral, ou ser significativo, exigindo considerável apoio e assistência por parte da empresa e seus empregados. (BRASIL, 2007, p. 40).

Com frequência são percebidos sentimentos de baixa estima, falta de argumentação da PCDI perante o motivo da sua demissão ou sua não classificação em processos seletivos. Sendo assim, pensar em inclusão efetiva é construir outras práticas, é mudar valores, é mudar o olhar sobre a PCDI (sentimento de pena) e principalmente estar disposto a mudar, se importar com as práticas sociais, independentemente de ter ou não uma deficiência, pois é a alteração de valores que determina o percurso para o qual seguirão as novas formas de relação e práxis social.

DIFICULDADES NO PROCESSO DE INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Percebem-se as várias dificuldades para a inclusão do deficiente no mercado de trabalho. Mas o problema advém dos dois lados, tanto das empresas, quanto dos próprios deficientes. As empresas precisam de uma estrutura para recebê-los e estes, de capacitação e interesse em desenvolver seu lado intelectual para ocuparem tais vagas. Cabe aos órgãos governamentais, capacitá-los e às empresas, disponibilizar espaço físico para que todos consigam alcançar o interesse comum: formar e integrar cidadãos dignos do trabalho diário.

A contratação de pessoas com deficiência deve ser vista como qualquer outra. Eis que se espera do trabalhador nessas condições profissionalismo, dedicação e assiduidade. Enfim, atributos ínsitos a qualquer empregado. As organizações de pessoas com deficiência detêm um conhecimento acumulado há décadas acerca das potencialidades das pessoas com deficiência e dos métodos para sua profissionalização. Recente alteração legal (Lei nº 11.180/05) possibilita a formalização de contratos de aprendizagem para pessoas com deficiência, sem limite máximo de idade, sendo possível a combinação de esforços entre as empresas e as instituições mencionadas (Lei nº 10.097/00).

A equipe que efetua a seleção deve estar preparada para viabilizar a contratação desse segmento. Principalmente, precisa ser claro que as exigências a serem feitas devem estar adequadas às peculiaridades que caracterizam as pessoas com deficiência. Se isto não ocorrer vai ser exigido um perfil de candidato sem qualquer tipo de restrição, o que acaba por inviabilizar a contratação dessas pessoas. Como tal pode configurar uma espécie de fraude contra a Lei de Cotas, que foi criada justamente para abrir o mercado de trabalho para um segmento que não consegue competir em igualdade de condições com as demais pessoas (art. 36, alínea “c”, da Recomendação nº 168 da OIT, c/c item 4 do Repertório de Recomendações).

As propostas de educação para o trabalho no país, praticamente, não avançaram desde a década de 50, do século passado, quando surgiram as Oficinas Pedagógicas Profissionalizante, estruturadas na concepção de que as pessoas precisavam desenvolver hábitos de trabalho antes de adquirir uma capacitação específica (GLAT, 1995).

A experiência prática mostrou que algumas pessoas com Deficiência Intelectual não conseguem alcançar os objetivos estabelecidos para ingressar no MTF, o que levou a criação de outra modalidade alternativa para atender as pessoas consideradas sem potencial, as Oficinas Protegida.

O Decreto n. 3.298/99 em seu artigo 35 define essas duas oficinas:

4º - Considera-se oficina protegida de produção a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência de assistência social, que tem por objetivo desenvolver programa de habilitação profissional para adolescente e adulto portador de deficiência, provendo-o com trabalho remunerado, com vista à emancipação econômica e pessoal relativa. É uma estratégia que visa apoiar e prover oportunidades de atividade produtiva remunerada a pessoas que por diferentes razões, não possa se beneficiar das estratégias comuns de empregabilidade. (BRASIL, 1999, p. 261).

Para Miranda (2008), enquanto as oficinas pedagógicas se preocupam com a preparação e ingresso no mercado competitivo, as protegidas têm contrato de produção e/ou prestação de serviços para terceiros ou preparação de produtos para vendas na própria instituição, perpetuando assim a permanência dos aprendizes mais qualificados que poderiam estar inseridos no mercado de trabalho.

Tudo isso, requer um novo olhar para a educação, para os currículos e para os mestres, questionando se este conjunto atende às necessidades dos educandos, se pode torná-los preparados para a vida, para serem felizes e se sentirem incluídos na sociedade.

A questão da inclusão de deficientes no mercado de trabalho é um desafio que pode ser visto pelas empresas como uma crise ou como uma oportunidade incrível.

Estudos mostram que promover a diversidade no mercado de trabalho traz muitos benefícios para as empresas. Pessoas com formação diferente, com visões diferentes sobre os mesmos problemas, com origens, idades orientações políticas e religiosas diferentes, reunidas em um mesmo ambiente proporcionam uma visão mais holística e promovem a criatividade e a inovação. Em um grupo heterogêneo, a troca de experiência e opiniões enriquece todos os indivíduos. Por este motivo, as empresas

devem cultivar a diversidade como uma estratégia para ampliar a sua visão global e integrada da sociedade em que atuam.

As estimativas atuais indicam que existam no Brasil cerca de 27 milhões de pessoas portadoras de deficiências. Como será que conseguimos manter, portanto tempo, tantas pessoas à margem da sociedade, sem acesso a educação, a emprego e ao consumo? A lei de cotas pretende minimizar este problema e ajudar a dar oportunidade para que estas pessoas voltem a fazer parte da comunidade e, para isso, o papel das empresas (como geradoras de empregos) será decisivo.

Sasaki (2005) aponta que muitas pessoas com deficiência são excluídas do mercado de trabalho por falta de reabilitação física e profissional, falta de escolaridade, falta de meios de transporte, falta de apoio da própria família e falta de qualificação para o mercado. No entanto, os mais variados tipos de suporte e apoio podem ser oferecidos às Pessoas com Deficiência Intelectual pelas empresas e instituições, que são de suma importância para promover o aprendizado das habilidades nos locais de trabalho e para se acreditar na competência destas pessoas (CARVALHO; MACIEL, 2010).

Observamos que o maior empecilho para a inclusão de profissionais com deficiência ainda é cultural. Ou seja, as relações interpessoais ainda estão muito calcadas em estereótipos e preconceitos. Além disso, as vagas que são oferecidas às pessoas com deficiência ainda são muito operacionais e pouco atrativas. Os líderes e gestores das empresas ainda não consideram incluir profissionais com deficiência em cargos mais estratégicos, pois tendem a achar que estes profissionais são menos produtivos ou geram mais custos com acessibilidade, o que não é verdade. Dessa forma, não é exagero afirmar que a questão cultural ainda é o maior desafio. A falta de acessibilidade é reflexo da falta de cultura inclusiva. Enquanto não transformarmos a mentalidade antiga de que as pessoas com deficiência são menos qualificadas, menos produtivas e que exigem muitos investimentos, não daremos um salto de qualidade no processo de inclusão.

A IMPORTANCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO TRABALHISTA

A unidade básica de todo o agrupamento é a família, ela é fundamental para o desenvolvimento da personalidade humana. o ambiente familiar, é o primeiro e fundamental meio, onde o indivíduo deve encontrar as condições para se desenvolver e educar-se, aprendendo a adaptar-se à sociedade em que vive.

A família que reconhece na pessoa portadora de deficiência sua integridade, dignidade e direitos como ser humano qualquer que possui suas limitações passa a lutar para melhorar sua qualidade de vida e assim lutar para ser um indivíduo capacitado e preparado para o mercado de trabalho, não significa apenas participar de um programa de profissionalização.

A família que discrimina e segrega vai acrescentar a essa limitação inúmeras outras, a ponto de tornar-se o indivíduo incapacitado para o trabalho, assim, a vivência familiar, como fator de desenvolvimento global do indivíduo é essencial.

Sassaki (2005), levanta a importância do preparo de empresas no processo de inclusão profissional, principalmente para desenvolver os possíveis preconceitos existentes e possibilitar uma forma de diálogo saudável e profissional, entre o empregado deficiente e o empregador.

Questões familiares também são importantes, como referencial ao pensamento da inclusão.

Quando uma criança apresenta uma deficiência os sonhos dos pais são frustrados, fato que acarreta sentimentos de decepção. Uma família confrontada com tal diagnóstico, sofre um impacto enorme. De repente, os pais têm que se preocupar com as coisas com as quais nunca haviam se preocupado. (REICHARD, 2005, p. 35).

Estas questões devem ser bastante investigadas e trabalhadas no processo de inclusão profissional. Muitos familiares subestimam a capacidade do deficiente, agindo de forma superprotetora, impedindo este de atuar com o pleno uso de seus potenciais.

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

A escolha metodológica adotada para a realização deste estudo, descrevendo a opção pela pesquisa qualitativa a partir de um estudo participativo e etnográfico, explicando os costumes, hábitos e práticas com o desejo de descobrir os padrões da

comunidade estudada (ALVARENGA, 2012, p. 59). De igual maneira a pesquisa se situa no campo da investigação do tipo exploratória (GIL, 2006; MINAYO, 2007).

Para tanto, lembro mais uma vez que o problema de pesquisa se constitui da seguinte forma: Quais obstáculos enfrentados por pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho no município de Boa Vista/Roraima?

Compreendendo ser fundamental importância uma escolha metodológica que contemple as necessidades solicitadas nos objetivos gerais e específicos do estudo, a eleição da metodologia atentou para os critérios compatíveis com o objeto em questão. Tal escolha está diretamente relacionada à forma de percepção do problema e os fenômenos que nele ocorrem.

Nesta resenha, o foco principal está direcionado à inclusão do deficiente intelectual no mercado de trabalho em Boa Vista/Roraima e as dificuldades enfrentadas na contratação para o primeiro emprego. Investigar os fenômenos relacionados à experiência humana e seu significado enfatizando a descrição da experiência tal como ela é vivida sugere buscar a sua compreensão e não apenas realizar uma operacionalização de dados.

Para tanto, a pesquisa qualitativa nesse caso é a alternativa que se apresenta para responder à proposta apresentada.

Como a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada, a escolha metodológica pôde atender os objetivos solicitados, pois durante o trabalho de campo, através do contato com instituição formadora, as pessoas incluídas e não incluídas no mercado de trabalho, foi possível buscar informações que se mostraram relevantes para a descrição do objeto de estudo. Os procedimentos aplicados preocuparam em descrever, explicar, interpretar e compreender os significados que um grupo específico (neste caso, as pessoas com deficiência intelectual) atribuindo às suas ações e vivências diárias.

O estudo participativo e etnográfico se mostrou bastante adequado para a efetivação do presente trabalho, pois o contato com as pessoas com deficiência no ambiente de trabalho, equipe pedagógica do Centro de Atendimento Especializado (CAE) que trabalham com a inclusão da PDI no mercado de trabalho e empresas, levou

a maior aproximação com os sujeitos envolvidos através da convivência e familiarização com os costumes e práticas cotidianas levando a maior precisão das informações aqui apresentadas e uma adequada interpretação de dados.

DESENHO METODOLÓGICO

Uma vez escolhida as características metodológicas do estudo, definir os procedimentos de aplicação da pesquisa levou a necessidade de elaborar um plano para coletas os dados da pesquisa e as estratégias para alcançar os objetivos. Houve a necessidade de cruzar as informações para que pudesse ser analisada de forma que as impressões do investigador não interfiram nos resultados da pesquisa, sempre buscando de fato identificar as implicações pertinentes à contratação e participação das PDI no mercado de trabalho.

Assim, foram feitos levantamentos de dados juntamente com os órgãos reguladores do trabalho, instituições educativas, questionários com as empresas, entrevista com as pessoas com deficiência intelectual incluídas.

O estudo envolveu entrevistas com um representante de cada instituição (determinados por estas): dois terapeutas ocupacionais e um psicólogo, responsáveis pelos programas voltadas à preparação e inclusão no mercado de trabalho, e um coordenador da instituição, que possuía as informações gerais relativas a estas atividades. A técnica adotada para a coleta de dados foi a entrevista, baseada em roteiro de perguntas semiestruturadas, em que se combinaram questões fechadas e abertas, sendo que estas últimas possibilitaram ao informante discorrer de forma mais livre sobre o tema da pesquisa.

As questões abrangeram: caracterização dos serviços (tempo de funcionamento, abrangência e capacidade de atendimento), dos usuários (faixa etária, gênero, escolaridade e tipos de deficiência) e das ações e programas realizados voltados à preparação para o mercado de trabalho. As entrevistas foram realizadas no próprio local, o que permitiu visitar o espaço físico e algumas atividades em andamento.

Os dados foram analisados conforme o objetivo geral que buscou conhecer os programas institucionais relacionados à preparação e inclusão de pessoas com

deficiência intelectual no mercado de trabalho bem como identificar os desafios encontrados e refletir sobre essas ações.

As entrevistas foram realizadas após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre pelos participantes garantindo a segurança e integridade das pessoas envolvidas na pesquisa.

DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

O presente estudo foi desenvolvido em 5 (cinco) empresas na cidade de Boa Vista/Roraima, as quais são: Union security, supermercado Goiana, casa do eletricista, Unimed e Agiplan. Essas empresas situam-se em bairros diferentes e atendem à diversas classes sociais. Participaram da pesquisa 12 pessoas com deficiência intelectual, 2 coordenadores pedagógicos do centro de Atendimento Especializado de Boa Vista e 1 instituição de capacitação de pessoas para o mercado de trabalho.

Tabela 1. Quantitativo de Pessoas com Deficiência Intelectual na cidade de Boa Vista - RR

Empresas	Pessoas com DI contratadas
Union Security	2
Supermercado Goiana	4
Unimed	2
Agiplan	3
Casa do eletricista	1

Fonte: SINE/RR, abril de 2016.

Primeiramente foi necessário fazer um levantamento e identificação de instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência intelectual, por meio de consultas em centros de educação e de integração empresa/escola. A partir destes dados foi realizado o registro na base de dados coletados para a pesquisa com a confirmação das atividades relacionadas à preparação e inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual.

TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE CORRELAÇÃO DE DADOS

Após a análise do campo estudado, foram providenciados os documentos de autorização para iniciar a pesquisa nas empresas formalizando as intenções do estudo. Os gerentes e proprietários das empresas demonstraram interesse em colaborar com o estudo, o que contribuiu para que as experiências no campo de trabalho fossem desenvolvidas. Em nenhuma empresa houve resistência da gerência para aplicar a pesquisa.

Os instrumentos utilizados para coletar os dados da pesquisa foram: observações e registros no ambiente de trabalho, análise documental e entrevistas com PCDI, coordenadores e instituição formadora. A escolha dos instrumentos facilitou na interpretação dos dados.

As observações foram registradas durante as visitas nas empresas, pois houve a necessidade de confrontar a prática com o que profere a lei. Durante o tempo de pesquisa nas empresas foram feitas entrevistas e conversações com coordenadores pedagógicos, Pessoas com Deficiência Intelectual, diretores de empresas e instituições formadoras, objetivando conhecer e compreender a prática pedagógica dentro da escola.

O primeiro contato com as empresas, e instituições educacionais formadoras foi no mês de janeiro de 2016 e durou até a segunda semana de abril de 2016, totalizando 3 (três) meses e meio de estudos in locus. Uma característica importante observada no período foi que o início da pesquisa nas empresas coincidiu com o início das contratações anuais. A pesquisa teve continuidade com a análise de dados oferecidas pelas unidades de capacitação profissional somada as entrevistas e questionários aplicados no decorrer da pesquisa.

As entrevistas e questionários foram baseados em roteiro de perguntas semiestruturadas, em que se combinaram questões fechadas e abertas, sendo que estas últimas possibilitaram ao informante discorrer de forma mais livre sobre o tema da pesquisa. Abrangeram: caracterização dos serviços (tempo de funcionamento, abrangência, dificuldades enfrentadas e capacidade de atendimento), dos usuários (faixa etária, gênero, escolaridade, dificuldades de contratação e tipos de deficiência) e das

ações e programas realizados voltados à preparação para o trabalho e inclusão no mercado de trabalho. As entrevistas foram realizadas no próprio local, o que permitiu visitar o espaço físico e algumas atividades em andamento.

A análise documental permitiu verificar em dados estatísticos o quantitativo de pessoas com deficiência intelectual inseridas no mercado de trabalho o que permitiu auxiliar no nível de investigação, excluindo qualquer interferência do autor nos dados coletados.

Os dados foram analisados conforme o objetivo geral que buscou conhecer os programas institucionais relacionados à preparação e inclusão de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho bem como identificar os desafios encontrados e refletir sobre essas ações.

ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

A contratação de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho de Boa Vista - Roraima

Ao tomar como estudo as dificuldades trabalhistas das pessoas com deficiência intelectual na cidade de Boa Vista, foi necessário um estudo mais aprofundado sobre as implicações que tornam o mercado de trabalho menos acessível para esse tipo de deficiência.

Durante o trabalho de campo, foram coletadas informações através de questionários, análise de dados estatísticos e entrevistas, que após reunidas todas as informações e dados os mesmos foram confrontados com o referencial teórico para realizar as devidas reflexões de forma que todos os questionamentos pudessem ser respondidos de forma mais imparcial possível, mesmo que o investigador pudesse imprimir sua visão holística.

Os estudos iniciaram no mês de janeiro de 2016 nas empresas selecionadas para a pesquisa, sendo elas: Union Security, Supermercado Goiana, Unimed, Agiplan e Casa do Eletricista. Participaram da pesquisa 12 (doze) PCDI, gerentes de cada empresa, 2

coordenadores pedagógicos de instituições educativas e de qualificação para o mercado de trabalho, que de forma gentil contribuíram para a coleta de dados.

Os quadros abaixo contêm informações do Quantitativo de PCDI contratadas no período de 2014 a 2016 e evolução nas contratações de janeiro a abril de 2016 na cidade de Boa Vista -Roraima.

Tabela 2. Contratações de PCDI entre 2014 e 2016

Tempo / ano	Número de PCDI
2014	6
2015	50
Abril de 2016	31
Total	87

Fonte: SINE/RR, abril de 2016.

Tabela 3. Evolução das contratações em 2016

Meses	Quantitativo
Janeiro	10
Fevereiro	9
Março	4
Abril	8
Total	31

Fonte: SINE/RR, abril de 2016.

Foram realizadas várias leituras do material coletado na busca de respostas para o problema exposto. Durante o período de investigação percebeu-se que a escolha pela pesquisa com característica etnográfica contribuiu para a imersão no ambiente de estudo, o que possibilitou a interpretação das ações das empresas em períodos de contratação.

Atentando para o problema da pesquisa: Quais obstáculos enfrentados por pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho no município de Boa Vista - Roraima? Tratando de uma pesquisa qualitativa, foi necessário compreender as atribuições e todo o trabalhador com DI dentro do ambiente de trabalho, as dificuldades na busca do primeiro emprego, a oferta de capacitação individual ofertada pela empresa. De tal forma, dou publicidade a todas as informações coletadas.

Com todas essas dificuldades, poucos DI conseguem ser inseridos no mercado de trabalho, até porque apresentam baixa escolaridade, baixa qualificação e pouco ou nenhum conhecimento das modernas tecnologias.

Prevalece também uma grande resistência do trabalhador com deficiência em ingressar na formalidade. O recebimento do Benefício de Prestação Continuada (BPC) atua, em muitos casos, como um elemento limitador de pretensões profissionais, uma vez que facilita a opção para o mercado de trabalho informal como complementação de renda. Pois o BPC não admite acumulação, pois é dirigido a quem realmente precisa, devendo ser temporária até que a pessoa atinja condições de independência, esteja alfabetizada, tenha sido habilitada ou obtido um trabalho.

As barreiras arquitetônicas, de comunicação e, sobretudo, atitudinais, representam outro obstáculo para o processo de capacitação e de emprego dessas pessoas.

Foi observado que, embora a legislação imponha às empresas a contratação de pessoas com deficiência, muitas empresas não conseguem adaptar seu espaço físico para melhor acolher o trabalhador com deficiência.

Foi detectado que além da falta de conhecimento do potencial das pessoas com deficiência por partes dos empregadores, existem outras variáveis que, também, dificultam o acesso às contratações. É necessário que se invista na formação dos empresários, para que eles aprendam a lidar com a diversidade, desmistificando as ideias errôneas sobre as deficiências.

As pesquisas mostram que as empresas voltam a contratar pessoas com deficiência depois de terem bons resultados com os primeiros contatos (PASTORE 2001).

O trabalho tem função primordial na vida de todas as pessoas e não é com os DI. No entanto, frequentemente, são negadas a essas pessoas oportunidades de trabalho, chances para que possam desenvolver suas capacidades, habilidades e potencialidades.

Por outro lado, as empresas devem oferecer um ambiente acessível no sentido amplo, isto é, acessibilidade atitudinal, arquitetônica, metodológica, instrumental e programática.

Notou-se que as dificuldades foram praticamente às mesmas. Muitos fizeram menção ao preconceito existente em relação ao trabalhador deficiente.

Sasaki (2005) já apontada essa dificuldade para inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ao referir-se que as contratações aconteciam de maneira muito lenta, e em pequena escala, por meio de empregadores compreensivos que reconheciam a necessidade da sociedade abrir espaços para essas pessoas.

Foi questionado as pessoas com deficiência intelectual sobre as dificuldades que tiveram para executar o trabalho que realizam.

Quanto mais próxima da realidade do MTF for o processo de preparação para o trabalho do aluno com DI, maiores serão as chances de sucesso desse futuro profissional, pois proporcionará ao educando uma vivência concreta, palpável, das atividades laborais que executará em seu futuro trabalho (MACHADO; MAZZARO, 2004).

Também foi constatado pelos questionários, que os DI tinham certa resistência familiar devido a superproteção e dificuldades de aceitar as capacidades laborais que os mesmos poderiam desempenhar. Questionados sobre cursos de capacitação, eles mostraram insatisfação pela pouca oferta de capacitação para deficientes de modo geral, relatavam sempre o mesmo, que muitos trabalhavam para serem reconhecidos como pessoas produtivas e até mesmo talentosas para o desenvolvimento de suas atividades.

O êxito para o trabalho é o estabelecimento por uma rotina de atividades a ser seguida. Pessoas com DI têm dificuldades cognitivas reais, e, portanto, de aprenderem por si sós, sem assistência, tarefas e hábitos. Outra dificuldade que a pessoa com DI enfrenta no trabalho é não ser capaz de realizar todas as atividades propostas pela

empresa. Essas limitações deverão ser respeitadas e atendidas, o que não diminui o seu potencial de trabalho.

Os participantes opinaram de forma muito positiva sobre a boa receptividade que tiveram por parte das empresas contratantes, o que pode ser um indicio muito forte que o mercado está se abrindo para o deficiente intelectual.

Em todas as entrevistas foi mencionado que as instituições tinham como objetivo central realizar ações que contribuam com a inclusão social das pessoas com deficiência intelectual e com a melhora da qualidade de vida e de seus familiares, apesar de apresentarem especificidades em suas propostas. Na maioria dos relatos evidencia-se que para se atingir estas metas é fundamental acompanhar as mudanças sociais atuais, romper com antigas concepções sobre a deficiência intelectual e aprofundar as reflexões sobre as práticas realizadas por elas. Tarefas, consideradas por todas as instituições, bastante complexas para serem atingidas.

ANÁLISE DOCUMENTAL

Entre os instrumentos utilizados durante a pesquisa, a análise de documentos forneceu informações importantes que complementaram as entrevistas e questionários realizados. Durante a investigação pude está em contato com dados estatísticos das empresas contratantes de DI em Boa Vista – RR, e o avanço nas contratações.

Abaixo relaciono os dados analisados durante a investigação no período de Janeiro a abril de 2016 e os dados das contratações do mesmo período de anos anteriores.

Tabela 4. Dados de Contratação entre janeiro a abril

Ano	Período de Janeiro a Abril
2014	3
2015	18
2016	32

Fonte: SINE/RR, abril de 2016.

Observa-se, de acordo com a Tabela 4, um avanço considerável nos números de contratações no mesmo período. A maioria das empresas contratantes foram as mesmas que contrataram anteriormente, mostrando o compromisso com a lei de cotas e respeito aos DI.

Os documentos analisados mostraram que está acontecendo um avanço nas contratações de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho no município de Boa Vista, não por força de lei mais por orientações das instituições educativas e formadoras que trabalham de forma integrada para que cada vez mais pessoas possam ter a dignidade de ser contratados.

Todos os dados analisados partiram do banco de dados da Unidade de Capacitação e Produção da Rede Cidadania de Atenção Especial de Boa Vista, ao qual executam ações no processo de capacitação e integração de deficientes intelectuais no mercado de trabalho onde só esse ano de 2016 no período de janeiro a abril aumentaram cerca de 57% das contratações em comparação ao mesmo período de 2015 que somaram 36%.

A instituição trabalha com interesse dos deficientes para atendimento e fiel cumprimento do que dispõe a lei de cotas, trabalhando de forma que o interesse dessas populações seja garantido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução de indivíduos com déficit intelectual no mercado de trabalho deixou de ser discutida somente pelas entidades assistenciais. O assunto vem se voltado comum e, aos poucos, fazendo parte de discussões de programas de políticas públicas do governo, companhias e entidades de apreciação profissional.

De acordo com a bibliografia, o indivíduo com déficit apresenta algumas limitações na compra de experiência, realizando constantemente o mesmo trabalho, de forma repetitiva. Este estudo coloca que a sua personalidade vai além de corporificar trabalhos repetitivas, sendo capaz de vencer suas próprias limitações e reduzir suas dificuldades. A indivíduo observada nessa pesquisa é encarregado, cumpre seus

trabalhos com bom humor, faz o trabalho que lhe é escolhido com beleza e constrói novas competências e aptidões, mesmo tendo certas limitações específicas e qualidades do próprio déficit.

Certamente muito pode ser feito se a escolha nacional recair sobre uma sociedade inclusiva. Para formar e incluir PCDI no mercado de trabalho se faz necessário assumir outros valores, outros modos de educar, de produzir e de se relacionar.

O trabalho pode ser um local que contribua para a conquista da cidadania da PCDI e dos demais funcionários que se dispõem a aprender com a diversidade, a incluir. Entretanto, se a escolha não for pela inclusão, o trabalho pode ser um espaço que reforça a discriminação, a exclusão da PCDI. Desta forma, a deficiência é vista como sujeito e não como adjetivo.

Apurou-se, similarmente, que o mercado de trabalho é um ótimo canal para produzir e arremessar o progresso tanto interpessoal e único quanto cognitivo do indivíduo com déficit, propiciando-lhe a chance de sentir-se benéfico, reforçar a entono, reproduzir contatos sociais e reintegrar concreta um exercício remunerada.

Evidencia-se no estudo a importância de se atualizar e reavaliar as referências e concepções que fundamentam os conceitos acerca das pessoas com deficiência intelectual, bem como ampliar as informações no sentido de modificar as atitudes geradoras de situações de exclusão vividas pelas mesmas. O desconhecimento e a desinformação geram preconceitos e dificultam as oportunidades de inclusão social, e ao contrário, o acesso a informação adequada é considerado um poderoso instrumento de sensibilização para o desenvolvimento social e respeito à diversidade no trabalho.

A inclusão é um desafio, mas também uma possibilidade de mudança. A revolução pode começar nos pequenos espaços, como em casa, no trabalho, na escola, e espera-se que aos poucos vá tomando corpo, corpos e mentes, conquistando espaços, pessoas, coletivos. Trata-se de processos, movimentos e experimentações.

Os resultados mostraram que a formação e a qualificação ofertada aos jovens com deficiência intelectual não condizem com as reais necessidades sociais, deste público e nem com o interesse das empresas. Esta evidência foi testada empiricamente e

confirmada. Pode-se também afirmar que na maioria das vezes os jovens são empregados, não pela qualificação e sim pela obrigatoriedade das Cotas.

Em Boa Vista, os números de contratações têm aumentado devido a intensificação da fiscalização constante do Ministério Público, poucas foram as empresas que afirmaram ser uma opção diversificada de ter funcionários desse tipo pois melhora a visão da empresa e a coloca a mesma pra desenvolver na prática sua função social.

Os deficientes contratados afirmaram que já sofreram algum tipo de discriminação e atitudes preconceituosas mais que conseguiram superar isso mostrando suas capacidades no desenvolver das atividades laborais.

A gestão social e a formação profissional de PCDI estão diretamente relacionadas à democratização da sociedade brasileira. Ao se pensar em uma formação inclusiva e democrática, tem-se como meta uma sociedade superadora de dicotomias, tais como mercado e sociedade, racionalidade e humanidade, ciência e saberes populares, cooperação e competição, troca e compra, cidadania e direitos, teoria e prática, assistencialismo e autogestão, deficiente e normal.

Quando se pensa e se age a favor de uma sociedade inclusiva passa-se a visualizar a igualdade de acesso aos direitos fundamentais como o trabalho, que é uma das possibilidades de construção de cidadania ativa.

Cabe às empresas disseminarem o reconhecimento pela igualdade de oportunidades a partir de um fazer compartilhado, cooperativo com as instituições e a sociedade, pautado na ética das relações humanas e valorização da diversidade, objetivando-se a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da inclusão das pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, eliminando assim, o preconceito e todas as barreiras que levam a obter o primeiro emprego.

As principais dificuldades para a inclusão no mercado de trabalho são decorrentes da desinformação e desconhecimento da sociedade acerca da deficiência intelectual, promotoras de atitudes preconceituosas, da defasagem entre as exigências das empresas e o nível de formação e escolarização dos indivíduos. As contratações estão, geralmente, atreladas às exigências das legislações e o oferecimento de vagas

nem sempre são compatíveis com as possibilidades dos indivíduos. Porém, verificam-se alguns avanços em direção à profissionalização e inclusão das pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho.

Quem conhece a realidade dos deficientes intelectuais sabe a grandeza de se conviver com esses indivíduos sempre tão surpreendentes, fora do padrão sociocultural que a nós é imposto.

Diferentemente do que aparentam, muitos possuem plena capacidade laboral, sendo necessária a oportunidade para sua devida inclusão.

REFERÊNCIAS

AAIDD – American Association Mental Retardation (2002) **Definition of mental retardation**. Disponível em www.aamr.org/ acesso em 20 de março de 2016.

ALVARENGA, Estelbina Miranda. 2 ed. Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. Assunção: Saf, 2012.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Brasília: MTE, SIT, DEFIT, 2007.

_____. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. **Brasília, 2015**. Disponível em <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96396/lei-11180-05> acesso

_____. **LEI Nº 10.097, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm acesso

_____. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm acesso

_____. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE) – **Legislação relativa ao trabalho de pessoas portadoras de deficiência: coletânea**. Brasília: MTE, SIT/ DSST, 1999.

_____. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. – Brasília: MTE, SIT, 2007.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. **Desafios para a inclusão no mercado.** Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 158-165, maio/ago. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2006.

GLAT, R. **Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial.** Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, 1995.

MACHADO, E.V.; MAZZARO, J.L. **Inclusão sócio-educacional do deficiente mental.** Temas de Seminário da Unicid, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, C. R. **Oportunidade de trabalho para portadores de deficiência.** Ed .2, IMO, Curitiba-PR, 2008.

OLIVEIRA, André Luiz Pereira de. **As ações afirmativas e o acesso dos deficientes ao mercado de trabalho brasileiro contemporâneo.** Ed Ática. 3. 2009

PASTORE, J. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência.** 2. ed. São Paulo:, 2001.

REICHARD, Daria. **Deficiência desafio para toda a família: Os obstáculos na convivência com crianças e adolescentes deficientes.** Revista Viver Mente & Cérebro, São Paulo, Fevereiro, 2005.

SPROVIERI, M. H. S. & ASSUMPÇÃO, F. B, **Deficiência mental: sexualidade e família.** Barueri: Manole, 2005.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma pessoa para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2005

DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS DO 6º ANO DE TRÊS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DO MUNICÍPIO DE CAROEBE

DIONISIO, Divina De Moura⁴⁰

CAMARGO, Luana Cristina Dos Santos⁴¹

RESUMO:

O presente trabalho aborda as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do 6º ano das três escolas sedes do município de Caroebe, Roraima. O mesmo apresenta os resultados obtidos nas pesquisas qualitativa, bibliográfica, explicativa e descritiva. A pesquisa foi realizada no ano de 2017 e 2018, buscando analisar se a literatura de Cordel poderia amenizar essas deficiências que os alunos apresentam na leitura e escrita de textos. O resultado demonstrou o desinteresse e a falta de atenção em aprender estes dois aspectos importantes que é a leitura e a escrita. Isso ocorre por não terem sido acompanhados e orientados adequadamente no processo educativo. Observou-se também o despreparo e a desmotivação por partes de alguns professores em ministrar as suas aulas. Foi possível perceber também que os discentes, por mais que os docentes busquem inovar em sua prática diária alguns não demonstram muito interesse em melhorar a aprendizagem. Mas o professor deve ser persistente, pois juntamente com uma boa metodologia e a vontade de fazer o melhor na aprendizagem do aluno pode fazer essa situação mudar. Para isso deve-se tornar a escola um ambiente que realmente possa contribuir para o interesse do aluno, acolhedora e dinâmica. Hoje, as escolas, em sua maioria, ainda não conseguem acompanhar essa evolução (tecnologias) de conhecimento e continuam alheias ao que se passa realmente com o alunado. Transformando a escola deve-se transformar o aluno e ensinando realmente o que é necessário para seu processo educativo, mas para que isso aconteça, é preciso que o educando também faça a sua parte no estudo. Assim é necessário que haja maior interação entre escola, professor e família para que alguns alunos possam vencer estas dificuldades de leitura e escrita que vem dificultando o desenvolvimento estudantil deles.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade. Leitura.escrita. Literatura de cordel. Aluno. professor.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como base analisar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental das três escolas sedes do município de Caroebe bem como o uso da literatura de cordel para amenizar essa defasagem dos educandos.

⁴⁰ Mestre em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. E-mail: divinamouradionisio@gmail.com

⁴¹ Mestre em Educação - Universidade UNINTER - Três Fronteiras-PY. E-mail: luanacamargo_kl@hotmail.com

Para ler e entender, tanto o professor quanto o aluno devem estar preparados para assimilar o que o texto diz. E isto não deve ser feito só com o livro didático, há também a literatura, jornais, poemas, dentre outros que reforçam essa aprendizagem. O aluno deve desenvolver a compreensão crítica do ato de ler e não deve se esgotar na decodificação pura da escrita.

O problema referente a leitura e escrita vem se agravando nas escolas sedes do município de Caroebe. O que se vê é um número elevado de alunos que chegam ao 6º ano do ensino fundamental sem dominar a leitura.

Sabemos que os alunos não nascem com problemas escolares, mas eles aparecem no decorrer do processo estudantil. As dificuldades de leitura e escrita vão aparecendo e isso interfere no conhecimento e na auto estima do aluno.

Mediante estas dificuldades os professores devem adotar posturas que transmitam confiança e compreensão para que os mesmos superem essas dificuldades.

Para a pesquisa de campo foram escolhidas três escolas sedes, ambas localizadas no município de Caroebe - Roraima. Por ter somente (4) quatro escolas estaduais e o restante das escolas serem municipais, optou-se pesquisar somente as escolas que trabalham com o 6º ano.

Faz-se necessário, então, analisar o ensino de leitura e escrita que é tão importante para a qualidade da aprendizagem dos discentes.

PROBLEMA

As dificuldades de leitura e escrita dos alunos do 6º ano em três Instituições: Escola Estadual Dom Pedro I, Escola Estadual Clóvis Nova da Costa e Escola Estadual Professor Vidal da Penha Ferreira vêm indicando um grande percentual de defasagem neste contexto, onde os resultados aparecem na interpretação e na produção textual.

Tanto a escrita quanto à leitura exige uma atenção especial voltada à prática e a construção do saber. Com isso, exige-se do educador metodologias que favoreçam um desenvolvimento mais efetivo desses mecanismos. Dentro do contexto educacional não há possibilidades para o desenvolvimento de um conhecimento mais amplo, sem antes ter um total domínio da leitura e da escrita.

Os pais também estão inseridos neste contexto, pois muitas das vezes, depositam no professor a responsabilidade de ensinar os filhos e os professores esperam dos pais condições favoráveis de ensinamentos, já que a família é considerada a primeira escola de todos os seres humanos.

O convívio em sociedade faz com que ampliem esses conhecimentos adquiridos na família e na maioria das vezes ela não sabe como cumprir esse papel de educar, assim os alunos culpam os professores pelo fracasso escolar e nesse jogo de empurra gera uma série de equívocos e mitos sobre o relacionamento entre família e escola e com isso prejudica o discente, que deveria ser prioridade de todos os envolvidos.

Por outro lado, a família deve entender como a escola funciona, sua missão e sua proposta pedagógica, para ajudar os filhos em suas tarefas escolares, mas o que ainda vemos é uma relação tensa entre escola e família, cuja queixa dos docentes é a falta de envolvimento dos pais na vida estudantil dos filhos.

Há também a questão da formação dos professores, muitos não estão habilitados para atuarem nas séries que trabalham, outros faltam muito e desse modo prejudicam a aprendizagem dos alunos e também tem aqueles que não se preocupam em acompanhar o desenvolvimento do alunado em sala.

Diante do exposto, este trabalho tem o intuito de analisar essas dificuldades de leitura e escrita que prejudicam o desempenho do alunado bem como todos os fatores que envolvem os discentes, visando amenizar essa problemática com o uso da literatura de Cordel.

JUSTIFICATIVA

As dificuldades encontradas pelos alunos do 6º ano no desenvolvimento da leitura e escrita vêm dificultando a vida estudantil dos mesmos, pois apresentam complicações sérias na compreensão e na produção textual.

O sistema educacional hoje está mais preocupado com a quantidade do que com a qualidade do ensino. O que vemos é aluno chegar no 6º ano ou até mesmo no ensino médio e não conseguir ler um texto com coerência. O que fazer diante desta perspectiva? Diante desse questionamento foi proposto fazer essa investigação para

descobrir qual seria o problema para tanto desinteresse e desmotivação por parte de alguns discentes.

A escola é parte fundamental na vida destas crianças, mas devido às dificuldades ela deixa de cumprir em parte seu papel que é ensinar para a vida. A família também tem responsabilidades na educação dos filhos e o professor deve estar preparado para auxiliar o discente no ensino-aprendizagem, assim deve-se enfatizar o ensino como prioridade na vida desses alunos para que os mesmos possam desenvolver o senso crítico e serem pessoas capacitadas e compromissadas consigo mesmo e com a sociedade.

Neste sentido, esta pesquisa se justifica pela necessidade de refletir acerca da problemática da falta de leitura dos alunos, que tem sido um transtorno muito grande nas escolas, independentemente do nível escolar, social ou econômico em que os discentes se encontram. Os estudantes estão lendo pouco, e essa pouca leitura é um dos fatores que muito contribuem para uma escrita defasada, pois os mesmos apresentam dificuldades para produzirem textos.

O trabalho aqui apresentado foi um estudo feito a partir das dificuldades de leitura e escrita dos alunos do 6º ano, buscando no ensino-aprendizagem uma prática mais facilitadora e prazerosa, onde a união entre o conhecimento popular e conhecimento científico se configura como tarefa importante na vida estudantil dos educandos.

LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A Leitura e escrita buscam sempre compreensão e significados para o mundo e estão presente desde cedo na vida dos discentes. Neste caso é preciso considerar a formação social do ser, suas capacidades e cultura social.

Para muitos educandos o ato em si de ler não desperta nenhum prazer, pois são treinados apenas para decodificarem letras e a não refletir sobre o que foi lido. Assim essa prática mecânica leva-os a serem analfabetos funcionais, onde a leitura não terá nenhum significado e valor para eles.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) diz que a leitura é: um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua; característica do gênero, do portador do sistema escrita, etc. (BRASIL, 1997, p. 53).

É função primordial de a escola ensinar a ler, como também ampliar o domínio da leitura e orientar por meio dos docentes a escolha de textos adequados para os discentes.

A escola deve desenvolver na criança as relações entre leitura e escrita em todos os ciclos. O uso significativo da leitura e ciclos da escrita na escola, também é muito motivador e contribui para incitar a criança a aprender a ler e escrever. (SOLÉ, 1998, p. 62).

É necessário que o docente leia sempre para os alunos e os estimule a ler também, pois a leitura é essencial no ambiente escolar e aponta a necessidade de buscar constantemente a compreensão do conhecimento, pois é lendo e escrevendo que se aprimora o entendimento de mundo.

Apesar da formação de leitor proposta pelo PCNs e também por pesquisadores a situação em que se encontram a maioria dos alunados na questão da leitura e escrita não é nada animador, pois os mesmos apresentam grandes dificuldades para lerem e compreenderem um texto.

Pode-se propiciar ao aluno uma educação que se possa contribuir para a construção das habilidades e competências de leitura, a fim de possibilitar a formação do leitor e do produtor de texto comprometido com a própria aprendizagem.

No caso específico da leitura do texto escrito, além dos caracteres gráficos decodificados, afirma-se que o ato de ler é um processo de ler que aborda situações emocionais, intelectuais, culturais, entre outras que visam um desempenho mais eloquente do indivíduo. Assim, não basta só conhecer uma língua e seu respectivo código, mas é preciso compreender o contexto sociocultural em que a mensagem está inserida, para poder atribuir significado ao que se ler:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam, aí então estamos

procedendo a leitura, as quais nos habilitam basicamente ler tudo e qualquer coisa. Esse seria digamos o lado otimista e prazeroso da leitura. Dá-nos a impressão do mundo está ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo á medida que incorporamos experiências de leitura. (MARTINS, 1982, p. 17).

Deste modo o leitor preenche uma necessidade de informação que requer agilidade na seleção de dados e específicos para satisfazer os objetivos que o levaram ao ato de ler.

Ler, melhora e expande o conhecimento intelectual e cultural do aluno, abre novos horizontes, e proporciona um melhor aproveitamento do tempo além de oferecer entretenimento favorável ao conhecimento, e é ao mesmo tempo, uma fonte inesgotável de prazer que amplia a visão de mundo e desenvolve o senso crítico do educando fazendo com que melhore sua capacidade de compreensão.

A DIFICULDADE DA LEITURA E DA ESCRITA

O ato de ler adquiriu novos significados, enraizando, definitivamente, por meio de panfletos, livros, revistas, jornais entre outros. O mundo letrado se desenvolveu e passou a representar grandes progressos para a população, permitindo adquirir novos conhecimentos, tomando consciência dos valores, direito e deveres, permitindo a sua inserção no mundo dinâmico e globalizado.

Segundo Cagliari (1993, p. 312), quando lê, uma pessoa precisa, em primeiro lugar, arranjar as ideias na mente para montar a estrutura linguística do que vai dizer em voz alta ou simplesmente passar para sua reflexão pessoal ou pensamento. Em ambos os casos, a passagem pela estrutura linguística é essencial. Sem isso não existe linguagem e, portanto, não pode existir fala nem leitura de nenhum tipo.

Na sala de aula alguns alunos demonstram dificuldades na leitura, porque não conseguem decifrar as letras, não conseguem organizar as ideias para pronunciar as palavras, pois não basta somente a articulação da fala para compreender o que está sendo dito. É necessário que cada pessoa tenha conhecimento dos acontecimentos apresentados no momento propício, pois todo indivíduo, além de falante, é também ouvinte. No entanto, não existe uma idade para o aprendizado da leitura. Há crianças

que aprendem a ler muito cedo, em geral, porque a leitura é muito importante e não conseguem ficar sem ela.

Portanto, a leitura é um processo que envolve várias estratégias e assim, o educando vai enriquecendo o seu vocabulário para ter melhor entendimento da linguagem. Mas para que a aprendizagem realmente aconteça é preciso se empenhar ao máximo e ter desejo para aprimorar, buscar, entender e descobrir a essência do saber em prol de um conhecimento que será importantíssimo no decorrer da vida estudantil.

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão é um desastre que acontece diariamente. Estudar palavras soltas, ler textos bobos e repetir exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição à escrita por parte do educando.

Quando o aluno não está desenvolvendo certas habilidades na escola, em consequência de alguma dificuldade de aprendizagem ou culpam-se os interesses e hábitos diferentes dele, porém, não se questiona o modelo de aprendizagem que está aplicado, e isso, levam os discentes a serem chamados de incapazes, por não aprenderam a ler e escrever corretamente.

Cabe aos professores, buscarem meios ou maneiras mais eficientes para ajudá-los a desenvolver melhor a aprendizagem, viabilizando um espaço adequado, com atividades lúdicas de leitura e escrita.

Para aprendizagem do sistema da escrita, a simples exposição da mesma não é suficiente para compreender, mas para oportunizar o contato com a escrita que possa promover situações do uso real da escrita, assim “a língua escrita é um objeto de uso social”. (FERREIRO, 1995, p. 37).

Segundo Ana Teberosky (2002, p. 8): “A criança dispõe de um saber sobre a escrita mesmo antes de entrar para a escola”. Diante dessa perspectiva, sabe-se que o docente, às vezes não valoriza esse saber, e acaba atropelando o conhecimento já existente.

Por isso o objetivo da aula de leitura não é, então, o de facilitar o trabalho do educando, mas o de oferece-lhe recursos para que o mesmo desenvolva seu conhecimento.

A LEITURA E AS FASES DO APRENDIZADO DO ALUNO

O aprendizado da leitura e escrita hoje é considerado de suma importância para o desenvolvimento crítico e social da criança na fase escolar. A criança se vê distante de seu papel, sem da prática escrita e da leitura: ler é aprender a escrever de forma a expressar suas ideias, suas emoções e sentimentos.

A leitura abre mundos para qualquer pessoa, além de abrir a imaginação. Aprender a ler é indispensável quando se vive em uma sociedade onde ler e escrever é vital. Por isso deve-se incentivar a leitura nos primeiros anos escolar, pois é de extrema importância para a formação de alunos leitores.

Assim, o desenvolvimento do aluno como leitor se faz dentro da escola, pois muitos só têm contato com a leitura apenas no ambiente escolar.

O ensino da leitura e da escrita deve ser influenciado por toda a sociedade, mas a escola já exerce essa função, delegando aos professores o trabalho de chamar a atenção dos discentes para a leitura compreensiva e a desenvolver a escrita de forma a expressar as ideias e pensamentos. Os docentes têm papel de mediadores do conhecimento. Segundo Martins (1984, p. 34):

A função do educador não seria precisamente ensinar a ler, mas de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

No entanto, não cabe só ao professor de Língua Portuguesa ensinar aos discentes a ler. É preciso que todos os docentes trabalhem em conjunto e estabeleçam metas relacionadas com as suas disciplinas, com objetivo de ensinar o aluno a ler diferentes tipos de textos, bem como perceber as diferentes formas de leitura.

Dessa forma, o desenvolvimento da leitura quando se é bem trabalhado, permite ao discente aproveitar de todos os benefícios que uma leitura de qualidade traz. Os resultados de uma boa educação literária condizem com um sujeito ativo, com ideias condizentes e pensamentos críticos inseridos na sociedade.

LITERATURA DE CORDEL: SUA HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS

A literatura de cordel está presente nas feiras do nordeste. São livros de poucas páginas impressos em papel de jornal e vendidos presos em um cordão ou cordel. São por isso, chamados de folhetos de cordel ou literatura de cordel. As capas impressas são xilogravuras, um método artesanal de imprimir gravuras. Os folhetos possuem quatro polegadas por seis, ou dezoito centímetros de altura por doze de largura.

Escritos por poetas populares e violeiros, ou melhor, criados por eles, que na maioria das vezes, ditam para outra pessoa escrever. Os livretos têm sua forma em verso e em número de seis linhas cada estrofe, lembrando-nos o trovadorismo nascido na Grécia clássica, como fonte de informação e extravasamento do artista da poética e da música, em torno das notícias sobre guerras, reis e heróis que fizeram de Homero uns dos gigantes da literatura.

Cantados nas feiras do nordeste, como forma de chamar a atenção das pessoas, nos livretos de cordel encontramos momentos impagáveis de espiritualidade, sátira e deboche ao que se chama de “mundo civilizado”, “A peleja do cego Aderaldo e Zé pretinho”, “Cidrão e Elena”, “A princesa do mar sem fim”, “A chegada de lampião no inferno”, são pequenas obras-primas dessa literatura, tão antiga quanto alternativa.

Para muitos leitores que não têm contato à chamada “grande leitura” ou mesmo à literatura de entretenimento, o cordel é contato único, direto cheio de riqueza e valioso com a palavra escrita. Tanto que não são poucas as pessoas que aprenderam a ler e a escrever com folhetos de cordel.

As principais características da literatura de cordel são uma linguagem coloquial, humor, sarcasmo, ironia, temas religiosos, folclore brasileiro e políticos dentre outros, etc.

O cordel é feito, pelos cordelistas, com traços de oralidade, escrito em folhetos e amarrados em cordas para serem vendidos em feiras e praças e era declamado ou dramatizado com paixão e muitas das vezes era acompanhado com o toque do violão usando criatividade para chamar o possível comprador.

Segundo pesquisas, estima-se que no Brasil, existem cerca de 4.000 autores, ou seja, cordelistas que produzem a literatura de cordel, dos quais se destacam alguns,

muito conhecidos como Patativa do Assaré, Manoel Monteiro, Leandro Gomes Barros, José Alves Sobrinho dentre outros.

A Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC) reúne cerca de 7 mil documentos, desde pesquisa, livros e folhetos de cordel . Fundada em 1989, ela está localizada no bairro de Santa Teresa no Rio de Janeiro.

A LITERATURA DE CORDEL COMO FERRAMENTA PARA MINIMIZAR A DIFICULDADE DE LEITURA E ESCRITA.

Através da leitura de cordel, o regionalismo dá um toque especial dos acentos da língua oral nos versos escritos. A percepção do sotaque nordestino em diferentes relações típicas da região, a escola pode mediar esse trabalho da linguagem com expressões típicas de grupos étnicos, fazendo da educação transversal a diferença e dando qualidade em outras formas da prática pedagógica, visando o cotidiano dos estudantes, ampliando os aspectos voltados para os códigos linguísticos e literários na exploração do saber tradicional.

Segundo Linhares (apud LOPES, 2006, p. 325):

Literatura de cordel teve sucesso em Portugal entre os séculos XVI e XVIII. Os textos podiam ser em versos ou prosas, não sendo vulgar trata-se de peça de teatro, e versavam sobre os mais variados temas. Encontram-se farsas, historietas, contos fantásticos, escritos de fundos históricos moralizantes etc. Não só de autores anônimos, mas também, daqueles que, assim, viram sua obra vendida a preço, como Gil Vicente e Antônio José da Silva, o judeu. Exemplos de literatura de cordel são historias de Carlos Magno e os dozes pares de França. A princesa Magalona, historias de João de Calais e a donzela Teodora.

A língua é um sistema de signos históricos e social, o qual possibilita o significado e a realidade do mundo aprendendo não só palavras mas também os significados e interpretações do meio e do espaço que cada um convive, permitindo construir novas formas de compreender o mundo com representações sobre o interior do funcionamento das linguagens.

O Cordel é a voz do povo com a sua magia e do fantástico reino da imaginação onde entidades e seres místicos circulam lado a lado com figuras reais dos cangaceiros, coronéis, boiadeiros, donzelas, policia e políticos.

A literatura de Cordel não é só fantasia, mas sim realidade existente no sertão nordestino. O poeta de Cordel passa o seu ponto de vista sobre a vivência de um povo sofrido através dos seus cantos e poesias.

O Cordel envolve uma diversidade de formatos para ser incluso nas metodologias de ensino da disciplina de língua portuguesa em sala de aula, utilizando os assuntos atuais e de cunho social. A transversalidade da língua portuguesa pode ser abordada em duas questões: a língua como veículo de representações, concepções e língua com seu valor sócio cultural. Desta forma sua atitude de instrumentalização e intervenção social nos critérios e princípios metodológicos em projetos de estudos e pesquisas. Se adequado à linguagem em instâncias e da oralidade forma se mais competente tratar na relação entre os interlocutores e intenção comunicativa.

Estabelecer a motivação em relação a esse aspecto da cultura popular é organizar todo o processo de aplicação e estímulo em direcionamento ao fator principal, que é a apresentação, reconhecimento da origem e fruição da literatura de cordel.

É relevante mostrar essa arte aos alunos do ensino fundamental os seus diversos tipos tais como: escrita literária, música e repente. A importância de adolescentes entrarem em contato com essa literatura é justamente um alerta para o fato do multiculturalismo e não ficarem presos a formas literárias bem como conhecerem um pouco seu país e sua cultura não tornando submissos a estereótipos literários que fazem sobre nossa cultura.

Levar o Cordel para a sala de aula e contextualizar o aluno no meio social, e fazer discurso com outras disciplinas como história, geografia e artes. É reafirmar a literatura de Cordel como identidade não somente do povo nordestino, mas do povo brasileiro.

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta um estudo de natureza, descritiva, qualitativa, explicativa e bibliográfica, tomando para análise alunos de três (3) escolas do município de Caroebe - RR. As informações obtidas foram descritas detalhadamente de acordo com as coletas feitas.

A pesquisa foi realizada no mês de julho de 2017 a outubro do mesmo ano com a presença do pesquisador juntamente com alunos, professores e com o apoio da coordenação de cada escola pesquisada. Foram escolhidas três escolas da rede pública estadual.

Dessas três escolas pesquisadas foram colhidos dados de uma turma de cada escola, todas do 6º ano do ensino fundamental. As turmas cursavam no período matutino e vespertino. Ao todo foram entrevistados 90 alunos e seis professores.

A opção pelos alunos do 6º ano foi motivada pela intenção de verificar até que ponto os resultados da pesquisa negariam ou confirmariam as dificuldades de leitura e escrita dos alunos das três instituições sedes do município de Caroebe.

A abordagem desta pesquisa está fundamentada no âmbito exploratório, investigativo analisando e descrevendo as dificuldades de leitura e escrita. No âmbito qualitativo é uma investigação de caráter participativo.

Para a pesquisa, foram ministrados nas três escolas, questionários individuais aos alunos e professores. O questionário continha (15) quinze questões com respostas abertas e fechadas acerca da temática.

Nas entrevistas individuais os professores puderam opinar sobre as dificuldades de leitura e escrita encontradas em sala de aula, as dificuldades na compreensão do texto e também no ensino de leitura e escrita.

POPULAÇÃO E AMOSTRA

O município de Caroebe atende (04) quatro escolas estaduais. Três delas atende alunos do 6º ao ensino médio e uma só atende alunos do 6º e 7º ano. Para a pesquisa foram escolhidas três escolas. Foram entrevistados (6) seis professores do 6º ano que ministram Língua Portuguesa nos turnos matutino. Alguns destes professores têm jornada de trinta (30) ou quarenta (40) horas semanais. Constatou-se que os professores possuem graduação, mas nem todos têm especialização e nenhum possui doutorado ou mestrado. Constatou-se também que os professores estão em regência de classe variando entre (15) quinze e (27) vinte sete anos. Existem ainda muitos professores seletivados e mesmo assim ainda falta professor nas escolas.

A pesquisa realizada com os alunos, onde foi entrevistado um total de (90) noventa como amostra da população discente, com idade entre (11) onze e (17) dezessete anos. Foi escolhida uma turma do 6º ano por escola.

ANALISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Questionário aplicado aos professores

Após as entrevistas, foi feita as transcrições das falas e a análise dos dados coletados. Foram usadas categorias para a visualização das dificuldades dos alunos e as estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula para a resolução dos problemas.

O roteiro utilizado serviu apenas para a coleta de dados e orientação. Foram entrevistados (6) seis professores, (2) dois de cada escola pesquisada. Os professores atuam nas escolas públicas estaduais, no ensino fundamental no turno matutino nas referidas escolas. Com interesse em analisar e discutir os dados sobre as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental foi desenvolvida esta pesquisa.

Assim buscou-se elaborar um questionário para se obter respostas dos docentes a respeito de leitura e escrita e suas dificuldades em sala de aula e metodologias usadas pelos mesmos.

No quadro abaixo apresenta algumas questões a respeito das dificuldades de leitura e escrita e o uso da Literatura de Cordel.

QUADRO 1

Objetivos	Prática de ensino
➤ Investigar como o professor trabalha a literatura de Cordel e a interpretação de texto em sala de aula.	Trabalha ou já trabalhou com a literatura de cordel?
➤ Observar as estratégias de leitura e escrita utilizadas pelo professor.	Como você explora a leitura de textos em sala?
➤ Identificar quais as dificuldades de leitura e escrita dos alunos.	Concorda que a literatura de cordel possa amenizar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos?
	Acha importante ler textos para os

alunos?

O objetivo das perguntas acima foi para verificar quais as estratégias adotadas pelos professores para amenizar os problemas relativos às dificuldades de leitura e escrita.

Com relação à literatura de cordel, alguns docentes já trabalharam e outros disseram que não, mas que acham ser uma boa ideia usá-la em sala de aula, desde que os alunos se interessem. Os professores que já utilizaram, disseram que os alunos gostaram por ser de fácil compreensão e ter ritmo e abordar vários temas.

Os professores que participaram da pesquisa trata-se de um grupo que trabalha com adolescentes do ensino fundamental e médio e estão no exercício da profissão há mais de (15) quinze anos.

A tabela 2 apresenta a idade dos professores. Isso comprova que os mesmos já tem experiência em sala de aula devido a idade e também pelo tempo de atuação em sala de aula.

Tabela 2: Idade do professor de língua portuguesa

01 professor	40 anos	16,67%
01 professor	41 anos	16,67%
01 professor	45 anos	16,67%
01 professor	49 anos	16,67%
02 professor	50 anos	33,32%

Fonte. Questionário. Quadro elaborado pela autora (2017)

A faixa etária dos professores atuante no 6º ano do ensino fundamental compreende de 40 a 50 anos e já estão nos exercícios da profissão há mais de (15) quinze anos. Participaram de cursos há mais de três anos e sentem-se desmotivados pela falta de interesse demonstrada pelos alunos e pela indisciplina deles. Com relação à dificuldade de leitura e escrita, disseram que os alunos não gostam de ler e muito menos de produzir textos. Salvo alguns alunos que ainda produzem textos solicitados.

Questão 2: Usa ou já usou a literatura de cordel em sala de aula?

Nesta questão, quatro (4) professores, ou seja, 66,66% responderam que já trabalharam com literatura de Cordel. Disseram que foi gratificante trabalhar com essa literatura, pois os alunos apresentaram de forma dramatizada alguns cordéis, produziram livros e leram muitos outros de literatura. Outro professor (1) 16,67% disse que nunca trabalhou com essa literatura.

Quadro 2 Uso da literatura de cordel em sala de aula

04 professores	Sim	66,66%
01 professor	Não	16,67%
01 professor	Às vezes	16,67%

Fonte. Questionário. Elaborado pela autora. (2017)

Deste modo, enfatizou-se a importância de utilizá-las em sala de aula para amenizar um pouco as dificuldades de leitura e escrita dos educandos.

A literatura de Cordel é pouco divulgada aqui no sul do Estado de Roraima. Por isso, optou-se trabalhar com a mesma, pois ela pode ser trabalhada de forma dinâmica e objetiva, facilitando a leitura dos alunos. Por ser uma literatura que aborda vários temas como As astúcias de Camões com Pedro Malazarte, A princesa do reino do mar sem fim, dentre outros títulos que possam favorecer a aprendizagem dos educandos, pois chamam a atenção dos discentes pelo conteúdo apresentado.

Conforme foram citados anteriormente, os professores afirmaram sentir muita dificuldade em ministrar aula de leitura e escrita, pois os alunos não demonstram muito interesse em se expressar, mesmos o que já trabalharam com a literatura de Cordel sentiram essa dificuldade. Às vezes também não é levado em consideração o conhecimento prévio do aluno e muitos docentes não oferecem outros textos de apoio para embasar a escrita do aluno. Desse modo, o resultado será desastroso em tais condições e, desta forma, o conhecimento é simplesmente imposto ao aluno e este que procure entendê-lo da melhor forma possível.

Assim, os professores sentem-se, muitas vezes, com dificuldade para ensinar adequadamente, pois os alunos estão, em sua maioria, despreparados e muitos não conseguem aprender o que lhe são ensinados.

Mesmo diante de tantas dificuldades com relação à aprendizagem dos alunos, falta de apoio pedagógico e material didático, infraestrutura adequada, os professores não desanimam e se mostram amantes da profissão. É o que mostra o segundo gráfico.

Análise das respostas dos discentes

Na entrevista com os discentes foram abordadas várias questões, além das características dos mesmos. Foram analisadas as perguntas que tiveram relação com as dificuldades de leitura e escrita, e as que se referem a caracterização dos participantes.

Os participantes totalizaram um número de (90) noventa alunos, distribuídos em três escolas estaduais, onde foram escolhidas as turmas do 6º ano do ensino fundamental, segundo tabela abaixo:

Tabela 3 e gráfico 1: Número de discente participante da pesquisa

Escola	Número de alunos	Porcentagem
Dom Pedro I	30	33,33%
Clóvis Nova da Costa	28	31,11%
Prof. Vidal da Penha Ferreira	32	35,56%
Total	90	100%

Fonte. Questionário elaborado pela autora. (2017)

Gráfico 1: Número de discente participante da pesquisa.

Fonte. Questionário elaborado pela autora. (2017)

A tabela 3 e gráfico 1 primeiro mostra o resultado obtido pela quantidade de discentes que participaram da pesquisa. Em cada escola foi escolhida uma turma do 6º ano, sendo que em cada sala possuía em média de trinta à trinta e cinco alunos matriculados que frequentam regularmente as aulas no ensino fundamental no período matutino.

Tabela 4: caracterização do discente quanto a produção de texto

Produção textual	Número de alunos	Porcentagem
Sim	20	22,22%
Não	44	48,89%
Às vezes	26	28,89%

Fonte. Questionário elaborado pela autora. (2017)

Tabela 6: Caracterização do discente quanto as razões das dificuldades de leitura.

Razões das dificuldades de leitura	Número de alunos	Porcentagem
A explicação do professor	20	22,22%
Atenção na aula	47	52,23%
Muita bagunça	13	14,44%
Comportamento	10	11,11%

Fonte. Questionário elaborado pela autora. (2017)

Quanto às razões de terem tanta dificuldade, os discentes responderam que a falta de atenção na aula é um dos fatores que mais prejudica a aprendizagem. Pois, às vezes, os colegas conversam muito e isso os distrai e acaba tirando a atenção do que é realmente importante aprender. Com um total de 52,23% a falta de atenção é uma das razões que mais dificulta o desenvolvimento da leitura e escrita dos educandos das três escolas pesquisadas. A seguir vêm a explicação do professor com 22,22% das dificuldades, alguns alunos disseram não entender o que o professor explica em sala de aula. Outros 14,44% responderam que é devido a bagunça dentro da sala de aula que dificulta o entendimento do conteúdo transmitido pelo professor bem como o comportamento com 11,11% das respostas analisadas.

Então, o que pôde ser observado nas respostas analisadas dos alunos é que a falta de atenção, de concentração, bagunça e comportamento são fatores que prejudicam o desempenho estudantil dos discentes. Se nas salas estão acontecendo isso cabe ao professor e a equipe pedagógica tomar as providências cabíveis para minimizar estas

situações para que as mesmas não sejam instrumentos de desmotivação na aprendizagem dos educandos.

As sugestões colhidas foram muito importantes para enriquecer mais o cotidiano escolar dos professores e alunos, nas quais demonstraram a opinião dos educandos a respeito da leitura e da escrita. Os alunos, na maioria das respostas, querem utilizar os recursos audiovisuais para terem uma aula mais dinâmica. Só que, infelizmente, esses recursos, nas três escolas pesquisadas, não estão funcionando devido ao descaso do governo em não fazer a devida manutenção.

CONCLUSÃO

Mediante o que foi pesquisado, analisado e discutido, entende-se que há grandes desafios a serem superados no quesito leitura e escrita dos educandos do 6º ano do ensino fundamental do município de Caroebe. Com intuito de demonstrar as dificuldades de leitura e escrita que alguns alunos apresentaram no decorrer de sua vida estudantil foi desenvolvida essa pesquisa para verificar até que ponto ela aprova ou desaprova essa defasagem.

Diante deste processo amplo de estudo verificou-se a análise de dados das três escolas envolvidas na pesquisa, uma realidade semelhante nas três. Observou-se que as aulas ainda apresentam práticas pedagógicas que deixam a desejar nesse contexto do processo ensino aprendizagem, principalmente ao atendimento às necessidades cognitivas intelectuais dos educandos.

É preciso que a escola crie condições favoráveis para que possa habilitar os educandos a terem compromissos com a leitura e escrita, alternando momentos de leituras coletivas e individuais fazendo com que os mesmos tenham autonomia para enfrentar as dificuldades advindas desta problemática.

No entanto é preciso que os alunos desenvolvam suas habilidades na leitura e na escrita, possibilitando assim, meios de compreender o universo das ideias para produzir textos e ler com prazer os livros. Destaca-se ainda que o processo de alfabetização possa ser dinâmico, para que o aluno sinta prazer e seja capaz de pensar e agir corretamente.

O uso da literatura de Cordel pode ser uma ferramenta usada para amenizar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do 6º ano. Alguns professores que participaram da pesquisa disseram que já a utilizaram em algumas aulas e os discentes gostaram, pois foram tocados pela fantasia das narrativas e pelo humor de situações descritas. Sendo assim abrir as portas da escola para o conhecimento e a experiência com a literatura de Cordel, e a literatura popular como um todo, é uma conquista da maior importância para todos os envolvidos neste contexto.

É compreensível que o docente alegue ausência de tempo, estando cansado ou até desmotivado, de acordo com as respostas em questionários. Mas a visão capitalista do conhecimento, transformando o docente em mecanicista educador é uma das causas do empobrecimento educacional, devido ao acúmulo de carga horária. Onde o servidor não tem tempo de planejar adequadamente.

Portanto, é no desenvolvimento da prática pedagógica que tanto o aluno quanto o professor se apropriam de conhecimento e habilidades para desenvolver seu potencial em prol de um entendimento melhor com habilidades intelectuais, morais e emocionais e também faz-se necessário interagir para amenizar as dificuldades de leitura e escrita no processo educativo dos alunos.

Deste modo, deve-se investir mais na formação de alunos críticos, capazes de nortear sua vida, sua história a fim de participar e transformar o meio em que vive, mas esse processo requer dedicação, esforço e profissionalismo por parte da instituição de ensino, responsabilidade e consciência da parte dos alunos e professores.

REFERÊNCIAS

Academia Brasileira de Literatura de Cordel. SITE: <http://www.ablc.com.br/>

CAGLIARI, Luiz. Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1993.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e Cultura Escrita. Nova Escola, Ed. Abril, São Paulo nº 162, maio 2003. P.28.

_____, Emília. **TEBEROSKY**, Ana. A Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, Emília. TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura em el desallo del niño. México: Siglo: XXI,1997.

_____. Leitura, ensino e pesquisa. 2 ed. São Paulo: Pontes, 1996.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES. Lei 9394/96. Artigo13.94 que estabelece as diretrizes e bases para a educação brasileira.

LOPES, José de Ribamar (org) Literatura de Cordel: Antologia. 3ª ed. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil S.A.,1994.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Língua Portuguesa. Brasília MEC/SEF, 1997.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MARTINS, Maria Helena Franco. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1984 (Coleção Primeiros Passos).

Salto para o Futuro: Ensino fundamental/Secretária de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leituras. 6ª ed. Editora Artmed- Porto Alegre, 1998. P. 50

TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita, Porto Alegre, ed. Artes Médicas, 1999.

EMBATE DE CLASSE E O ACESSO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

SANTOS, Poliana Dias dos ⁴²

ALMEIDA, Wéster Francisco de ⁴³

RESUMO:

Neste artigo objetiva-se retomar as lutas da classe trabalhadora aos direitos que lhes foram de difícil acesso historicamente, sobretudo o direito à educação. Sendo que a dificuldade de acesso deste direito é ainda maior quando se trata dos camponeses. Para isso foi realizada pesquisa bibliográfica com autores que discutem a temática do direito à educação para os trabalhadores, que ampliam esta discussão a estendendo para os sujeitos do campo. Realiza-se também pesquisa documental, embasada na LDB – Lei das Diretrizes Básicas da Educação 9394/96, que rege sobre o direito a educação para todo cidadão brasileiro. Para acessar alguns direitos como saúde, educação, etc. foi necessário embates políticos, sobretudo para os povos do campo, articula-se os Movimentos Sociais Populares do Campo. Constatamos no trabalho, a necessidade de articulação destas organizações sociais populares do campo, para que a classe trabalhadora tenha acesso às políticas e aos direitos básicos de uma vida digna.

PALAVRAS-CHAVE: Luta de Classe; Educação do Campo; Direito.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, devido aos modos de produção, que são diferentes em cada período histórico, a educação também foi assumindo outras face, passando por diversas transformações, sempre refletindo o modelo de sociedade dominante. A educação se dá partir da organização do trabalho, ou seja, ela nasce na interrelação com o mesmo.

Na relação entre trabalho e a educação, considera-se que o trabalho interfere na educação e que a educação interfere no trabalho. Ao retomarmos as comunidades primitivas, constatamos que educação e o trabalho estava diretamente ligados ao fazer cotidiano. Para Saviani (2007), educar e trabalhar é da essência humana, a racionalidade sob as ações é acidental. A partir do trabalho e da educação é que o homem é homem, que é um ser racional.

⁴² Mestranda em Educação Agrícola, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ – Campus Seropédica). E-mail: polianadiaz_santos@hotmail.com

⁴³ Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: wester_almeida@hotmail.com

O desenvolvimento das forças produtivas, e a apropriação privada da terra, gera a divisão da sociedade em duas classes sociais, a classe dos detentores dos meios de produção e daquelas que não os possuía. Essa divisão de classe, por consequência também provocou uma cisão na educação (OLIVEIRA, 2007).

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é retomar as lutas da classe trabalhadora aos direitos que lhes foram negados historicamente, sobretudo o direito à educação. Sendo que a negação deste direito é ainda maior quando se trata dos povos do campo. Para isso foi realizada pesquisa bibliográfica com autores que discutem a temática do direito à educação para a classe trabalhadora, e autores que ampliam esta discussão a estendendo para os sujeitos do campo. Realiza-se também pesquisa documental, embasada na LDB – Lei da Diretrizes Básicas da Educação 9394/96, que rege sobre o direito a educação para todo cidadão brasileiro. Para conseguir acessar a alguns direitos como saúde, educação, etc. foi necessário embates políticos, sobretudo para os povos do campo, articula-se os Movimentos Sociais Populares do Campo.

EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM O TRABALHO

O trabalho nasce com uma perspectiva humanizadora e de acordo com Marx e Engels (1993) o trabalho humaniza o homem, o homem ao transformar a natureza, automaticamente se transforma, ele tem a capacidade de pensar, agir, planejar, já os animais não exercem esta função, pois suas ações são instintivas. Em toda ação do homem, há intencionalidade.

A partir do momento que o homem deixa de ser nômade e começa a criar propriedades privadas⁴⁴, o trabalho passa a ter outro sentido, ele deixa de ser humanizador e passa a ser alienador (manutenção do sistema). Mas não podemos ser extremistas, temos que ser dialéticos, compreender que as coisas são dinâmicas e não estanques. As coisas acontecem e vão se relacionando entre si (SAVIANI, 2007).

Portanto, o trabalho é a característica que diferencia o ser humano e o torna homem, SAVIANI (2007) vai dizer, que o homem não nasce homem, ele se torna

⁴⁴ Lembrando que este processo não aconteceu de forma rápida, levou algum tempo.

homem a partir do trabalho. É a partir do que produz, é historicamente construída, a essência do homem é construída a partir das relações estabelecidas na sociedade. Educação e trabalho estavam totalmente ligados em uma relação intrínseca e dialética, ao mesmo tempo em que o homem trabalhava, ele aprendia. Ao olharmos para as comunidades primitivas observamos que a educação e o trabalho eram processos ligados diretamente ao viver.

A partir do momento em que a mulher descobre a agricultura, o homem deixa de ser nômade, pois há a descoberta da capacidade de plantar e colher, produzindo assim o seu próprio alimento, não vivendo mais apenas da caça e da pesca, há a cisão da classe, onde, a partir da apropriação e privatização do maior meio produção, a terra, há a exploração de uma classe sobre a outra. A partir deste momento há também, a divisão entre trabalho e educação. Ocorre também a divisão social do trabalho, onde uns detinham os meios de produção e outros a força de trabalho. Neste momento histórico há a necessidade de se criar um mecanismo para garantir que a dominação de uma classe sobre a outra.

Esse mecanismo é o Estado, ele não é de forma alguma uma força imposta ao exterior da sociedade, como diz Hegel. Pelo contrário, é a prova clara de que a sociedade é contraditória, composta por classes antagônicas. Para que estas classes não se destruíssem, houve a necessidade de se criar uma força, que aparentemente está acima da sociedade, para manter a ordem social. De maneira alguma é neutro, seu objetivo é a manutenção do sistema capitalista de produção, mas para isso, faz-se necessário a criação de alguns mecanismos, para não ocorrer confrontos. Enfim o Estado garante o processo de dominação de classes (OLIVEIRA, 2007).

Historicamente, a escola foi pensada para atender as demandas da classe que detinha o poder econômico. Como sabemos ela é reflexo do modelo da sociedade vigente, e em um momento histórico, foi pensada para reprodução do sistema. Neste sentido se organiza como tal.

A escola está organizada, de forma dual, ou seja, a educação destinada para a classe trabalhadora é simplesmente para formação de mão-de-obra qualificada para atender as demandas do mercado, o que está relacionado a este fato, é a formação do exército industrial de reserva, contribuindo para a exploração do trabalho. Para a elite

destina-se um ensino mais intelectual, para formar sujeitos capazes de dirigir, sempre estar no topo da cadeia.

Sendo assim, o Ensino Médio nasce para atender as demandas da época, sobretudo, para atender a falta de pessoas qualificadas para o trabalho. Em 1931, com a Reforma de Francisco Campos, o Ensino Médio, se constitui em dois campos distintos, ensino propedêutico (geral) e ensino profissional. Nas décadas de 30 a 70, o ensino geral destina-se para os filhos da elite, os possibilitando ingresso em qualquer área do Ensino Superior.

Para os filhos da Classe Trabalhadora, o ensino oferecido era o ensino profissional, com objetivo de formação de mão-de-obra, para atender as demandas do processo produtivo. O Ensino era específico, delimita-se em apenas uma área, por esse motivo, os egressos do Ensino Médio, não tinham opção, se quisessem continuar estudando, teria que ser estudando. A educação técnica vem no sentido de formar as pessoas para o trabalho, ou seja, os conhecimentos não tem como objetivo o rompimento o sistema hegemônico de sociedade, pelo contrário, objetiva mantê-lo (CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Neste sentido “criou-se o ensino profissional voltado para a indústria e o comércio, no qual se destaca o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Segundo Kuenzer (1991), a proposta curricular era apenas prática, sem qualquer formação teórica (SANTOS NETO; SANTOS; NASCIMENTO, 2017, p. 64)”

A partir de 1971, com a Reforma Educacional, após a ditadura militar, o ensino passa a ser cada vez mais focado para o mercado de trabalho, aí o motivo do aumento dos cursos técnicos. A integração do Ensino Médio, começa a partir de 80, com o objetivo de superar uma educação que simplesmente prepare para o Ensino Superior e para o mercado de trabalho. Essa proposta de ensino tenta compreender a educação como totalidade social, como diz (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.307) “a ideia básica subjacente à expressão tem sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo, ou da unidade no diverso, de tratar a educação como totalidade social [...]”.

O Ensino Médio se integra a Educação Básica a partir da LDB de 9394/96.

Essa mesma lei vai definir como finalidades da Educação Básica “desenvolver o educando, garantir-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e disponibilizar meios de trabalho e nos estudos superiores” (LDB, 9394/ 96 apud RAMOS, 2003, P. 61).

A partir desse momento histórico , há um avanço, pois o educando era visto como algo abstrato, pronto e acabado, mas sim, como sujeitos históricos, e como tal, possuem especificidades que precisam ser consideradas, vão se construindo na relação com o meio, com isso, os sujeitos possuem acúmulos históricos diferentes e precisam ser considerados.

No Ensino Médio há três princípios norteadores, sendo eles, segundo RAMOS e CIAVATTA (2012)

Trabalho: Toda forma de integração do homem com a natureza, que possibilita transformá-la e se auto-transforma; Ciência: todo conhecimento produzido acumulado pelo homem historicamente; esse conhecimento possui método de pesquisa e permite o desenvolvimento da sociedade e das forças produtivas; cultura: tudo que o homem produz para satisfazer suas condições de existência, os valores, o trabalho, a arte, a ciência e os rituais.

Estes princípios precisam se inter-relacionar, pois isolados não provoca mudanças.

LUTA DE CLASSES E ACESSO AOS DIREITOS

Para melhor compreender o embate de classes e a negação do acesso ao direito à educação para a classe trabalhadora é imprescindível trazer o que diz Engels (2002, p.10) “o modo da produção material é o fator principal que condiciona o desenvolvimento da sociedade e das instituições sociais”. Sabemos que vivemos em uma sociedade capitalista, sendo esta cindida em duas classes sociais antagônicas, neste sentido o Estado nasce para mantê-la, se coloca ao lado da classe que detém a hegemonia.

“[...] para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entrededorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o

conflito nos limites da “ordem” (ENGELS apud LÊNIN, 2007, p. 24-25).

Neste sentido o Estado em uma sociedade de classes antagônicas tem a função de garantir que a classe dominante se mantenha hegemônica, controlando os conflitos entre as classes. De forma alguma é neutro. Tem a função de garantir a propriedade privada, mas ao mesmo tempo, garantir condições mínimas para classe dominada garanta a acumulação do capital para classe dominante sem “perceber” a exploração.

Historicamente, o Estado para amenizar os conflitos entre a classes, garante políticas públicas, mesmo que essas servem (transparentemente) aos interesses do capital. Para reverter essa situação posta de exploração, a classe trabalhadora vem e organizando para lutar por seus direitos, mesmo tendo claro que não é suficiente para ruptura do sistema, mas garante o acesso a parte dos direitos negados historicamente. É justamente nos conflitos impulsionados pela classe dominada que são criadas políticas que atenda em partes suas necessidades, mas, de forma alguma de maneira que ponha em risco a ordem social.

Toda legislação que é o conjunto de leis existentes no município, estado e união, que devem ser cumpridas, para regular a relação entre as pessoas, está ordenada de acordo com o sistema atual, tem sua origem na constituição em vigor, a Constituição é a carta magna, o conjunto de leis que regulam os direitos, deveres e garantias dos cidadãos em relação ao Estado e a organização política de um país. A luta da classe trabalhadora historicamente representou uma forma de assegurar e consolidar direitos, contribuindo para importantes conquistas (SAES, 2001). O marco na luta e garantia de direitos no Brasil foi a Constituição Federal de 1988.

Sendo assim como dissemos anteriormente vivemos em uma sociedade de classes, mesmo os direitos previstos na lei, como na Constituição Federal em sua maioria não se efetivam, na maioria das vezes sua conquista se dá através da pressão feita pelo povo como diz Saes (2001, p. 02)

Esses direitos elementares não são ilusórios; eles representam prerrogativas reais, conquistadas a duras penas pelas classes trabalhadoras mediante lutas contra as classes dominantes. Eles adquirem porém, na sua formulação estatal, uma aparência universalista e igualitária, que é ilusória, pois sob a forma da troca de equivalentes (salário versus trabalho) assumida pela relação entre

capitalista e trabalho assalariado jaz a desigualdade fundamental entre os despossuídos (coagidos pela necessidade material a prestar sobretrabalho) e os proprietários dos meios de produção (que contam com esses recursos materiais para subjugar as vontades dos trabalhadores). É na tensão entre as classes, que a classe trabalhadora consegue acessar alguns dos direitos que lhes são negados, mas temos claro que para isso acontecer os dois lados cedem, a classe dominada nunca consegue o que realmente almeja, mas na conjuntura da luta avança, pois sai do ponto em que está.

Historicamente a classe trabalhadora, sobretudo a que vive no campo, vivem a margem da sociedade, sendo-lhes negados o direito a saúde, ao lazer, a educação, ou seja, o direito a vida. Em meio essa negação a classe trabalhadora sente a necessidade de lutar em busca dos direitos que lhes foram negados ao longo da história, para isso há a necessidade de se organizarem.

Entendemos que as lutas da classe trabalhadora historicamente contribuíram para a construção e efetivação de direitos, sendo ela o caminho muitas vezes para o acesso aos nossos direitos previstos em lei. No decorrer do texto foram mencionadas algumas vezes a palavra “Lei”, que está previsto em Lei, isto se deu por saber a sua importância para a conquista dos nossos direitos, sobretudo a classe trabalhadora que vive no campo, e que, pela organização conseguiu acessar alguns direitos, temos que ter sempre claro, que nossa luta não é só para conquistar esses, mas também, na construção e criação de Leis que atendam as demandas e as necessidades dos camponeses. Temos alguns exemplos claros de como a legislação contribui para a conquista de direitos no campo, mesmo que para isso precisa-se da luta da classe (SAES, 2001).

Os Movimentos Sociais Populares do Campo são provas vivas da contribuição da legislação para conquistas dos direitos. Pois através de suas lutas conseguem, mesmo que parcialmente acessar esses direitos, como moradias, acesso a terra, entre outros. Tendo clareza sempre que vivemos em uma sociedade de classes antagônicas, por esse nunca será permitido o acesso a políticas ou direitos que ponham em risco a ordem social das coisas. Para encerrar reafirmo que a luta da classe trabalhadora, se configurou historicamente, como um meio de garantir e efetivar direitos nesta sociedade pautada na desigualdade social e injustiça. Desse modo, essas lutas contribuíram e contribuem para concretização de importantes conquistas no âmbito dos direitos.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO E A DEMANDA PELO DIREITO À UMA EDUCAÇÃO PRÓPRIA E APROPRIADA

Os Movimentos Sociais populares do Campo (MSP do C), não nascem de uma hora para outra, parte de uma necessidade dos sujeitos do campo de acesso ao que lhes foi historicamente negado, para isso, faz-se necessário que os mesmos se organizem. Essa organização objetiva a luta pelos direitos negados aos trabalhadores, se estende até os dias atuais, visto que a sociedade é dividida em duas classes, para mantê-los, faz-se necessários a exploração de uma classe sobre a outra (CALDART, 2002).

Sobretudo, no campo brasileiro há hoje uma grande disputa entre dois projetos antagônicos de agricultura. De um lado temos a agricultura camponesa, no seu início baseava-se no trabalho em pequenas áreas de terra, a produção era para autoconsumo e diversificada; a utilização da mão-de-obra era familiar, a produção do excedente é para o mercado interno e local e os camponeses tinham total controle da tecnologia necessária para a produção naquele momento histórico (sementes, raças, ferramentas, etc.). Que vê o campo como espaço de vida e trabalho.

A partir de 1930, assume-se no Brasil uma política desenvolvimentista, como por exemplo, as cidades crescem e com o aumento das cidades aumenta também o consumo de alimentos. Porém não acontece a Reforma Agrária.

Durante este período a agricultura camponesa assume três papéis fundamentais: “produção de alimentos para o mercado interno, liberação de mão-de-obra para a indústria e ocupação do território nacional para a incorporação de terras para a produção agrícola” (MPA, 2012, p. 7).

Do outro lado, o agronegócio, vê o campo apenas como lucro, e defende um campo sem gente, as substituindo por máquinas. O Estado brasileiro fez uma clara opção pelo agronegócio ao longo da história, tanto que a agricultura latifundiária, primária exportadora sempre esteve no centro de seus investimentos e dos programas de governo. Porém, na outra ponta, temos um modelo de agricultura que apesar de estar às margens deste processo de investimentos do Estado, sofrendo todos os tipos de agressão, inclusive a expulsão massiva dos povos do campo, pois, em nenhum momento da história do Brasil existiu um plano de desenvolvimento pleno para a agricultura

camponesa, esta continua produzindo alimentos livres de transgênicos, com respeito à biodiversidade e a todos os tipos de vida existentes no planeta.

O agronegócio é a face que comprova o desenvolvimento do capitalismo no campo. Sua forma de produção, agroindústria e comercialização respondem aos interesses das transnacionais, da burguesia agrária ou não, e tem como única finalidade o lucro e a acumulação do capital (OLIVEIRA, 2007).

Para o avanço do agronegócio é necessário a extinção das comunidades camponesas, apropriação de seu território, destruição de seu modo de vida, porém, por outro lado há a resistência dos camponeses a este modelo, pois, a reprodução e recriação camponesa implica na tomada de território do agronegócio e a destruição de sua forma de produção e acumulação capitalista. Neste sentido se trata de modelos antagônicos de produção, onde um pressupõe a extinção total do outro, sem a mínima chance de complementação de modo que não há espaço nem condições para o grande agronegócio e a agricultura familiar prosperarem simultaneamente.

Os MSP do C lutam hoje, para contrapor este modelo hegemônico de sociedade, pautando a garantia da vida, sem opressão, sem exploração. Mesmo com toda opressão do Estado burguês, os MSP do C por estarem organizados, conseguem fazer o enfrentamento direto a esse sistema, garantindo alguns direitos, como acesso à terra, luta contra os agrotóxicos e qualquer tipo de exploração do homem, transformando o campo em um lugar de viver com qualidade. Sabemos que a luta é árdua e contínua, portanto, a educação se torna peça de extrema importância nesta luta, pois como afirma Paulo Freire “a educação sozinha não transforma a sociedade, tampouco, sem ela a sociedade muda”. Com isso os MSP do C, pautam uma educação que além de tudo, tenha como norte a transformação da sociedade, ou seja, a Educação do Campo.

Como sabemos não há avanços sem contradições. Isso confirma no dia-adia, pois a Educação do Campo é uma prova clara e concreta. Ela emerge na luta dos MSP do C, por uma educação própria e apropriada para os povos do campo, uma educação de qualidade, levando em consideração todas as dimensões humanas do sujeito, a qual nos foi negada ao longo da história. A educação pautada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, não é apenas uma formação para o mercado de trabalho e para consumo, o que lhes historicamente oferecida.

É uma proposta diferenciada, que se coloca em uma posição de transformação da sociedade, tendo em vista que a escola reflete o modelo hegemônico de sociedade, propondo uma nova forma de organização da escola.

A educação tecida por estes movimentos, tem como projeção uma escola que proporcione a apropriação dos conhecimentos sistematizados, mas que seja abrangente considerando a realidade dos sujeitos envolvidos neste processo, e que constantemente discuta, questione, valorize, problematize esta mesma realidade, somente esta educação que contribua no processo de transformação da sociedade, assim como diz Paulo Freire “a educação não transforma a sociedade, transforma as pessoas, e as pessoas transformam a sociedade”.

Sendo assim:

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativo. Mas sobretudo deve ser educação no sentido amplo de processos de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p.23).

Ao entendermos que a educação que a classe trabalhadora teve acesso ao longo da história, sendo uma educação imposta pela classe dominante, e que é fruto de um tensionamento dessas classes antagônicas, identificamos que encontram-se inúmeros limites para concretizar uma educação que considere a realidade dos sujeitos envolvidos no processo, levando em consideração o meio social, o qual o sujeito se insere, e as condições materiais e históricas do mesmo.

As experiências nas escolas provenientes da luta pela Educação do Campo que propõe essa escola pensada para libertação da classe trabalhadora, ou seja, as escolas do campo

Nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos Movimentos Sociais Camponeses, por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora, pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção da escola do

campo, faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual, na disputa contra hegemônica (MOLINA; SÁ, 2010, p. 326).

Sendo assim a Educação do Campo coloca-se neste processo de luta por uma educação própria e apropriada do campo, e pela superação do modelo de educação que reproduz a lógica do sistema capitalista. Sendo assim a Educação do Campo se coloca como um direito e como o direito não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (CALDART, 2002).

As escolas pensadas a partir dos princípios da Educação do Campo, propõe superar as contradições do capitalismo e se propõe em construir uma formação crítica dos sujeitos, que possa fazer leitura crítica da realidade em vista da transformação da mesma.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se constitui em pesquisa qualitativa, por trabalhar com dados que não podem ser quantificados. Dentro da pesquisa qualitativa utilizamos a revisão bibliográfica, para chegar às análises do acesso à educação numa sociedade de classe, sendo que todo trabalho científico precisa de uma pesquisa bibliográfica, pois esta possibilita que o pesquisador conheça o que já tem escrito sobre o assunto, como afirma Fonseca (2002, p.32) “existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”.

Para isso foi feito leituras de livros e artigos sobre Educação do Campo, Escritos por Arroyo, Caldart entre outros. Para o entendimento do embate de classes, conceituamos classe, usando Karl Marx e Engels, entre outros autores, que definem a história do acesso à classe trabalhadora a educação.

Realiza-se também pesquisa documental, embasada na LDB – Lei da Diretrizes Básicas da Educação 9394/96, que rege sobre o direito a educação para todo cidadão brasileiro. Para conseguir acessar a alguns direitos como saúde, educação, etc. foi

necessário embates políticos, sobretudo para os povos do campo, articula-se os Movimentos Sociais Populares do Campo.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Esta por sua vez, utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas.

CONCLUSÃO

Devemos considerar que a educação é dada em função dos meios de trabalho disponível, neste sentido a educação sempre vai reproduzir os interesses da sociedade vigente. Por isso, a dualidade na educação, ou seja, uma educação destinada para a classe trabalhadora e a outra destinada para a classe dominante.

Assim a educação no meio rural, sempre foi negada aos povos do campo, mesmo com as conquistas alcançadas através das lutas dos MSP do C, ainda há gargalos a serem superados, como a garantia do acesso, a permanência na escola, a educação própria e apropriada para os povos do campo, que considere efetivamente a realidade do estudante, formando sujeitos capazes de pensar, analisar e intervir sobre esta mesma realidade. O que dificulta muito este processo, é o modelo de campo dominante que temos, que visa a expulsão dos sujeitos do campo.

A educação a qual almejamos é uma educação formadora, integral, que contribua na diminuição da desigualdade social e ofereça oportunidades iguais a todos, sem dualidade, é essa educação que defendemos e almejamos, como a garantia de direito de todo cidadão, é esta educação que é pautada pelos Movimentos Sociais Populares do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo, identidades e políticas públicas**. In: KOLLING, Edgar Jorje; CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 305 a 312.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Título original: A Dictionary of Marxist Thought edited Tom Bottomore. Tradução autorizada da primeira edição inglesa, publicada em 1983 por Brasil Blackweel Publisher Limited, de Oxford, Inglaterra. Copyright da edição em língua portuguesa 2012: Jorje Zahar Editor Ltda. Rio de Janeiro.

MOLINA, Monica Castanha; SÁ, Lais Mourão. **Escola do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 326 a 333.

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores. **Cartilha de preparação para o III Encontro Nacional do MPA** – Plano Camponês: por soberania alimentar e poder popular. Org. Direção Nacional do MPA. 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **Projeto unitário de Ensino Médio sobre os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**, 2003.

SAES, Décio Azevedo Marques de. **A questão da evolução da cidadania política no Brasil**. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 13 de outubro de 2017.

SANTOS NETO, José Leite dos; SANTOS, Alessandra de Souza dos; NASCIMENTO, Manuel Nelito Matheus. **Trabalho e educação no sistema capitalista**: instrumentos de efetivação desigualdade e da dualidade na sociedade capitalista. In: SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria dos Santos [Orgs]. Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 274p.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 15 de outubro de 2010.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

CONRADI, Noeli da Silva Souza⁴⁵

BITTENCOURT JÚNIOR, Valdir⁴⁶

RIBEIRO, Sonia Maria⁴⁷

Financiamento: PICPG / CAPES

RESUMO:

O artigo discute a formação docente no contexto das políticas públicas de educação inclusiva em diferentes níveis de ensino. Objetivando um olhar na formação dos docentes no Brasil e Chile. O estudo é bibliográfico/qualitativo, utilizando como fonte de dados documentos digitais e pesquisas sob análise das políticas de educação inclusiva, sendo apresentada na matriz curricular de cada instituição. O movimento de inclusão da pessoa com deficiência destaca a relevância de refletirmos constantemente e criticamente a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Políticas de Inclusão. Estudante com Deficiência.

INTRODUÇÃO

O movimento mundial de inclusão do estudante com deficiência e as políticas educacionais inclusivas propõem não apenas um espaço escolar comprometido com a educação de qualidade a toda diversidade humana, mas também, um profissional com conhecimento para atender às especificidades desses estudantes. Neste sentido, faz-se necessário debater sobre as condições, as estratégias e os recursos para assegurar ao estudante com deficiência um ambiente educacional inclusivo. Todavia, muitas pessoas com deficiências ainda passam invisíveis em nossa sociedade, principalmente quando lançamos o olhar para a inclusão das mesmas no sistema de ensino.

⁴⁵ Mestranda em Educação - Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Professora da Rede Estadual de Santa Catarina. E-mail: noelicon@gmail.com

⁴⁶ Mestrando em Educação - UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville. Docente na Faculdade do Litoral Paranaense - ISEPE Guaratuba. E-mail: bittencourt_adv@terra.com.br

⁴⁷ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Programa de Mestrado em Educação e do Departamento de Educação Física da Universidade da Região de Joinville/SC. E-mail: soniaproesa@gmail.com

Portanto, é imprescindível refletir sobre a formação docente nos cursos de Pedagogia e Direito, se estes apresentam em seus projetos pedagógicos, as políticas de inclusão, considerando a presença do estudante com deficiência. A pesquisa visa propiciar discussões em torno da formação docente e busca verificar como são contempladas as políticas de educação inclusiva nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, e Direito da Universidade de São Paulo - USP e Universidade do Atacama no Chile – UDA, tecendo considerações sobre as políticas de educação inclusiva estabelecidas por estes países, considerando a importância da formação docente e seu trabalho com o estudante com deficiência tanto na educação básica como superior.

Compreendendo a educação como uma ferramenta importante no processo de transformação, reconhecimento do sujeito e suas particularidades, estes aspectos ganham evidência quando nos reportamos ao cuidado para com o estudante com deficiência e o público alvo da educação especial, pelo fato destes necessitarem de uma atenção, não somente das instituições formadoras e escolares, bem como da sociedade como um todo. Diante de tal provocação, esse movimento exige novas práticas e conhecimentos a serem adquiridos pelos docentes.

Assim sendo, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de estudo bibliográfico e documental com foco nas políticas de educação inclusiva dos países referenciados e no projeto político pedagógico de cada curso. Para estudo e verificação dos documentos realizou-se uma busca via sites institucionais.

Considerando os desafios que o movimento de inclusão atribui diariamente ao trabalho docente torna-se relevante investir em pesquisas com temáticas centradas na formação docente e a atuação desse profissional na educação inclusiva, compreendendo que no entorno desta temática há que se levar em consideração o contexto social, político, econômico.

DESENVOLVIMENTO

Incluir o estudante com deficiência significa torná-lo participante do espaço escolar, da vida social, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos no

âmbito da Sociedade, pelo Estado e Poder Público. Importante reconhecer que a inclusão da pessoa com deficiência envolve também seu reconhecimento como pessoa que apresenta limitações, não sendo essas motivo para serem abstraídos os direitos as quais possuem. Mais que isso, o não exercício de cumprimento destes direitos impactam no desrespeito de um direito basilar e fundante da nossa sociedade, ou seja, Direitos Humanos.

Giabardo e Ribeiro (2017, p. 374), salientam que no início dos anos 90, o movimento de inclusão vislumbrava a compreensão de valorização da pessoa com deficiência e de seu papel na sociedade a partir das mobilizações sociais e dos conteúdos divulgados nas declarações elaboradas nos fóruns mundiais, sendo esses utilizados como parâmetros para as políticas educacionais de inclusão que, posteriormente, inspiraram reformas nos países signatários, objetivando romper com as desigualdades e a exclusão vivida por muitas pessoas ao longo da história. Assim, nas últimas três décadas, a discussão quanto a educação inclusiva ganhou espaço na América Latina, sendo garantido direito do acesso a educação a pessoa com deficiência nas Constituições dos países que compõem este bloco geopolítico.

Na América Latina, as discussões sobre a educação e a inclusão foram lideradas e atualmente são influenciadas pelos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), O Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) com participação na definição de metas e propostas educativas. As metas e propostas foram estabelecidas pelo Ministério da Educação de cada país. Assim como diversos países que compõem o grupo geopolítico reconhecido como América latina, Brasil e Chile passaram a desenvolver políticas de inclusão voltadas a diversos segmentos, dentre eles o que tange o estudante com deficiência.

No Brasil, com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, em seu art. 206, inciso I, o Brasil positivou o direito a igualdade de condições de acesso a permanência na escola, positivando e garantindo no seu art. 1º, incisos II e III, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, como direitos fundamentais, assim como estipulou como objetivo dentro dos princípios fundamentais, em seu art. 3º incisos III e IV, a redução da desigualdade social e regional, e a promoção do bem de todos, sem

preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Em 24 de outubro de 1989 foi promulgada a Lei nº 7853, onde definiu como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, público ou privado.

Em 1996, o Brasil sanciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, que para Campbell (2016), provocou um pequeno ruído em seu parágrafo 2º do art. 58, conforme segue abaixo:

Art. 58. 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.

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

Para Campbell (2016, p. 144), o texto:

[...] provocou confusão, dando a entender que, dependendo da deficiência, o aluno só podia ser atendido em escola especial, mas, na verdade, o texto diz que o atendimento especializado pode ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo na escola comum.

Nesse sentido, a inclusão do estudante com deficiência na educação básica e superior é uma proposta que garante os mesmos direitos a todos, como o acesso ao conhecimento e a permanência dos estudantes no espaço educacional de forma igualitária. Mesmo que a Legislação garanta o direito dos estudantes com deficiência se matricularem nas instituições de ensino regular, muitas vezes as condições com que este processo ocorre não são oferecidas as condições para que os estudantes sejam inseridos e permaneçam com qualidade nas instituições, pois a inclusão não depende somente da existência da Legislação, como também dos profissionais da educação, como gestores, presentes nas instituições, do currículo da estrutura física dos espaços, das estratégias de ensino, do planejamento, dos procedimentos pedagógicos, do saber fazer do docente em relação a esses estudante com deficiência.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), “(...) o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. No documento, a educação inclusiva constitui-se um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos.

Segundo a Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. (BRASIL, 2015).

Neste sentido, conforme fala Barroco (2019), o Brasil não pode mais fechar seus olhos como se habitasse sozinho no planeta, ignorando os países vizinhos também integrantes da América Latina.

No Chile, segundo Errandonea e Guajardo (2016, p. 6), as políticas públicas estão baseadas em normas. A convenção de direito da pessoa com deficiência, obriga a garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso efetivo a programas gerais e orientações técnicas e vocacional. O Chile ratificou essa convenção no ano de 2008, tomando para si, a obrigação de sancionar leis e medidas administrativas adequadas nos casos necessários.

Entre essas normas, também foram sancionadas a lei nº 19.284/94, o decreto 01/98 objetivando cristalizar a legislação de 1994, a publicação da lei nº 20.370 em 2009, porém, foi com o advento da lei nº 20.422 de 2010, que o país estabeleceu um conjunto de normas sobre a igualdade de oportunidades e inclusão social das pessoas com deficiência. Foi por meio desta lei que foi criado o SENADIS - Serviço Nacional da Deficiência. O SENADIS, é um serviço público e descentralizado, porém, se relaciona com o presidente da república por intermédio do ministério do desenvolvimento social e família.

Nesse sentido, o direito a inclusão do estudante com deficiência na educação básica e superior é uma proposta que garante aos mesmos direitos de acesso, permanência e conclusão nas instituições de ensino, de forma equitativa. Porém, a Legislação garante que as instituições de ensino recebam e matriculem todos os estudantes que a buscam, entretanto, nem sempre são propiciadas condições para que os estudantes sejam inseridos, permaneçam e concluam com qualidade, pois a inclusão daqueles com deficiência não depende somente da legislação, mas também dos profissionais da educação presentes nas instituições, do currículo, da estrutura física, do planejamento, dos procedimentos pedagógicos, do saber fazer do docente em relação a esses estudante com deficiência.

CONCLUSÕES

Percebemos que o processo de inclusão é moroso, pois muitos Docentes apresentam concepções equivocadas a respeito dos estudantes com deficiência, considerando-os como incapazes, ignorando o reconhecimento às diversidades e autonomia do ser educando, a fim de propiciar condições para se modificar as atitudes frente ao processo de inclusão desses estudantes.

É indiscutível a relevância das pesquisas relacionadas à educação e, principalmente, a educação inclusiva, assim, esta pesquisa vem compor o quadro de estudos relacionados a efetiva aplicabilidade das políticas públicas e a formação do docente, sendo esse, um ator imprescindível no processo de inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Na perspectiva da educação inclusiva, muitos são ainda os desafios a serem enfrentados para a construção de uma sociedade equitativa e justa para todos.

A educação inclusiva no Brasil está garantida e amparada na Constituição e legislações infra-constitucionais, e no Chile amparada nas legislações nacionais e internacionais, porém estas não impedem que ainda ocorra na prática discriminação e a negação do acesso ao ensino, desrespeitando o direito fundamental de todo cidadão, ou seja, o direito a dignidade e inclusão social.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas Faces da Inclusão**. Rio de Janeiro/RJ: Wak Editora, 2016.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Revoga as resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 196/96, 303/2000 e 404/2008 e aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil Brasília, DF, 12 dez. 2012**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10/09/2019.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 10/09/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 10/09/2019.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em: 15/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia** – Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15/08/2019.

BRASIL. Ministerio de Educación. **Política Nacional de Educación Especial**.

SANTIAGO: MINIEDUC, 2005. <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLiTICAEDUCESP.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Ministério da Educação/Gabinete do ministro. **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível em <http://portal Mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 24 abril, 2019.

CHILE. **Ley nº 20.422 / 2010.** Lei sobre Igualdade de Oportunidades e Inclusão Social de Pessoas com Deficiência. Disponível em https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0613.pdf

CHILE. **Ley nº 19.284/94,** Establece Normas Para La Plena Integracion Social De Personas Con Discapacidad. Disponível em <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>

CHILE. **Ley Nº 20.370/2009.** Regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa. Disponível em <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/pt/node/51>

CHILE. **Decreto Supremo Nº 01/98.** Reglamenta capítulo II de la ley nº 19.284/94 de integracion social de las personas con discapacidad.

CHILE. Ministerio de Educación. **Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial - informe de la comisión de expertos.** Santiago: MINIEDUC, 2004. Disponível http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf. Acesso em 12 jun. 2019.

CHILE. Ministerio da Educacao do Chile. **Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo em Chile: Un aporte desde la educación especial [Documento de trabajo],** Santiago: Mineduc. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.

ERRANDONEA, Margarita Althausen. GUAJARDO, Dante Contreras. **Participación de Personas en Situación de Discapacidad en el Sistema de Educación Superior Chileno.** 2016. Disponível em <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/144317/Errandonea%20Althausen%20Margarita.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12/09/2019.

GIABARDO, Cássio de Souza. RIBEIRO, Sonia Maria. **As Produções Científicas sobre o Professor com Deficiência.** 2017. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22124/pdf> Acesso em 17/07/2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10/09/2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em**

Educação Especial. Genebra, 1994. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-paraaEduca%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A4ncia-e-Cultura/declaracao-de-salamancasobreprincipios-politica-e-pratica-em-educacao-especial.html>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial de Educação para Todos** (1990) – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: CORDE/UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial.** Genebra, 1994. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-paraaEduca%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A4ncia-e-Cultura/declaracao-de-salamancasobreprincipios-politica-e-pratica-em-educacao-especial.html>>. Acesso em 10/09/2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial de Educação para Todos** (1990) – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: CORDE/UNESCO, 1990.

Portal INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Especial.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior> Acesso em 10/09/2019.

Portal MEC – Ministério da Educação – **Educação Especial.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao> - Acesso em 10/09/2019.

Portal MEC – Ministério da Educação – **Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao> - Acesso em 10/09/2019.

GÊNEROS DO DISCURSO E LIVROS DIDÁTICOS: DISTANCIAMENTOS DOS PRINCÍPIOS BASILARES BAKHTINIANOS

PASCHOAL, Cristiano Sandim⁴⁸

⁴⁸ Mestrando em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Integrante do grupo de pesquisa Tessitura: vozes em (dis)curso (PUCRS/CNPq). E-mail: Cristiano.paschoal@edu.pucrs.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1638-4120>

RESUMO:

Detectando a problemática do deslocamento indevido de teorias linguístico-discursivas ao ensino de língua materna, o presente artigo tem como principal objetivo verificar como ocorre a abordagem dos gêneros discursivos em um livro didático. Fundamentando-se nos pressupostos translinguísticos do Círculo de Bakhtin, esta pesquisa apresenta, inicialmente, os princípios basilares que norteiam a teoria bakhtiniana e, a partir das observações esboçadas, analisa uma tentativa de transposição didática em um exercício proposto por uma coleção de livros didáticos. Por fim, os resultados da análise mostram que o gênero discursivo explorado acabou sendo normatizado, tanto pela primazia dada aos seus aspectos formais quanto pela omissão de seu caráter híbrido, negando, dessa forma, sua real natureza relativamente estável.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros discursivos. Livros didáticos. Círculo de Bakhtin.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Visto que a escola é um dos principais agentes de transformação social, uma vez que, dentre os seus muitos papéis, propõe-se a levar o sujeito/aluno a participar ativamente das práticas socioculturais de linguagem, o ensino de língua materna tem fundamental importância nesse contexto. Vinculado a isso, a educação linguística tem sido, nas últimas décadas, alvo de especulações e questionamentos, uma vez que muitas pesquisas realizadas sobre o desempenho de estudantes brasileiros o apontam como sendo negativo. Nesse sentido, vê-se reconhecidos pesquisadores atrelados ao escopo dos estudos da linguagem atentando para o fato de que

muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente que esboçamos anteriormente. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas. E assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias (ALMEIDA, 2004, p. 16).

Percebendo uma conexão direta das diversas metodologias de ensino de língua portuguesa com os diferentes materiais de apoio para seu estudo, há, dentre os estudos que envolvem a temática da educação linguística, diversas investigações sobre a utilização ou não do livro didático em sala de aula. No que diz respeito a esse questionamento, esta pesquisa se posiciona favorável ao uso do material didático no ensino linguístico, desde que seja encarado como sendo uma fonte de apoio para a construção do conhecimento e não seu objeto central. Entretanto, a problemática que se faz presente nesta temática não se reduz ao questionamento da díade utilizar/não utilizar, mas, também e principalmente, à abordagem linguística contida no material didático.

Portanto, ao detectar deslocamentos indevidos de teorias linguísticas ao ensino como sendo um dos principais fatores que levam o desempenho dos alunos da educação básica a ser desastroso, o presente estudo tem como objetivo verificar como ocorre a abordagem dos gêneros discursivos em um livro didático, considerando que esse material, muitas vezes, é o principal suporte teórico para o professor em sala de aula. Para isso, o presente estudo traça seu percurso da seguinte maneira: em um primeiro momento, será esboçado o estudo dos gêneros em seu âmbito geral; após, apresenta-se sua abordagem no constructo teórico do Círculo de Bakhtin e, por fim, analisa-se a proposta de exercício de um livro didático com suas respectivas considerações.

O ESTUDO DOS GÊNEROS NA SEARA DA LINGUAGEM

Desde que o ser humano percebeu-se enquanto sendo um ser de linguagem, suas capacidades de simbolizar e representar aspectos da realidade por meio de elementos semiolinguísticos passaram a fazer parte do interesse de suas investigações. Nesse escopo, o estudo dos gêneros remonta à Antiguidade Clássica e, em seu percurso de investimentos analíticos, podem ser encontradas diferentes áreas do conhecimento que concebem o conceito de gênero desde uma perspectiva linguística até um olhar semiótico.

Ligados inicialmente à filosofia clássica, os estudos que circundam o universo textual-oral-gênero tem sua anunciação na arte platônica e aristotélica. Aristóteles (1988), por exemplo, em sua obra intitulada *Arte Retórica e Arte Poética*, propõe uma

espécie de arqueologia da oratória a partir de uma tripartição, a saber: **gênero deliberativo**, **gênero forense** (judiciário) e **gênero demonstrativo** (epídico). Para o filósofo, a descrição dessas categorias deveria ser elaborada a partir das circunstâncias de seu pronunciamento e, sobretudo, de uma observação aos ouvintes envolvidos na situação retórica.

Outra distinção atrelada à teoria clássica foi a taxionomia sistematizada por Platão em que se fundamentam as três formas que o discurso literário pode se configurar. Pertencem a esta divisão o **gênero lírico**, ligado direta e exclusivamente à fala do autor; o **gênero épico**, em que tanto ao autor quanto aos personagens é dada a voz; e, por fim, o **gênero dramático**, em que somente os personagens possuem direito à enunciação.

Embora os estudos iniciais da Retórica e da Poética tenham considerável relevância para o desenvolvimento póstumo das investigações linguísticas,

A questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. O que mais se estudava eram os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte de sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza verbal (linguística) comum. Quase não se levava em conta a questão geral do enunciado e dos seus tipos. Da Antiguidade até hoje, estudaram-se os gêneros retóricos [...]. (BAKHTIN, 2016, p. 13).

Em termos gerais, o que se explicita na citação precedente é o fato de o estudo dos gêneros apresentar-se, em sua totalidade na época, apenas no âmbito literário e, além disso, neste movimento investigativo, não serem estabelecidas suas relações senão de natureza estética. Isso ocorreu pelo fato de que, embora a ciência Linguística tenha adquirido autonomia no início do século XX, a partir da teoria fomentada por Ferdinand de Saussure⁴⁹, seu objeto de estudo inicial eram unidades menores que o texto. No entanto, em 1960, com o advento da Pragmática, a linguística passa por inúmeras ampliações e, em muitas delas, os processos textuais, enunciativos e discursivos que ocorrem na e pela linguagem passam a ocupar lugar central nas diferentes abordagens.

⁴⁹ Linguista responsável por dar à Linguística um caráter científico e autônomo, a partir da obra *Curso de Linguística Geral*, publicada por três de seus alunos em 1916.

Todavia, grande parte das teorias que atualmente propõem a estudar esses processos, ora refutam ora se aproximam da Teoria Dialógica do Discurso, construída pelo Círculo de Bakhtin⁵⁰, responsável e precursora em propor aos estudos da linguagem um viés que ultrapassa os limites do formalismo.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA TEORIA DIALÓGICA

Para que se esboce como os gêneros do discurso são concebidos pelo Círculo de Bakhtin, faz-se necessário evocar alguns princípios basilares que atravessam este eixo temático. No entanto, cabe observar que, tendo em vista a complexidade⁵¹ e amplitude do arcabouço teórico bakhtiniano, fazer-se-á, neste estudo, um recorte para fins analítico-metodológicos.

Primeiramente, compreender os gêneros do discursivo suscita revisitar a noção de linguagem na proposta bakhtiniana. Nesse sentido, o Círculo, no todo de sua produção intelectual, opõe-se às definições do **Estruturalismo**⁵², **Behaviorismo**⁵³ e **Vosslerianismo**⁵⁴, presentes nos estudos linguístico da época. Para a Teoria Dialógica do Discurso, a linguagem, verbal e não verbal, dá-se por meio da ação e (inter)ação sóciodiscursiva entre sujeitos inseridos em um **universo sógnico** que, por sua vez, é regido por um sentido físico-material (palavras, imagens, cores, etc.) e um sentido sócio-histórico (época em que ocorre a enunciação, grupo social dos sujeitos envolvidos, etc.). Além disso, esse universo sógnico da linguagem

recebe um ponto de vista, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico. Logo, todo o signo é ideológico. O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente.

⁵⁰ O Círculo de Bakhtin foi um grupo de estudiosos russos ligados a diferentes áreas do conhecimento que desenvolveram investigações de ordem científico-filosófica na área da linguagem.

⁵¹ Salienta-se que todas as concepções empreendidas pelo Círculo de Bakhtin, em seu percurso teórico, mostram-se em relação de interdependência. Por isso, para o entendimento aprofundado de todas as noções desenvolvidas pelo grupo de estudiosos é necessária a leitura da totalidade produzida intelectualmente por seus integrantes.

⁵² O Estruturalismo teve como principal representante o linguista Ferdinand de Saussure e concebia a língua como uma abstração, fora do seu uso real.

⁵³ Tendo como fundador o psicólogo Burrhus Frederic Skinner, o Behaviorismo explicava a língua via comportamentalismo, baseando-se na díade estímulo-resposta.

⁵⁴ A escola de Karl Vossler considerava a língua como sendo um processo condicionado a criação artística dada por atos individuais de discurso.

E seu lugar de constituição e materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas. E o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico. (MIOTELLO, 2018, p. 170).

Depreende-se, portanto, que **ideologia** para o Círculo diz respeito ao posicionamento, à valoração e ao ponto de vista que o locutor instaura em sua enunciação e, no caráter tensivo da linguagem, em um processo alteritário, seu interlocutor ora corrobora, ora o rechaça em termos axiológicos. Além disso, o emprego da linguagem ocorre por meio de gêneros discursivos e, por isso, a Teoria Dialógica do Discurso, ultrapassa os estudos sobre gêneros até então desenvolvidos, pois dá ao movimento enunciativo-discursivo um caráter infinito e ilimitado. Segundo Bakhtin, o cerne dos gêneros do discurso são os **enunciados concretos** que possuem natureza heterogênea e

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p. 11, grifos do autor).

Portanto, pontua-se que os gêneros do discurso para o Círculo não possuem a natureza fixa, estática e normativa como abordada pelos estudos da Retórica, da Poética e, atualmente, por teorias textuais e enunciativas vinculadas ao estruturalismo. Em Bakhtin, ao analisar-se um gênero discursivo, não se prioriza apenas o produto, mas, sobretudo, o seu processo de criação, constituindo um projeto enunciativo. Atrelando tal processo às diferentes esferas de atividade humana, o filósofo russo ressalta, ainda, que a natureza geral do enunciado pode ser manifestada por gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os primeiros se configuram no discurso da vida cotidiana como, por exemplo, um telefonema, a enunciação de um “bom dia”, uma mensagem no *WhatsApp* etc. Os últimos ligam-se às atividades humanas mais complexas envolvendo

um convívio cultural mais organizado cujo discurso escrito se faz muito presente (artigos científicos, romances literários, documentos sociopolíticos, etc.). No entanto, embora haja essas especificações, não há espaço na teoria bakhtiniana para dicotomias e, por isso, os gêneros primários e secundários se mesclam, se tornam interdependentes e reincorporam-se, mostrando, dessa forma, o caráter plástico e orgânico da linguagem.

Por fim, é necessário destacar o princípio que mais se destaca no construto teórico do Círculo e que atravessa, necessariamente, todos os outros concebidos: o **dialogismo**. Sob o viés bakhtiniano, embora o enunciado, seu objeto de estudo, seja individual, nunca ele será uno, pois o interlocutor se faz também responsável por sua produção. Isso significa afirmar que, apesar de o enunciado ser de criação individual, de alguma maneira, ele será atravessado pelo enunciado/enunciação alheio. Dentro deste prisma, o enunciado funcionará sempre como sendo uma resposta a enunciados anteriores e posteriores e, além disso, em sua constituição, haverá ecos de diversas naturezas discursivas. Dessa forma,

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Logo, o enunciado, configurado em um gênero do discurso, será sempre de dois sujeitos, pois ambos possuirão papel ativo no processo de interlocução. Além disso, há em sua natureza constitutiva o princípio dialógico que, discursivamente, traçará relações diversas com outras enunciações. Para fins de exemplificação, segue abaixo uma possibilidade de análise sumária de dois projetos enunciativos com suas respectivas especificidades.

Figura 1 – Pôster do filme *De repente 30*

Fonte: DE REPENTE 30 (2012, [s/p]).

Visto que, sob o viés bakhtiniano, o uso/emprego da língua e a esfera de atividade humana são dimensões inseparáveis, faz-se fundamental, para a compreensão global de um gênero do discurso, o resgate da situação extraverbal que o engendra. Nesse sentido, o gênero acima esboçado está vinculado ao universo publicitário, uma vez que ele divulga, sumariamente, uma produção cinematográfica. Além disso, é importante ressaltar que essa materialidade pode ser apresentada em diferentes suportes de divulgação como, por exemplo, pôster de filme em cinemas, capa de dvd, jornal, página digital, enfim, inúmeros espaços que, com suas especificidades, têm como principal finalidade a de atingir um interlocutor presumido. Por isso, uma mesma materialidade linguística, a depender da esfera com a qual se encontra veiculada, pode se dirigir, enquanto enunciado, a diferentes sujeitos. No caso do gênero publicitário em questão, ressalvo algumas características específicas de cada esfera e suporte, pode-se depreender que o locutor, na tentativa de influenciar seu interlocutor, o concebe enquanto sendo alguém que gosta do gênero comédia romântica, com protagonismo feminino, autoquestiona-se sobre questões subjetivas, etc. A partir disso, arquiteta seu projeto enunciativo, em termos de endereçamento e questões socioculturais.

A primeira questão a ser observada é que esse projeto está caracterizado pela junção do universo textual com o universo imagético. Por isso, tanto o verbal quanto o não verbal, constroem o sentido mutuamente. Em relação às imagens, vê-se uma mulher, propondo um movimento saltitante que, de maneira geral, atrela-se à ideia infantil e à comédia, permeada e empenhada a provocar o riso e a leveza no interlocutor. Ademais, a personagem apresenta-se com um figurino peculiar: um casaco branco de estilo formal, uma sandália prata brilhante na ordem chique, bolsa casual vermelha e, para a surpresa do leitor, uma camisola. Tem-se aí um elemento cuja finalidade pode ser a de causar estranheza e provocar no público um interesse vinculado ao questionamento de o porquê alguém está vestido dessa forma, o que ocorre com essa personagem, qual o seu problema, entre outras dúvidas possíveis. Também, na parte de baixo do anúncio, observa-se a suposta protagonista do filme abraçada em um homem, dando ao leitor uma noção premonitória deste projeto enunciativo: além de comédia, haverá romance.

Quanto ao verbal, analisando de cima pra baixo, primeiramente aparecem os nomes dos protagonistas da produção cinematográfica, algo bastante comum deste gênero. Isso ocorre pelo fato de que a escolha dos atuentes influencia na adesão ou não por parte do público em termos de querer assistir a obra. Nas marcas linguísticas *De repente 30*, percebe-se a enunciação de um elemento temporal cuja função sintático-morfológica é de locução adverbial respaldada pelo numeral **trinta**. Nesse enunciado, encontra-se mais um elemento destinado a despertar a curiosidade leitora: de repente o que? 30 dias? 30 anos? 30 meses? 30 amores? Como mensurar isto? Também, logo abaixo deste enunciado, tem-se a sequência **uma comédia para a criança em todos nós**, trazendo a noção de candura, descoberta, entendimento de si e, consequentemente, servindo como uma espécie de convite ao telespectador para se autodescobrir, resgatar sua criança interna. Abaixo, vê-se um elemento bastante característico da publicidade, materializado pelo termo **melhor**, cumprindo sua função de persuadir o provável telespectador a assistir a “mais incrível” comédia romântica do ano em que foi projetada. Por fim, salienta-se que as cores das fontes utilizadas dos elementos verbais se entrecruzam com as cores dos elementos não verbais (figurino da personagem), produzindo um sentido, característico do vermelho e do rosa nas culturas ocidentais em geral, de diversão, infantilidade e paixão.

Como dito nas observações teóricas deste artigo, para o Círculo de Bakhtin, em todo projeto enunciativo há ressonâncias de outras enunciações. Nesse sentido, observemos o enunciado abaixo:

Figura 2 – Pôster parodiando o filme *De repente 30*

Fonte: BRASIL (2018, [s/p]).

De maneira imediata, o que se destaca é a relação que o enunciado acima estabelece, visual e dialogicamente, com o anteriormente analisado. Trata-se de um dialogismo cuja natureza é composicional, ou seja, o aspecto verbo-visual se arquiteta da mesma forma, via empréstimos⁵⁵ de elementos constitutivos. Todavia, cabe ressaltar que a noção de **dialogismo**, fundamentada pelo círculo bakhtiniano, não se restringe apenas às relações superficiais de formas. Pelo contrário, o dialogismo é inerente à linguagem e, na maioria das vezes, é de natureza discursiva, ou seja, configuram-se por ecos semânticos presentes em diferentes enunciações que ora corroboram, ora se refutam, em termos de tons axiológicos. Portanto, ao analisar-se o gênero em questão, percebe-se que sua aproximação com o anterior dá-se superficialmente. Esse fenômeno ocorre porque o locutor desse projeto enunciativo possui outro intento e, por isso, cria

⁵⁵ O lançamento do filme ocorreu em 2004 e a produção do *meme* se deu no período eleitoral presidencial do Brasil, em 2018.

outro gênero do discurso, uma vez que sua arquitetônica se faz engendrada em outra esfera social.

Primeiramente, trata-se do gênero *mime* cujo suporte/veículo de divulgação são as redes sociais. A situação extraverbal que o engendra é, no sentido enunciativo (aqui e agora), a eleição presidencial brasileira, em que o candidato Jair Bolsonaro, esboçado no enunciado, aparece substituindo a Jennifer Garner.

Comungado ao figurino da atriz, depreende-se que o locutor intenta, ao figurar o candidato com peças de roupas ditas “femininas”, criticar os discursos homofóbicos proferidos pelo ator social durante sua vida pública. Ainda, há o acréscimo do elemento imagético **arma de fogo** como uma espécie de tatuagem na perna do personagem, fazendo alusão à sua campanha de armamento, projeto âncora de sua proposta eleitoral. Tem-se assim outra crítica responsiva aos discursos de pró-violência produzidos pelo candidato e seu coral de apoio. No lugar das imagens do casal abraçado, no primeiro enunciado, foram colocadas duas fotografias do candidato, para fins de veracidade, na Câmara dos Deputados Federais, local em que Jair Bolsonaro exerceu seus mandatos por 30 anos e, como verbalizado no enunciado, “sem fazer porra nenhuma”. Essa enunciação se refere ao fato de que, durante sua vida pública como deputado, o político apresentou dois projetos, algo que comparado ao número de seus mandatos e ao tempo de exercício trabalhado significa muito pouco.

Também, diferentemente do primeiro projeto enunciativo, o enunciado com função persuasiva foi remanejado da parte de baixo para cima, podendo-se perceber a substituição dos termos **melhor** e **romântica** por **pior** e **trágica**, dando ao todo semântico um tom axiológico negativo. Por fim, destaca-se que, neste caso, o locutor endereça seu projeto ao seu interlocutor presumido, mas projeta algo natural do discurso que é a refração de seu enunciado enquanto signo ideológico, pois o veículo em que se manifesta (rede social) tem um público imensurável. Ecoa nesse movimento discursivo uma voz social que busca, possivelmente, persuadir possíveis eleitores do candidato a repensarem o voto eleitoral.

ANÁLISE SUMÁRIA DE UM EXERCÍCIO PROPOSTO

Diante das observações precedentes, neste momento, será feita a análise de um dos exercícios propostos pelo material didático que foi investigado. No entanto, fazem-se imperativas duas observações: a primeira se trata de esclarecer que, embora aqui seja esboçado apenas um exercício, fez-se uma análise em toda obra, imunizando-se assim de possíveis críticas acerca de generalizações; a segunda diz respeito ao posicionamento deste estudo frente ao uso do livro didático. No que tange a isso, embora atentos estudos apontem diversas problemáticas nos materiais de apoio didático, considera-se, no presente estudo, sua importância em termos de simbologia social. Muitas crianças, por inúmeros e distintos motivos, não convivem em um ambiente familiar leitor e, portanto, o livro didático representa seu marco inicial na entrada ao universo da leitura e da escrita.

A escolha do livro analisado deu-se pelo fato de a coleção (do 6º ao 9º ano) manifestar-se como tendo ancoragem epistemológica na Teoria Dialógica do Discurso, fomentada pelo Círculo de Bakhtin. Intitulada como *Tecendo Linguagens* (AMARAL et al., 2014), trata-se de uma coleção destinada ao ensino fundamental, distribuída e publicada pela PNLD. Estruturada em diferentes partes a cada novo capítulo, percebem-se objetivos centralizados em diferentes habilidades linguísticas como oralidade, escrita, leitura e análise linguística. Analisou-se na íntegra o livro correspondente ao 8º ano e, em termos quantitativos, o que aqui será esboçado representa 83% dos exercícios contidos na obra completa. Todavia, a investigação perscrutou a parte nomeada *Reflexão sobre o uso da língua* de cada capítulo. Sempre precedida por uma proposta de leitura, esta parte apresentava-se com o objetivo de averiguar como se configura o uso da linguagem via gênero do discurso. Abaixo, esboça-se as imagens de um exercício proposto, retiradas do livro:

Figura 3 – Seleção de exercícios do referido livro

Fonte: Montagem feita com imagens de páginas do livro *Tecendo Linguagens* (2014).

O primeiro apontamento a ser feito está textualmente marcado no projeto enunciativo contido no exercício proposto. Ao observar-se a poesia *Mascarados*, de Cora Coralina, percebe-se, em seu final, o enunciado Professor: dados biográficos de Cora Coralina no Manual. Nesse ponto, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, se detecta um problema, uma vez que pode ocorrer de o professor, por diversos motivos, não apresentar aos alunos as informações elementares sobre a poetisa. Sob o prisma de uma semântica discursiva, é importante que o aluno tenha acesso às informações de autoria, pois conhecer o lugar de fala do sujeito empírico, muitas vezes, dá ao leitor subsídios para compreender as vozes sociais projetadas no ato de discursivização do autor.

Em relação à reflexão feita sobre o uso da língua proposto, nota-se que o escopo são os modos verbais, sobretudo porque neste enunciado concreto há uma onipresença de termos que indicam ação. No entanto, os exercícios de números 1,2 e 3, por exemplo, apenas suscitam ao leitor a identificação da classe gramatical **verbo**, não o conduzindo a explorar os sentidos que emergem pela escolha estilística temporal do locutor. No

exercício de número 4, presencia-se a mesma finalidade, mostrando-se um pouco diferenciada pela proposta de substituição lexical, mas não evidenciando que tal movimento discursivo pode modificar o tom axiológico da enunciação. Também, os exercícios de números 5 e 6, mais uma vez, reiteram a atividade de copiar, não considerando a compreensão ativa responsiva do aluno. Na proposta de número 7, embora seja verbalizada a noção de construção de sentido, mantem-se a metodologia de reprodução, repetição e assim por diante.

Embora que a teoria metalinguística do Círculo afirme a importância dos estudos formais para a análise dialógica discursiva, o que se preconiza nesse arcabouço teórico-metodológico é a observação, construção e, principalmente, coprodução de sentidos estabelecidos na interação discursiva entre locutor e interlocutor, autor e leitor. Isso significa afirmar que

as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo. (BAKHTIN, 2013, p. 23).

É exatamente isso que ocorre no exercício proposto pela obra analisada. Focalizou-se, para fins de taxionomia gramatical, nos aspectos formais e normativos do projeto enunciativo, conduzindo o aluno a pensar que o sentido de um gênero do discurso está somente em sua materialidade linguística que, por sinal, também foi mal explorada, pois os elementos imagéticos ligados a poesia não foram explorados. Questionamentos do tipo **No que a imagem se faz interligada à poesia? Que rosto é esse pintado com as cores da bandeira brasileira? Que efeito de sentido essa imagem produz quando associada ao que está verbalizado?** Não foram elaboradas e, atrelado a isso, o resgate da situação extraverbal que engendra esse enunciado também não foi feito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos teóricos, diante do que foi exposto neste artigo, trabalhar com gêneros do discurso em sala de aula requer o entendimento dos princípios dialógicos que se fazem inerentes na constituição de um enunciado. Apesar de os estudos formais

serem de extrema importância para a análise linguística, ancorar-se na Teoria Dialógica do Discurso pressupõe a ultrapassagem das barreiras do repetível e normativo. Levar em conta o discurso significa conceber a linguagem sendo, essencialmente, social, axiológica e alterável devido às necessidades humanas.

Nesse sentido, a maneira como o livro didático analisado explora o gênero do discurso é, demasiadamente, distante dos fomentos do Círculo de Bakhtin. Percebeu-se que, no exercício proposto, foi destacada apenas a estrutura do gênero poético, conduzindo o aluno a refletir apenas sobre seus aspectos metalinguísticos. Nenhum dos questionamentos feitos propõe a evocação dos sentidos instaurados no processo de produção do projeto enunciativo. Não houve indícios de uma concepção de gênero enquanto um lugar de interação de sujeitos imbricados, dialogicamente, que agem por meio de um processo sóciodiscursivo. Constatou-se que o livro didático investigado, embora se diga ancorado nos preceitos bakhtinianos, mantém-se no viés metodológico tradicional e escolástico de ensino, algo que se distancia do Círculo de Bakhtin, uma vez que, em nenhum momento, as vozes sociais do professor e dos alunos foram contempladas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José. **Ensinar Português? In:** GERALDY, José Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

AMARAL, Tania. et al. *Tecendo Linguagens*. Língua Portuguesa. IBEP: 2014.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Edições de Ouro, Coleção Universidade, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino de língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL **contra Jair Bolsonaro**. Facebook. 22 set. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/brasilcontrajairbolsonaro/posts/748673742138046/>. Acesso em: 31 ago. 2019.

DE REPENTE 30. *Adoro Cinema*. 3 out. 2012. Disponível em:
<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-46340/fotos/detalhe/?cmediafile=20275816>.
Acesso em: 31 ago. 2019.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*.
5. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: AVANÇOS E DESAFIOS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

BRÁS, Regina Maria⁵⁶

RESUMO:

O presente trabalho faz uma análise conceitual sobre a gestão democrática da educação, com base numa reflexão da produção dessa temática. Visamos estudar os processos democráticos que norteiam a gestão da escola pública, focando as ideias de diferentes estudiosos da área que forma a democratização como algo indispensável para a melhoria no ensino público. Por isso, evidenciamos neste estudo a necessidade de desenvolver ações que democratizem a gestão escolar, como uma proposta baseada no diálogo, envolvendo as tomadas de decisões dentro do contexto atual da escola. Buscamos analisar os fatos e constatamos que é possível implantar uma gestão democrática, através da participação da coletividade e das ações que possibilitem a construção da formação dos educandos. Nessa ótica, é importante ressaltar que a prática pedagógica tem um papel fundamental de ampliar um espaço de ação para a construção do Projeto Político Pedagógico-PPP, com o intuito de apontar os problemas e buscar soluções para os mesmos. Portanto, a gestão participativa possibilita ao indivíduo a autonomia de “poder” e a participação efetiva de todos que fazem parte da instituição escolar, mesmo diante das dificuldades encontradas.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Escola. Gestão democrática.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática proporciona ao indivíduo profundas mudanças, sendo também o caminho mais evidente para a melhoria da qualidade da educação, sendo possível que o primeiro passo para alcançar uma educação de qualidade é conhecer a realidade escolar, e um segundo passo é o compromisso e conhecimento com relação a uma gestão democrática. A obrigação da escola é educar, nesse sentido a gestão escolar tem por finalidade envolver todos os agentes no processo de educação. Dessa forma, acreditamos que a gestão democrática é uma ferramenta de suma importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem de forma eficiente e produtiva.

Como aponta o autor “Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação”. Por

⁵⁶Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Faculdade do Estado do Maranhão (FACEM). Professora da Educação Básica dos municípios de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: reginamariabras@hotmail.com

isso é necessário que atuemos na escola com maior competência para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente no companheirismo e na solidariedade (FERREIRA, 2000, p. 113).

Portanto entende-se que a educação é o principal fator determinante no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade de forma que vem contribuir na busca de conhecimentos e aprendizados nos momentos que requerem tomadas de decisões envolvendo a participação efetiva e a vivência democrática dos principais agentes da educação. Não há como dispensar uma gestão democrática, quando visamos uma escola melhor, um cidadão melhor, uma sociedade melhor.

De acordo com (OLIVEIRA et al., s/d) “No interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais os professores e funcionários, alunos, pais de alunos etc. Possam discutir criticamente o cotidiano escolar. Nesse sentido, a função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, com condições de participar criticamente do mundo do trabalho e de luta pela democratização em nosso país”.

A gestão democrática é um processo em construção que requer a presença do Estado a serviço da instituição pública, gratuita e de qualidade para que possamos orientar as ações pelas escolhas de prioridade, refletindo os interesses da maioria e não de pequenos grupos políticos e econômicos.

Como afirma (FERREIRA, 2000, p. 107) “A constituição brasileira, promulgada no dia 5 de outubro de 1988, descreve no seu artigo 206, parágrafo VI sobre os princípios que devem embasar o ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988). E uma gestão democrática passa obrigatoriamente por uma administração que se vê responsável pela formação do ser humano em toda sua complexidade. Uma gestão democrática que está comprometida com as “decisões que necessitam serem tomadas sobre um novo conhecimento” [...]

Nessa perspectiva, a gestão democrática requer o exercício da autonomia das escolas públicas, visando desenvolver a participação dos diferentes segmentos da instituição, discutindo os rumos de suas ações, de forma coletiva, considerando as peculiaridades e necessidades do âmbito escolar. Porém, a autonomia diz respeito ao

conhecimento da competência da universidade para elaborar normas próprias de organização interna.

Compreende-se que a autonomia permite a definição da própria instituição sobre as políticas a serem implantadas, visando assim, envolver sujeitos individuais e coletivos na busca de requer relações de diálogos e deliberações de ações utilizadas no serviço da construção de espaços democráticos e participativos.

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: FUNCIONAMENTO E APOIO PEDAGÓGICO

A organização escolar envolve as políticas educacionais dos modelos de gestão da formação inicial e continuada de forma participativa, onde os profissionais da educação consideram a necessidade da gestão democrática para a organização do trabalho escolar pedagógico.

Nesse sentido o autor afirma:

A organização traduz um aspecto importante da competência democrática, por coerência participativa, bem como por estratégias de mobilização e influência. Não se interessar por formas de participação organizada significa já uma visão ingênua do processo social, porque, por mais crítica que seja a cidadania individual, não quer dizer que tenha relevância social, como estratégia de transformação. (DEMO, 1988, p. 70).

Acredita-se que a realização da gestão democrática esteja ligada na transformação da organização da educação, por meio da instalação do conselho escolar, onde os seus objetivos estejam atrelados aos da classe trabalhadora, para que todos participem com o poder de decisão na gestão

Vale ressaltar que a organização escolar e o sistema escolar como um todo necessita adotar métodos e técnicas que garantam e atendam aos objetivos estabelecidos pela sociedade, assim a escola tem a capacidade de promover o funcionamento da organização da escola de acordo com as expectativas da sociedade.

Como ressalta o autor:

Um grau de cientificidade necessário para comprovar a importância da administração escolar como orientação teórica capaz de assegurar o funcionamento satisfatório da organização escolar em correspondência às expectativas da sociedade. (FÉLIX, 1996, p. 72)

No entanto espera-se que o ensino atinja grau satisfatório de autonomia que lhes permitam condições de garantir a implantação de novas ideias pedagógicas e administrativas surgida no coletivo. Portanto, a organização escolar que se chama gestão democrática promove a educação participativa e uma aprendizagem de qualidade para todos.

A estrutura administrativa da escola e atribuições

A estrutura da administração da educação é compreendida como o conjunto de transformação e interesse da vida escolar, onde a mesma tem capacidade de gerar processos de democratização das estruturas Educacionais, criando possibilidades para que se torne um ambiente democrático. Com o processo de democratização da gestão escolar o diretor/gestor está sendo obrigado a adotar uma nova modelo de administração voltada para a prática pedagógica, deixando obrigatoriamente o estilo tradicional de administrar.

Porém, a gestão democrática tem como referência as políticas educacionais apresentadas pelo Projeto Político Pedagógico- PPP, na busca de analisar as possibilidades de práticas de participação e abordagem crítica no espaço escolar.

Como afirma (VEIGA, 2003, p. 275)

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comum, definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

Torna-se necessário compreender que o PPP é o caminho a ser percorrido pela comunidade, necessariamente pelo trabalho desenvolvido por cada um dos sujeitos da sociedade, considerando-se os aspectos que define a complexidade da educação vivenciada no âmbito escolar. Dessa forma, o nosso objetivo é buscar caminhos e alternativas para realizar o trabalho de forma interativa e democrática.

Acato a afirmação de Miguel Gonzalez Arroyo de que:

Democratização da administração da educação não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter às decisões de Estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos. (1979, p. 4)

Entretanto, compreende-se que é de grande valia conscientizar a sociedade sobre a importância do Projeto Político Pedagógico- PPP, vista como uma forma diferente de caminhar o trabalho pedagógico, tendo como base a possibilidade da real interação da coletividade, aonde a participação de todos venha a contribuir para troca de conhecimento e de responsabilidade com o processo administrativo e pedagógico da escola, acompanhando o desempenho de alunos, professores, debatendo os projetos e procurando soluções para a resolução dos problemas apontados na instituição escolar.

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) enquanto lei complementar da educação trouxe para a escola a questão da gestão democrática, como forma de construção coletiva através do PPP, envolvendo a participação da sociedade em conselhos escolares.

Portanto, o PPP representa a escola relevando os interesses da comunidade escolar, mostrando a sua organização a sua prática pedagógica e administrativa, buscando assim, uma gestão democrática na perspectiva de construir e elaborar um projeto emancipador com caráter político, visando a inovação com a participação dos diferentes atores, proporcionando assim a argumentação, a comunicação e a solidariedade, podendo dessa forma provocar mudanças na organização do trabalho pedagógico.

Responsabilidade e objetivo com o ensino

A educação escolar tem como objetivo constituir a integração do educando na sociedade, buscando a responsabilidade de transformar o agente cidadão capaz de desenvolver a sua criatividade com capacidade crítica, levando-os a participar do processo sociopolítico-cultural-educacional, por meio da mobilização social envolvendo as tomadas de decisões, tornando-se assim, um espaço democrático que atenda as necessidades do ambiente escolar.

Assim enfatiza o autor que:

Nesse sentido, são adotados os pressupostos da eficiência na consecução dos objetivos educacionais „socialmente“ definidos, sem que se proceda a uma análise de determinação concreta desses pressupostos no sistema escolar da sociedade capitalista. (FÉLIX, 1986, p. 85).

Diante dessas condições, é de suma importância explicar o que entendemos por gestão democrática na escola pública, visando ampliar a compreensão sobre o tema abordado, buscando condições para assegurar a qualidade da educação, tomando como responsabilidade a melhoria do ensino e de uma sociedade humana mais democrática. Portanto, a política de gestão, articula-se ao desenvolvimento do sistema econômico das políticas do Estado, a fim de introduzir a participação e interação da sociedade, tomando como objetivo o compromisso com os interesses da coletividade.

De acordo com Dourado (2006)

A eficiência é [...] entendida como racionalidade econômica efetivada por meio da defesa da maximização dos resultados, a partir do vetor produtividade [...] a eficácia como [...] capacidade administrativa e, portanto, institucional, objetivando alcançar os resultados propostos e a efetividade [...] indicando a capacidade político-administrativa de respostas às demandas sociais e a participação, dentre outras. (DOURADO, 2006, p. 82).

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que a responsabilidade e o objetivo com o ensino é de grande valia para o funcionamento das ações escolares, permitindo-lhes assim, a participação ativa orientada por todos que compõem a escola. Outra visão que permeia o novo modelo, é que a gestão democrática venha a contribuir para que os gestores de escola pública não se esqueçam da sua principal função, e a mais importante é a realização por intermédio da administração, uma liderança política cultural e pedagógica, buscando dessa forma a garantia do atendimento educacional, possibilitando assim, a criação por meio de efetiva participação de todos com o objetivo de sempre alcançar a produtividade do âmbito escolar.

Atividades pedagógicas para o sucesso no processo ensino-aprendizagem

Tem-se clareza que a escola oferece meios para que as atividades escolares possibilitem ao educando condições para o seu processo de ensino- aprendizagem. No entanto, a escola busca o compromisso com a formação do cidadão, permitindo-lhes assim, novas implantações pedagógicas vinculadas aos princípios e métodos utilizados naquela instituição escolar.

Neste sentido, é fácil entender que o processo educacional compreendem os conteúdos culturais partindo dos valores próprios da comunidade, garantindo dessa forma, a participação efetiva através da integração do processo educacional e de geração de dimensões da vida humana, com base no repertório cultural, regional e local, tornando-se necessário compreender as relações existentes da diversidade cultural como forma de inserir os conteúdos nas atividades da escola, orientando basicamente através do processo educacional.

Segundo o autor:

Na perspectiva crítica, no trabalhar com a construção do conhecimento, no ato mesmo de ensinar, em que a criatividade dos professores e dos alunos esteja voltada para a produção de um conhecimento emergente da cultura e da realidade em que estiver inserida. (NELLI SILVA, 1990, p. 16).

É dentro desse contexto que há uma transformação da ação pedagógica do sujeito, no sentido de aprimorar a qualidade do ensino e a vivência democrática, com a realização de projetos inovadores no currículo da escola, beneficiando o desenvolvimento de programas de trabalho, inserindo as ações pedagógicas pertinentes nas situações vivenciadas naquela instituição.

É dessa forma que:

A escola deve ser vista como um ponto de encontro, onde diversos profissionais, diferentes forças e interesses se encontram e se articulam para, em um esforço coletivo, traçar as grandes metas da instituição. A partir do debate coletivo. Desenvolvendo o potencial de participação de cada um, trocando informações, envolvendo todos na busca de soluções para grandes questões da escola. (GIANCATERINO, 2010, p. 108)

As atividades pedagógicas têm papel fundamental na formação do indivíduo, visando oferecer condições de trabalhos favoráveis ao ensino e a aprendizagem,

facilitando dessa forma, a prática educativa em busca da promoção do desenvolvimento e da melhoria das condições de vida da comunidade.

Desse modo, consideram-se as atividades pedagógicas como ações inovadoras, que provoca mudanças nos processos educacionais no âmbito do sistema escolar. No entanto, é preciso que haja a transmissão de conhecimentos e de conteúdos culturais para que a pedagogia não venha perder seu caráter revolucionário.

Entretanto, o intuito da escola é oferecer e promover atividades diversificadas que promova a igualdade do processo educativo em geral e da escola, considerando os conteúdos como uma tarefa primordial do processo ensino-aprendizagem.

COMO ACONTECE A TRANSIÇÃO GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

A gestão democrática ganhou no seu contexto de transição democrática as práticas da gestão escolar sob o regime militar na busca de uma nova escola, isto é, uma escola aberta aos interesses e participação da comunidade, com vistas a mudanças sociais e significativas, dando destaque ao processo legislativo sendo permeado por diferentes tipos de interesses individual e coletivo.

Vale ressaltar que, a gestão democrática se realiza com transparência das informações, dos controles e das atividades propostas, debatendo assim, a votação das decisões coletivas, para desenvolver o processo mais amplo da sociedade, controlando dessa maneira as afetividade das ações colocadas em práticas, podendo gerar assim, formas autoritárias e participativas valorizando suas concepções, suas imagens e desejos.

O autor menciona que:

O caráter autoritário e centralizador do Estado brasileiro durante o regime militar (1964-1985) passou a ser questionado por setores progressistas que reivindicam a implantação de procedimentos mais transparentes e de maior participação no controle público: na verdade era a gestão do próprio estado que estava em pauta. Os partidos de oposição ao regime militar, que disputaram as eleições de 1982, incorporaram nas suas plataformas de governo perspectivas participativas e democráticas. (FURTADO, 2005, p. 60)

Dentro dessa concepção, foi a partir da década de 1980, que a chamada transição democrática, planejou um novo quadro de mobilização e organização social na sociedade brasileira, visando provocar mudanças nas relações de poder nas áreas de educação.

Essas mudanças alcançaram o fortalecimento das tomadas de decisões, tornando-se assim, o principal elemento da democratização escolar sendo de fundamental importância para o exercício da cidadania.

Nessa ótica, impossível pensar a educação sem pensar nas alterações da base produtiva, nas exigências de reorganização do capital, sempre explicitadas pela constante modernização do sistema. Nesse sentido impossível pensar a educação fora do espectro da contradição que põe lado a mudança e a permanência [...]. (NAGEL, 2001, p. 101).

Entende-se que o processo educacional enquanto prática social, é um caminho que nos levam a perceber que os fatos não acontecem por acaso, portanto é um conjunto de fatores que estão relacionados as mudanças educacionais procurando o objetivo de uma transformação social e qualitativa, buscando caminhos para o entendimento da educação, como forma de reconhecimento da importância da democratização.

Entretanto, as transformações democráticas nas escolas acontecem de forma coletiva com maior competência para que o ensino se torne realmente uma ação dos envolvidos no processo pedagógico, permitindo-lhes assim, tomadas de decisões que venha a contribuir para uma educação de qualidade para todos envolvidos neste contexto escolar.

Benefícios da gestão participativa

Com base no pressuposto a respeito da gestão democrática participativa e do coletivo, a escola tende a reproduzir as tensões e forças nas relações, contribuindo assim, na manutenção e conservação do espaço físico. Porém, o Projeto Político Pedagógico é construído com a participação de todos, onde a gestão participativa visa desenvolver a conjunção entre instrumentos formais- eleição de direção, conselho escolar, descentralização financeira e práticas efetivas, como benefícios para uma gestão democrática inovadora.

Podem-se pensar como forma de liberdade total ou independência, considerando os diferentes agentes sociais como transformador da sociedade e da escola, através da participação e construção da autonomia e da cidadania.

Para Paro (2008) a concepção de gestão sob a perspectiva democrática visa e valoriza o desenvolvimento da instituição de forma autônoma e participativa, pois os sujeitos educacionais podem atuar ativamente no debate dos temas importantes para a instituição, bem como nas tomadas de decisões em todas as etapas, desde o diagnóstico ao planejamento e execução das ações, e ainda na avaliação, quando esta é assentada sob as premissas democráticas.

Em suma, podemos dizer que por meio da gestão democrática participativa os indivíduos avançam na conquista da criação de hábitos democráticos, em busca de uma educação que possibilite para as instituições escolares a valorização da autonomia, ao mesmo tempo em que as execuções das ações devam expressar reconhecimento de deveres, vontades associada a participação da coletividade, onde os benefícios da gestão escolar deva ser pensada como forma de interesse comum de todos, utilizada como serviço da construção de espaços democráticos e participativos.

Como afirma o autor:

A participação deve ser pensada como forma de vida, com um bem em si mesma como promotora da coletividade. Dessa forma surge como crítica ao movimento liberal de sociedade, que supõe a autonomia da pessoa concebida abstratamente como livre e igual. A participação visa formar pessoas na sua totalidade como membro de uma comunidade. (SILVA, 2010, p. 40).

De acordo com o autor, entendemos que a gestão participativa visa formar cidadãos comprometidos com a educação, garantindo assim, as condições necessárias para obter excelentes resultados, tendo como principal instrumento a gestão democrática como vantagem a autonomia e a participação efetiva.

Nessa concepção, a gestão participativa está intimamente ligada ao compromisso sociopolítico, podendo favorecer a compreensão do mundo, dando condições de apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação escolar.

Pode-se ressaltar que, o trabalho participativo traz grandes benefícios para a instituição escolar como forma de compreender e classificar os processos dinâmicos

vividos por grupos sociais, contribuindo e possibilitando ao indivíduo a reflexão sobre o conceito de gestão participativa e seus benefícios como forma de produção alcançada pela escola.

Como o ensino é visto pela gestão democrática

A gestão democrática faz parte da luta dos educandos em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, em busca da democratização que resulta enquanto possibilidade de melhoria do processo educacional. Desse modo, efetivar uma gestão democrática, torna-se necessário a participação de todos os segmentos da sociedade levando-o a construção do espaço, como forma de compreender a escola, visando assim formar cidadãos críticos, participativos e atuantes, capazes de enfrentar o ensino como realização profissional, através de atitudes inovadoras e de humanização em respeito ao próximo.

Segundo o autor:

É por meio da gestão democrática que os indivíduos avançam na conquista da cidadania, pois à medida que tomam decisões em conjunto, percebem e vivenciam seus direitos e deveres, aprendendo a respeitar limites e conviver com ideias divergentes. (BORGUETTI, 2000, p. 115).

Diante do exposto, o ensino é visto pela gestão democrática como mediações capazes de garantir o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola, proporcionando dessa maneira, a implantação do Projeto político Pedagógico como objetivo de traduzir os interesses e anseios coletivos, na busca de ampliar as ações educativas coerente, responsável e transformadora dentro e fora do ambiente escolar.

Nessa visão, os educadores consideram a democratização como desenvolvimento de processos pedagógicos, que auxiliam na permanência do educando, através da efetivação de oportunidades favoráveis ao ensino e a aprendizagem.

Para Dourado (2002), a gestão democrática constitui-se como um processo de aprendizagem e de luta política, possibilitando a criação e efetivação de canais de participação, de aprendizagem do “jogo democrático”, e tendo como resultado a reflexão das estruturas autoritárias, com vistas à sua transformação.

Porém, é necessário que haja mudanças nos fins da escola quanto a sua gestão, a fim de combater as dificuldades existentes naquela instituição escolar, na perspectiva de alcançar um entendimento por democratização e suas atribuições como forma de renovar suas práticas educativas, na resolução de problemas e desafios lançados.

Conforme o autor:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. (VEIGA, 1997, p. 18).

Ressalta-se que, é de suma importância a visão do ensino pela gestão democrática, sendo uma forma de produzir instrumentos para a promoção da qualidade da educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve relato, podemos observar que a presença da gestão democrática tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na LDB, é de uma complexidade extrema de muita luta, conforme a participação da sociedade em especial dos educadores, docentes e alunos. Nessa busca, visamos garantir um processo que ocorra democraticamente nas escolas públicas, como intuito de executar as leis que abraçam e asseguram essa causa.

Porém, a gestão democrática tem por finalidade ser participativa e aberta aos interesses de todos. Temos conhecimento que a escola é uma sociedade capitalista, e dessa forma acreditamos que a gestão democrática esteja ligada à mudanças devido a instalação do Conselho de Escola, a partir do momento que o gestor torna-se representante efetivamente da instituição escolar como membro transformador, participando com o poder de decisão na gestão junto a comunidade escolar, analisando manifestação no interior da escola com uma perspectiva de participação coletiva.

No processo de democratização da gestão, consideramos que é indispensável as relações internas da escola como mediadora capazes de desenvolver a autonomia e a criatividade por meio da reorganização da escola, oferecendo e proporcionando o

respeito e a realidade local, através da possibilidade que deva garantir a escola um compromisso com a qualidade do ensino e com os interesses da população.

Neste sentido, a participação do gestor como agente de transformação é buscar na sociedade uma autonomia no sentido de poder organizar, gerar, propor, governar, ordenar, proteger, amparar, enfim, elaborar projetos pedagógicos que possibilitem ao indivíduo uma transformação verdadeira, que venha a contribuir conhecimentos e que esses conhecimentos possam gerar melhoria de vida para todos.

Entretanto, a gestão democrática é uma concepção a ser construída, visando fortalecer as relações entre seus agentes coletivos, criando espaços e mecanismos de interação e exercício democrático, com esperança de uma escola melhor. Temos clareza da necessidade da implantação do Projeto Político Pedagógico-PPP como colaborador nesse processo de gestão democrática, sendo de grande importância para analisar as possibilidades de práticas de participação no espaço escolar, visando encaminhar o trabalho pedagógico com real participação dos diferentes segmentos sociais que compõe a escola.

Portanto, os resultados alcançados na realização deste trabalho, temos à considerar que é indispensável a democratização no ambiente escolar, onde existe o dever e a obrigação de formar cidadãos competentes e comprometidos com a qualidade do ensino público.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES. Mônica Erichsen Nassif. **A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento.** Revista Ciência da Informação - Vol 24, número 2, 1995 – Artigos. Disponível em: <http://revista.ibict.br>. Acessado em: 29.03.2010.

BOURDET. Yvon. **Autogestão: uma mudança radical.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

CARDOSO. Antonio Semeraro Rito. CORRÊA. Carlos José e FRANÇA. Célio Francisco. **Modelos de Gestão.** 2ªed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília: Ministério da Educação, 1988.

FARIA José Henrique de. **Comissões de fábrica**: poder e trabalho nas unidades produtivas. Curitiba: Criar, 1987 FARIA, José Henrique de. Teoria das formas de governo. Material do curso de Estado, Poder e Formas de Gestão. Curitiba, 2001.

FERREIRA. Victor Cláudio Paradela.

_____. **Gestão Estratégica Participativa e Aprendizagem Organizacional**: Estudo Multicaso. Disponível em: <http://empreende.org.br>. Acessado em 16.12.2016.

_____. **Transformação Organizacional**: A Teoria e a Prática de Inovar. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark. 2007.

FILHO. José Garcia Leal. **Gestão Estratégica Participativa**: teoria e prática para criação de organizações que aprendem. 2ª ed. revisada e atualizada. Curitiba: Editora Juruá. 2007.

FOUNTAIN. Jane E. **Construindo um Estado Virtual**. Tecnologia da Informação e Mudança Institucional. 1ª ed. traduzida. Brasília: Editora ENAP. 2005.

FREITAS, Fernando. **Parceiros na Vitória**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1991. GUILLERM, Alain.

HERMEL, Philippe. **La gestion Participativa**. Barcelona: Gestion 2000, 1990.

HILLESHEIM, Sérgio W.. COSMO, José Roberto. **Grupos semi-autônomos**: a modernização das relações de trabalho. Rio de Janeiro: COP, 1988.

JULIATTO, Clemente Ivo. **Parceiros Educadores**: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes. Curitiba: Champagnat, 2007.

LERNER, Walter. **Organização Participativa**. São Paulo: Nobel, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARQUES, Juracy C. **Administração Participativa**. Porto Alegre: Dagra, 1987.

MATOS. F. Gomes de. **Gerência participativa**. Rio de Janeiro: Biblioteca do exército, 1980.

MENDONÇA, Luis Carvalheira de. **Participação na Organização uma introdução aos seus fundamentos, conceitos e formas.** São Paulo: Atlas, 1987.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Participação e Co-gestão:** novas formas de administração. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão Contemporânea:** A Ciência e Arte de ser Dirigente. 15ª ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record. 2004.

PAES DE PAULA, Ana Paula. **Por Uma Nova Gestão Pública.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2005.

PICCININI, Valmiria C. e JOTZ, Cláudia. **Satisfação no trabalho e programas participativos.** Enanpad 1998.

SIRIHAL, Alexandre Bogliolo. **Gestão participativa no Brasil:** o elemento jurídico como norma Disciplinadora da regulação de conflitos. in: Artigos do VIII ENANGRAD. Rio de Janeiro. 1997.

TEIXEIRA, Gilnei Mourão. SILVEIRA, Aristeu Coelho. NETO, Carlos Pinheiro dos Santos Bastos e OLIVEIRA, Gercina Alves. **Gestão Estratégica de Pessoas.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2005. TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Ensaio de Gestão Social: um espectro ronda o terceiro setor, o espectro do mercado.** 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí. 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Plano de Ensino Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior:** Projeto Político Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

INTERDISCIPLINARIDADE NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO NO BRASIL

CUNHA, Nilma Maria da⁵⁷

SILVA, Rozenilda Maria Silva da⁵⁸

RESUMO:

A Escola pública brasileira tem passado nas últimas décadas por inúmeras transformações, é o que comprova o contexto social histórico que a mesma demonstra em sua trajetória no decorrer do tempo. Mas a realidade de mudanças nem sempre representa avanços significativos na aprendizagem crítica dos discentes. As novas tendências pedagógicas têm inovado às práticas de planejamento das aulas, principalmente no uso de recursos áudios visuais, porém o que ocorre em sala de aula, após o plano traçado, é a divisão na maneira de conduzir os conteúdos disciplinares, mesmo que os livros didáticos chamem a atenção de trabalhos em conjunto, ligados pelo objetivo de introduzir no mesmo contexto o uso de outras disciplinas para auxiliar em sua compreensão. O devido artigo tem o olhar atento para tais mudanças e para a escola pública, partindo do conhecimento bibliográfico sobre a realidade dessas instituições na interdisciplinaridade como estratégia de avanços significativos na aprendizagem brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública. Práticas pedagógicas. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Segundo Andrade (1998), o conceito de interdisciplinaridade demonstra a junção de várias disciplinas para o enriquecimento do conhecimento entre as mais diversas áreas do saber. Dentro desse contexto, a mesma requer que seus componentes sejam utilizados de forma conjunta e não mais separada, mostrando o resultado de uma ação em dependência mútua, de forma colaborativa onde um, não permanece sem o outro, na verdade se completam.

A interdisciplinaridade tem como característica a intensidade das trocas. Podemos comprovar essa prática através dos projetos e pesquisas interdisciplinares, atividades que se tornam cada vez mais cotidianas nas escolas públicas brasileiras. “[...] buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar

⁵⁷ Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica Institucional pela Faculdade Superior do Brasil (2015). E-mail: nilmamaria1@hotmail.com

⁵⁸ Mestranda no curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Professora da Educação Básica dos municípios de Guamaré/RN e Assú/RN. E-mail: rozenildamaria07@hotmail.com.

a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 2002a, p. 13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tem sido um recurso didático usado para avançar na interdisciplinaridade como estratégia de ensino, trazendo ao professor várias formas de trabalhar conjuntamente as disciplinas contidas no currículo escolar e disponibilizar dessa ferramenta para caminhar progressivamente, professor e aluno, organizando esse currículos em áreas interligadas, contudo não apresentam uma base conceitual, segundo Jairo (2006), onde os professores possam orientar suas práticas pedagógicas.

A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade (BRASIL, 2002a, p. 32).

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição e, ao mesmo tempo, evitar a diluição em generalidades. De fato, será na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos (BRASIL, 2002a, p. 88).

Mas a escola pública brasileira não demonstra o uso desse recurso em sua totalidade, mesmo havendo meios para uma implementação com sucesso. Na verdade, nos perguntamos: Como a educação brasileira traça metas e estratégias de avanços e os envolvidos não caminham conforme o desejado? O que impede? Como os docentes e discentes atuam dentro dos espaços educacionais públicos? Por que ainda existem barreiras na utilização da interdisciplinaridade nessas instituições de ensino?

Pretendendo buscar respostas a essas questões, elaboramos uma pesquisa bibliográfica com foco na realidade da escola pública do Brasil e a interdisciplinaridade podada por práticas pedagógicas tradicionais, que ainda insistem em permanecer nas salas de aulas. Temos como objetivo principal conhecer as principais práticas pedagógicas utilizadas na escola pública, assim como refletir a respeito da formação dos profissionais da educação; compreender as dificuldades encontradas no decorrer do

trabalho docente e analisar as novas perspectivas em que hoje mergulha o contexto social pedagógico do mesmo.

A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E A INTERDISCIPLINARIDADE

De acordo com Fazenda (2002), o termo interdisciplinaridade foi trazido para o Brasil na década de 1970, houve, portanto, a perspectiva de avançar e deixar de lado práticas que apenas colocavam o professor como transmissor de um conhecimento pragmático que era empregado no momento da avaliação. Sabemos que a escola pública no Brasil tem em seu contexto histórico vários fatores que impediram seus avanços e ocasionaram problemas que persistem nos dias atuais, que consistem na falta de políticas educacionais concretas e exclusivas do sistema educacional, na valorização do profissional da educação e de sua formação continuada. É certo que a qualidade educacional está associada à qualidade de seus profissionais e a valorização docente está intimamente ligada a esse aspecto.

Quando a interdisciplinaridade passou a ser debatida na escola pública, o impacto foi justamente como mostram Kleimam e Moraes (1999), ao tipo de currículo ao qual estava acostumado a seguir sendo a então mudança aceita e até mesmo fundamental, mas demonstrava dificuldades em usar tal recurso em sala de aula.

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular. (SANTOMÉ, 2002).

Segundo o autor essa nova tática trouxe insegurança ao docente, por estar habituado ao um currículo “compartimentado”. A nova proposta, principalmente no ensino fundamental, vem demonstrando certas dificuldades, até mesmo com a utilização dos PCNs, da nova LDB e da gestão democrática pois o professor limita-se à divisão das disciplinas devido aos problemas educacionais.

Não são poucos os fatores que acabam influenciando diretamente no progresso do ensino da escola pública, as propostas têm evoluído, porém a falta de políticas educacionais destinadas às especificidades dos espaços em que estão inseridas torna o

progresso lento, pois não podemos dizer que o mesmo não acontece. Essa fragmentação de ideias ocorre porque muitas vezes as disciplinas escolares resultam de recortes e seleções escolhidas arbitrariamente, historicamente constituídas, com objetivos de atender a interesses políticos e sociais, expressões de interesses e relações de poder que ressaltam, ocultam ou negam saberes. Saberes esse que poderiam estar sendo Inter dialogados (GARCIA, MOREIRA, 2003).

Hoje, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), “preocupa-se com a valorização das características culturais e sociais das localidades brasileira, incentivando a flexibilidade no trabalho pedagógico didático” (BRASIL, 2002^a, p. 92), que necessita estar coerente com a realidade da comunidade escolar. A escola pública acaba por ter o papel formador dessa valorização. Os projetos, desde sua elaboração, têm como aspecto a interdisciplinaridade e as culminâncias sempre acontecem em conjunto com todas as disciplinas. Na sala de aula, mesmo com o livro didático demonstrando essas características nas atividades propostas, o professor ainda resiste à aceitação da interdisciplinaridade como uma ferramenta de apoio pedagógico a sua disciplina, realidade que demorará a se concretizar segundo Santomé (2002), devido aos procedimentos globais do ensino brasileiro, sendo, portanto, necessário corrigir a distorção do mesmo originadas pela fragmentação do conhecimento.

AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO DA INTERDISCIPLINARIDADE NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS PÚBLICOS BRASILEIROS

A interdisciplinaridade tem como meta romper as barreiras que impedem o crescimento do conhecimento que são criadas com fragmentação das disciplinas. A mesma busca, o envolvimento, reciprocidade e atitudes que a tratem como fundamental, no entanto para que possa ser desenvolvido pelos professores é necessário que seja traçada uma metodologia que trate da integração dos conhecimentos, de uma concepção coletiva e não mais fragmentada, dividida, unir a pesquisa ao ensino, partindo do princípio da contribuição da pesquisa para o estudo das ciências em prol de uma aprendizagem que segue ao longo da vida.

Mesmo com as dificuldades que a escola pública enfrenta, a interdisciplinaridade surge como um recurso educacional promissor, que visa progredir dentro da escola e refletir no dia-a-dia do aluno. Porém, quem irá definir esse papel é o professor, pois é ele quem detecta as necessidades do aluno, será o mediador das atividades propondo que os discentes alcancem o conhecimento que almejam.

Dentro das perspectivas educacionais, a interdisciplinaridade tem como ação pedagógica a construção de uma escola participativa que surge da formação do sujeito social de acordo com o conhecimento, sabedoria e vivência.

A reflexão sobre a interdisciplinaridade na escola, precisa nascer sobre o pensamento que orienta o fazer educacional. Identificando as crenças epistemológicas que orientam o seu fazer e, nesse processo buscar eliminar os procedimentos destinados a economizar pensamento, nascendo daí, talvez uma cultura escolar que privilegie o direito de pensar (BELLINI E RUIZ, 1998, p. 63-64).

As propostas pedagógicas da interdisciplinaridade podem ser discutidas acerca do plano de trabalho pedagógico da escola. É certo que a maioria das escolas públicas do Brasil (UNESCO, 2002), ainda estão em processo de elaboração ou atualização de suas legislações como Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno e Plano de Desenvolvimento Educacional, visando estabelecer novas estratégias de ensino que resultem na diminuição do “fracasso escolar”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tem contribuído através da transversalidade e no trabalho docente com a interação entre as disciplinas. Segundo Santomé (2002), de uma maneira que diferencia interdisciplinaridade de transversalidade. A interdisciplinaridade é definida nos PCNs como a dimensão que questiona:

[...] a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida historicamente se constitui. (BRASIL, 1998, p. 30).

Enquanto a transversalidade diz respeito a possibilidade de: “[...] se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente

sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade pela realidade)” (BRASIL, 1998, p. 30).

Essa questão acaba por interferir nos recursos de transformação do trabalho do professor, os PCNs fornecem um estudo sobre o trabalho interativo das disciplinas como também a elaboração de táticas e de metodologias, objetivos e objetos do fazer o saber pedagógico. Para tanto, chegarmos ao ponto que tanto a transversalidade como a interdisciplinaridade visam o trabalho do conhecimento a partir da reintegração das dimensões antes trabalhadas isoladamente. Esse tipo de estudo deve ser realizado com toda comunidade escolar para que o apoio a tais transformações aconteça com a participação de todos, pois a mesma faz parte da realidade do aluno e contribui para o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública brasileira ainda está em processo de desenvolvimento, enfrenta vários problemas que são de origem histórica e tenta, em todas as modalidades de ensino, efetuar metas para alcançar a qualidade desejada. As propostas pedagógicas desde 1970 tem se intensificado no tocante à composição da grade curricular e no trabalho integrado das disciplinas. A LDB, lei nº 9394/96, é um dos resultados dessa discussão, trabalhar dentro das modalidades de ensino com a interdisciplinaridade favorece ao aumento da compreensão de certo conteúdo científico.

Os próprios livros didáticos trazem essa nova proposta em atividades que exigem informações acerca de conteúdos de outras disciplinas. Se pensarmos bem, todas as coisas têm um contexto histórico, um espaço geográfico, delimitações e dimensões que são estudados em conjunto. Na verdade, a interdisciplinaridade se faz essencial no cotidiano escolar, na sala de aula e não apenas na elaboração de projetos, oficinas ou programas.

Existe uma maior divisão disciplinar pelo ensino fundamental nos anos finais e no ensino médio, é visível estar em todos estabelecimentos, mesmo sabendo que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), trabalha com teste integrando as disciplinas separadas por área de estudo, mas sem delimitação de espaço entre as

mesmas, demonstrando que, o conhecimento é amplo, complexo e reflexivo, interligado, sem barreiras, fundamental a todos, seja qual for.

Socialmente, os modos como foram instituídas as políticas educacionais em nosso país demonstram a divisão como a forma encontrada para exercer ou executar um trabalho, isso ocorre em todos setores sociais, está na classificação do indivíduo brasileiro na sociedade, herança da divisão elitista do poder do colonizador que continua na esfera neoliberal capitalista.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **Interdisciplinaridade: Um novo paradigma curricular.** IN **A Educação na Perspectiva Construtivista: Reflexões de uma equipe interdisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

_____. PCN + Ensino Médio: **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 5692/71 de 11 de Agosto de 1971 e nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, lei n° 9394/96. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

FAZENDA, I. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flavio B. **Começando uma conversa. Sobre currículo.** In: **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** Cortez: São Paulo, 2003.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado das Letras, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Representação da Unesco no Brasil. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura** – adotada em Londres, em 16 de novembro de 1.945, emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões. Brasília, DF, 2002.

RUIZ, Adriano Rodrigues; BELLINI, Luzia Marta. Ensino e conhecimento: elementos para uma pedagogia da ação. Londrina: Ed. UEM, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O ASSÉDIO MORAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL ENTRE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DE BOA VISTA RORAIMA, ANO 2018.

OLIVEIRA, Carlos Alberto da Silva⁵⁹

OLIVEIRA, Giane Helena Menezes de⁶⁰

DANTAS, Janaina Tattiana Guimarães⁶¹

RESUMO:

A presente investigação tem como tema: O Assédio Moral nas Escolas da Rede Pública Estadual entre professores de Ensino Médio de Boa Vista - Roraima, ano de 2018, tendo como objetivo geral analisar a existência de assédio moral entre os professores de uma instituição da rede pública de ensino médio de Boa Vista. Para alcançar os objetivos propostos optou-se pela metodologia quantitativo e descritiva de corte transversal, abrangendo amostra de 120 professores que contestaram o questionário sobre assédio moral na escola. O resultado obtido foi que existe uma porcentagem maior de mulher (93%), com idades compreendidas entre 40 a 59 anos (72%), em quanto ao tempo de trabalho na escola foi inferior a 15 anos (61%); 41% assumiram ter sido vítimas de assédio moral na instituição; 59 % conheciam colegas que sofreram assédio moral e 70 % asseveraram que este é um problema frequente na instituição. Todos estes casos ocorreram entre chefes/superiores, colegas e professores/docentes/orientadores. Concluindo que, as instituições educacionais são lugares onde ocorrem concorrências por cargos, recursos para pesquisas e publicações, o que promove a acontecimento desse fenômeno. As particularidades devem ser extrapoladas por valores, como por exemplo, a equidade e solidariedade para que não advenham esses tipos de situações.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Assédio moral. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Hoje em dia a violência se apresenta como uma das preocupações da saúde pública, mais especificamente por comprometer a saúde e a qualidade de vida dos indivíduos (PESCE, 2009). Desta forma, podemos atribuir à violência muitos

⁵⁹ Mestre em Ciência da Educação pela Universidade Politécnica e Artística do Paraguai - UPAP. Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Roraima (1997) e Direito - Faculdade Estácio da Amazônia (2012). E-mail: carlos_rb@oi.com.br

⁶⁰ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Politécnica y Artística - UPAP (2019). Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (1999). Especialista em Deficiência Visual pelo Instituto Benjamin Constant - IBC/RJ. E-mail: gianeheleena1971@gmail.com

⁶¹ Possui graduação em Química pela Universidade Federal de Roraima (2003). Professora da Escola Estadual Severino Gonçalves Cavalcante. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química. E-mail janaina_tatiana@hotmail.com

significados: é empregado para indicar desde as mais atrozes formas de tortura até mesmo as mais sutis que ocorrem no dia a dia, no âmbito familiar, profissional e outras.

A violência é uma problemática global e abrange a milhares de pessoas na maioria das vezes de forma silenciosa e dissimulada. É cometida por homens e mulheres, de qualquer nível social, econômico, religioso ou cultural, não é próprio de nenhuma classe social ou cultural. Tem dois aspectos importantes a considerar e são: ao sofrimento pasmoso que atribui às suas vítimas, e o impedimento do bom desenvolvimento físico e mental das vítimas. A forma mais sutil de violência, é o assédio moral, e vem sendo analisado como fenômeno social há pouco tempo, mesmo que, percebe-se cada vez com maior frequência, especialmente as investigações vêm se preocupando com o assédio moral no âmbito laboral.

Segundo Ferreira (2004, p. 42) “O assédio moral é o processo de exposição repetitiva e prolongada do trabalhador a condições humilhantes e degradantes e a um tratamento hostil no ambiente de trabalho, debilitando sua saúde física e mental”

A Administração Pública Estadual, entendida como toda a sua estrutura organizacional do estado, abrange uma gama de órgãos, pessoas jurídicas e seus respectivos agentes, além de variadas leis as quais são responsáveis por todos os atos da administração pública estadual.

Assim, pensando nas escolas da rede estadual de ensino de Roraima, há uma estrutura hierárquica alicerçada não só na relação administrativa, mas também nas relações políticas, o que geram, ao sabor da lei, uma grande variedade de atitudes e relações entre chefes e subordinados que podem ocasionar conflitos, gerando inúmeros problemas ao próprio serviço público e às escolas de maneira geral, e de forma particular a saúde física e mental dos professores envolvidos. Desta feita, questiona-se: existe assédio moral entre os professores das escolas da rede pública estadual de ensino de Roraima?

Quando é abordado o assédio moral como a violência cruel no dia a dia, Hirigoyen (2002) faz a análise de circunstâncias que al parecer, podem ser analisadas como inofensivas: menções, pareceres ou não ditos, mas que efetivamente desequilibram um indivíduo, sem que os que estão em volta possam intervir. No âmbito laboral há muitas formas de assédio moral, e nas instituições educativas, são mais

estereotipadas em comparação com a vida pessoal, mas isso não implica que seja menos destrutiva; tendo em conta que o âmbito educativo, segundo a autora, é um dos mais atingidos por essas práticas.

Não obstante, será importante aos administradores públicos, na medida em que terão um mecanismo norteador para orientação e conscientização de todos os cargos comissionados para que não incorram em situações, as mais variadas, que podem gerar o assédio moral em face principalmente do professor.

Como ponto fundamental, será uma baliza para os professores que contribuem a cada dia com o desenvolvimento deste país e que por muitas vezes encontram-se intimidados, humilhados, desrespeitados e tolhidos em sua vontade de desenvolver um melhor trabalho para toda a sociedade em virtudes de chefias e atitude avassaladoras e intimidadoras.

A pesquisa contribuirá ainda com a sociedade roraimense, pois, é um tema pouco enfocado e de grande repercussão para a comunidade local. Espera-se que a partir da divulgação dos resultados da referida pesquisa e da conscientização da administração pública, que o assédio moral seja discutido e os estudos sejam utilizados como ponto de partida para um novo olhar e quem sabe para a mudança de velhos hábitos administrativos nas escolas, não só da rede pública estadual de Ensino de Roraima, mas também, que sabe, da própria rede Municipal e Federal.

Busca-se ainda, que este trabalho sirva de contribuição para os profissionais do Direito que atuam na defesa do interesse dos servidores agredidos.

MARCO TEÓRICO

Origem do assédio moral no âmbito laboral

O assédio moral tem sua origem antes das relações laborais que se vivem hoje em dia, entretanto a investigação do assunto é muito recente. Assim nos anos 80, o psicólogo alemão, Heinz Leymann (1996) por meio de investigações sobre as maneiras de tratamento em uma organização formou o conceito de um termo inglês mobbing,

proveniente do verbo *to mob* cujo significado é maltratar, perseguir e atacar (BATALHA, 2009).

Em 1998 foi divulgado o livro da psiquiatra francesa Hirigoyen: “Assédio Moral a violência perversa no cotidiano”, esta obra com base em relatos baseado em casos da vida real, abrange pontos como a crueldade do agressor, os comportamentos que tipificam o assédio, assim como as consequências na saúde da vítima”. (Dolores, H; Ferreira B.) Esse livro foi traduzido para outras línguas, incluso o português, foi um sucesso de vendas, já que serviu para conscientizar os trabalhadores sobre esse fenômeno que pode entrar em suas vidas.

No Brasil, este tema foi introduzido em 22 de maio de 2000, a traves de uma tese da médica do Trabalho, Margarida Barreto, do mestrado de Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Uma jornada de humilhações – Para o logro dos objetivos desta tese a autora entrevistou 2.072 trabalhadores de 97 empresas na cidade de São Paulo, com esta pesquisa constatou que 42% dos entrevistados já foram vítimas de assédio moral.

Em nosso país este tema passou a ser mais popular com a política inserida por Fernando Collor de Melo, então presidente, em caça aos Marajás, afastando a milhares de funcionários públicos, mandando e eliminando do setor público os que indesejáveis, sem critérios objetivos, o que individualizou o primeiro momento do assédio no setor público no Brasil (BATALHA, 2009).

Assédio moral: conceito

O assédio moral e entendida como a exposição das pessoas a circunstâncias humilhantes e constrangedoras, geralmente a traves de condutas (atos, gestos, palavras) repetitivas e prolongadas.

Quando se estabelece essa relação de competitividade, relação na qual um indivíduo o colega de trabalho e visto como um adversário, o espírito natural será de eliminação do outro, ou seja, a anulação, a sua despersonalização, em princípio de modo intencional. (HELOANI, 2004)

Condutas deste tipo traz consequências negativas ao ambiente de trabalho, si um trabalhador é assediado moralmente, geralmente isto ocorre em presença dos colegas, originando constrangimento.

Hirigoyen (2009, p. 65) conceitua o assédio moral no trabalho assim:

O assédio laboral devem entender-se como toda e qualquer conduta tirânica que se manifesta por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que danam à personalidade, compostura ou à integridade física ou psíquica de um indivíduo, coloca em perigo seu emprego ou destrói o ambiente laboral. (HIRIGOYEN, 2009, p. 65).

O comportamento do assédio moral é considerado como um problema social, pode estar presente no meio familiar, social, estudantil, geralmente este comportamento se visualiza no campo laboral, do setor privado ou público.

O assédio moral, geralmente é conceituado como a conduta exagerada manifestada em ações, gestos, palavras ou comportamentos que destrói à integridade física ou psíquica de um indivíduo, abrangendo a personalidade e dignidade, degradando o ambiente laboral. (HIRIGOYEN, 2011).

Além disso se considero como o uma conduta abusiva que, de ocorrência frequente e prolongada, cuja consequências são danos à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica do trabalhador, que é humilhado e constrangido, com a meta de excluí-lo da sua labor ou deteriorando o ambiente laboral. (NASCIMENTO, 2011).

Quando se estabelece a competitividade, ou seja se visa no outro um adversário, a tendência natural é da eliminação do outro, a anulação, a sua despersonalização, um ato que em princípio e de forma intencional (HELOANI, 2004), mesmo tendo em consideração que a ausência de intencionalidade não o configure diferente do conceito de assédio moral.

Além disso o assédio moral abrange a diminuição da habilidade de defender-se do agredido. Quando os atos de violência iniciam do surgimento de um desequilíbrio de poderes, ou seja a partir do fato da existência de desigualdade no poder, a persistente repetência de tais atos fragiliza sucessivamente o agredido, minimizando à capacidade de reação (GONÇALVES, 2006).

Muito comum é que pode ser entendido como hostil, o que seria na verdade uma brincadeira banal no ambiente laboral, entre colegas que se querem bem. Frequentemente dizemos coisas brincando, devido a que não podemos dizer a verdade como é.? Muitas vezes é recorrido ao humor, para camuflar preconceitos, e não se reproduz? Amostras de agressão são quase insignificantes, quando na primeira ocasião, o s insultos e os maus tratos são levados na brincadeira (HIRIGOYEN, 2011).

Quanto à tipologia do comportamento, as formas de ocorrência, os tipos podem ser enormes: “podendo ir desde o afastamento, desqualificação profissional, até o terror com o desmoronamento psicológico da vítima” (ÁVILA, 2009). As formas de manifestação do assédio moral, que são diversas demonstram a complexidade da entidade.

Algumas atitudes e condutas, conjuntamente com fatores já aludidos, explodem o assédio moral: degradação proposital do ambiente de trabalho (assim por exemplo: sujeição a um horário impossível, privação de uso de elementos de trabalho ou impedimento de usar o banheiro no horário laboral), atribuição de trabalhos que não são possíveis de fazer, o que não são da sua competência (com o objetivo de desestabilizar a vítima até o ponto de que ele se considere que é incapaz), passar tarefas que não tem utilidade ou que não são da competência (inferiores à sua competência ou tirar atribuições antes concedidas sem justificativa (com o objeto de deixar a vítima sim nada que fazer, até ele acreditar que é uma pessoa desnecessária), crítica continua e excessiva ao trabalho da vítima.

ELEMENTOS QUE DETERMINAM O ASSÉDIO MORAL

Sujeitos do assédio moral

Em organizações laborais, pode ocorrer da existência de um sujeito com perfil de agressor e vítima ao mesmo tempo, em situações diferentes, ele pode exercer o papel de agressor e de vítima, por causa de uma predisposição estabelecida por características de sua personalidade.

Hirigoyen (2002), pesquisadora francesa admite um perfil ilustrativo do agressor narcisista, que o transcreve a seguir:

Os maiores perversos são também narcisistas e, como tal, ocos, e se alimentam da vigor e da força do outro. O sinistro narcisista pendente dos outros para viver; sente-se inútil diante da solidão, por isso, agarra-se a outra pessoa como verdadeira sanguessuga. Esta espécie é movida pela inveja e seu objetivo é roubar a vida de suas vítimas. Como sujeito megalômano, o perverso tem um senso grandioso da própria importância, é absorvido por fantasias de sucesso ilimitado e de poder. Acredita ser especial e singular, pensa que tudo lhe é devido; tem excessiva necessidade de ser admirado, e age como um vampiro.

Não tem empatia, alimenta-se da energia dos que se veem seduzidos pelo seu charme; sente profunda inveja daqueles que parecem possuir coisas que lhe faltam, ou que simplesmente sabem extrair prazer da vida. São críticos ferinos; sentem prazer em criticar os outros, assim, provam-se onipotentes, diante da nulidade dos outros. Vazios e despossuídos de subjetividade, os perversos são seres irresponsáveis; por isso, ocultam-se, jogando os seus erros e limitações nos outros. Afinal, tudo que acontece de mau é sempre culpa dos outros (HIRIGOYEN, 2002).

Logo de analisar essas acepções é possível constatar a existência de assédio moral em diversos ambientes, pois não só no ambiente laboral existe relações de hierarquia entre os indivíduos, tendo em conta que esta seja a característica mais presente nos ambientes de laborais, a mesma também existe em grupos familiares e em instituições educativas.

De acordo com Gallindo (2011), existe dos tipos de assédio moral: Horizontal ou Vertical. O horizontal está presente entre indivíduos de mesmo nível hierárquico, e o assédio moral Vertical, pode dar-se em forma ascendente ou descendente. O ascendente é aquele em que o assédio se dá de um nível hierárquico inferior para um nível hierárquico superior. É o assédio vertical descendente existe de um nível hierárquico superior para com um nível hierárquico inferior (GALLINDO, 2011).

Classes do assédio moral

Quando falamos de assédio moral, pode ser identificado três tipos básicos. o assédio moral vertical, o assédio moral horizontal ou o assédio misto.

Assédio Moral Vertical:

Este tipo de violência acontece de duas maneiras. O vertical descendente, é quando o assédio é cometido pelo superior hierárquico, buscando atingir o subordinado. A outra, é o vertical ascendente, que é praticado pelo inferior hierárquico, com o objetivo de assediar o seu superior.

O mais comum é o assédio vertical descendente. Embora quando se fala de assédio moral, logo vem à tona o superior hierárquico humilhando o empregado. Geralmente o problema centra-se no abuso da utilização de frases prerrogativas, como se: deixar sem empregado, ou sem ferramentas de trabalho, dar-lhe serviço difícil e buscar erros com o fim de demiti-lo, dentre outros.

A outra é o assédio vertical ascendente, que raramente ocorre. Por exemplo, o caso da secretária que conhece algum erro praticado pelo seu chefe e começa a assediá-lo para que ele faça suas vontades, baixo a ameaça de que ela vai divulgar.

Marie-France Hirigoyen, sobre esse tema afirma:

É a cumplicidade de todo um grupo para se livrar de um superior hierárquico que lhe foi imposto e que não é aceito. É o que acontece com frequência na fusão ou compra de um grupo industrial por outro. Faz-se um acordo relacionado à direção para ‘misturar’ os executivos vindos de diferentes empresas, e a distribuição dos cargos é feita unicamente por critérios políticos ou estratégicos, sem qualquer consulta aos funcionários. Estes, de um modo puramente instintivo, então se unem para se livrar do intruso” (HIRIGOYEN, 2002).

Assédio Moral Horizontal

Este tipo de assédio é aquele onde os sujeitos estão no mesmo nível hierárquico, entre eles não existe subordinação. Mais existe muitos motivos para que exista este tipo de assédio: procurando de uma promoção, fanatismo religioso, ética, diferença política, discriminação de todo tipo e outros.

O assédio horizontal, companheiro para companheiro, acontece quando não se pode compreender as diferenças, principalmente quando a diferença é de que um sobressalte na profissão ou cargo ocupado, mais que o outro (HIRIGOYEN, 2002).

Este tipo de assédio, se confunde muito com a figura do Bullying (no Brasil usado também como sinônimo de Assédio Moral). Segundo Marie-France Hirigoyen, este tipo de violência, iniciada no exército, nas atividades esportivas, na vida familiar - em particular com relação a pessoas de idade, e, posteriormente no mundo laboral” (HIRIGOYEN, 2002).

Assédio Moral Misto

Este tipo de assédio, requer al menos de três sujeitos: o assediador vertical, o assediador horizontal e a vítima. Aqui o assediado é agredido por todos, superior e colegas.

O ponto de partida da agressão pode ser do superior ou dos colegas, no caso em que o superior inicia a exclusão de um empregado e os outros colegas adotam a mesma posição, pode ser por medo o simplesmente por gosto. Todos inculcam a vítima dos errados na empresa, então na empresa a vítima é conhecida como “Bode Expiatório”.

LEGISLAÇÃO NO BRASIL SOBRE ASSÉDIO MORAL

No Brasil foi criado no ano 2000 a primeira lei que trata sobre o assédio moral, assim no município de Iracemápolis, interior do Estado de São Paulo, atendendo a proposição de João Renato Alves Pereira, vereador, quem foi vítima no passado de assédio moral, na empresa privada onde ele trabalhou. O artigo 1º da referida Lei estabelece:

(...) ficam os servidores públicos municipais sujeitos às penalidades administrativas pela prática de assédio moral, nas dependências do local de trabalho de: advertência; suspensão (impondo-se ao funcionário a participação em curso de comportamento profissional) e demissão (IRACEMÁPOLIS, 2000).

Quanto as características do assédio moral, a lista é muito extensa:

Todo tipo de ação, gesto ou palavra que atinja, pela repetição, a autoestima e a segurança de um indivíduo, fazendo-o duvidar de si e de sua competência, implicando em dano ao ambiente de trabalho, à evolução da carreira profissional ou à estabilidade do vínculo empregatício do funcionário, tais como: marcar tarefas com prazos

impossíveis, passar alguém de uma área de responsabilidade para funções triviais; tomar crédito de ideias (sic) de outros; ignorar ou excluir um funcionário só se dirigindo a ele através de terceiros; sonegar informações de forma insistente; espalhar rumores maliciosos; criticar com persistência; subestimar esforços (IRACEMÁPOLIS, 2000).

Logo após foram criadas mais de 50 leis municipais e estaduais em todo o país. Estas leis referem-se especificamente a fatos cometidos no lugar de trabalho, mais especificamente em serviços públicos de cada unidade Federal. Assim também foi estipulado punições para aquelas ações de assédio cometidos setor privado depende de lei federal, pois é competência do Congresso Nacional legislar sobre leis trabalhista.

Ainda que a Lei nº 8.112 de 1990 (RJU - Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos da União, Autarquias e Fundações Públicas Federais) ainda não tenha uma legislação muito clara sobre assédio moral, esta dá a possibilidade de enquadrar o comportamento do assediador, pois nela está bem clara os deveres para os funcionários do setor público, ainda para aqueles cargos de chefia.

Este Regime Jurídico Único além disso prevê as proibições, como por exemplo promoção de mostra de apreço ou despreço no recinto da repartição, para os servidores (artigo 117, inciso V), assim como a proibição de que ao servidor sejam atribuídas tarefas estranhas ao cargo que ocupa (artigo 117, inciso XVII), ou que o assediador indique que o assediado tenha que realizar atividades que não fazem parte de suas atribuições. De tal modo, que a prática do assédio moral aborrece os deveres atribuídos por lei aos servidores públicos e transgrede proibições que lhes são impostas.

LEGISLAÇÃO CONTRA O ASSÉDIO MORAL

Mesmo que o assédio moral seja uma violência silenciosa, este é um fato visível. Tendo em conta que existem muitos casos de assédio moral que vão a julgamento é tendo em conta que este fenômeno se visualiza e é reconhecida, que projetos e leis são aprovados em função da defesa das vítimas que sofrem física ou psicologicamente por causa da degradação que o assédio causa.

De acordo com Barreto (apud Trombetta, 2005, p. 23):

No Brasil, existem mais de 80 projetos de lei e dispositivos de proteção trabalhista em elaboração sobre assédio moral nas organizações, já aprovados nos municípios de Americana, Campinas, Guarulhos, Iracenópolis, Jaboaticabal, Amparo, Cruzeiro, Guararema, Guaratinguetá, Presidente Venceslau, Bauru, Jaboaticabal, Ribeirão Preto, São José dos Campos, São Paulo, Natal, Porto Alegre, Cascavel, Curitiba, Reserva do Iguaçu, Sidrolândia, Vitória. Foram aprovados projetos no Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraná, Bahia. No âmbito federal, há propostas de alteração do Código Penal sobre assédio moral, coação moral, assédio sexual e crime de tortura. Outros projetos de lei estão relacionados à Portaria do Ministério da Saúde, à Resolução do Conselho de Medicina e ao Regulamento da Previdência Social referentes ao assédio moral. No âmbito internacional, há dispositivos de proteção trabalhista em elaboração sobre assédio moral nas organizações nos seguintes países: França (Lei de Modernização Social); Chile (Projeto de Lei); Noruega (Legislação Trabalhista); Uruguai (Projeto de Lei); Portugal (Projeto de Lei); Suíça (Projeto de Lei); Bélgica (Projeto de Lei); Parlamento Europeu (Resolução) e Comissão Européia (Projeto de Lei).

A Constituição Brasileira de 1988 promove direitos iguais a todos os cidadãos brasileiros, assim como estabelece direitos trabalhistas dignos, entretanto, devido à falta de leis que estipulem legitimamente o que é assédio moral, e castiguem esses atos, entorpece o julgamento do assediador e a defesa dos assediados, devendo-se apelar à jurisprudência.

Mesmo não existindo leis com aprovação contra o assédio moral, alguns aspectos são abordados em leis como a Lei Nº11.948, de 16 de junho de 2009, que estabelece no art. 4º: “Fica vedada a concessão ou renovação de quaisquer empréstimos ou financiamentos pelo BNDES a empresas da iniciativa privada cujos dirigentes sejam condenados por assédio moral ou sexual, racismo, trabalho infantil, trabalho escravo ou crime contra o meio ambiente” (BRASIL, 2011).

Mesmo que atualmente não tenhamos leis federais que deem sustento legal ao combate do assédio moral, existem projetos de leis em tramite de aprovação (TROMBETA, 2005). Alguns estados já contam com as suas leis estaduais que regem nas instituições públicas enquanto ao combate do assédio moral, por exemplo a Lei Complementar nº 117, de 11 de janeiro de 2011, que estabelece a prevenção e punição do assédio moral na administração pública estadual de Minas Gerais.

ASSÉDIO MORAL É INSTITUICAO EDUCATIVA

Assédio moral é uma terminologia nova para uma situação antiga, rascunhando o passado não muito longe é possível ouvir falar do assédio moral como um fato quase que natural em escolas, como por exemplo utilização de frases como orelhas de burro, as palmatórias, utilizada para disciplinar e castigar alunos nas décadas passadas.

Gilbamar de Oliveira na sua crônica “Palmatória” afirma:

Até mesmo algumas escolas particulares e municipais dos velhos tempos usavam as malfadadas palmatórias para intimidar os alunos menos estudiosos ou peraltas. Os estudantes viviam sob constante temor, os nervos à flor da pele. Eles sabiam que por qualquer bobagem estariam sujeitos à dureza da palmatória. Régua enorme de plástico duro, muitas vezes, as substituíam nos colégios porque com elas seria possível alcançar o rebelde sentado um pouco mais distante da lente. Como feitores, os professores andavam pela sala de aula brandindo o “porrete” com a maior naturalidade e batiam nos braços, nas costas ou na cabeça da criança sem perigo de receber represália das autoridades educacionais competentes ou dos próprios pais, que conheciam a prática, pois isso era a coisa mais comum e normal do mundo na época (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Gallindo (2011, p. 10), “o conceito moderno de direito à educação nasce do direito de liberdade de pensamento, direito este mais essencial do que o direito a educação, este direito permite a pessoa ter o exercício pleno da própria liberdade”. Aqui Gallindo (2011) explica que nas instituições educativas deve haver liberdade de pensamento, partindo do intuito que é um direito. Embora existam poucas pesquisas nesta área, as escolas são ambientes onde com facilidade há problemas nas relações, porém o assédio moral tem um panorama favorável.

Investigações realizadas em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas no Estado de Minas Gerais por Coleta e Miranda (2011) analisaram, através do Método dos Incidentes Críticos, quais os principais tipos de assédio moral existem nas Universidades, no qual foi caracterizado doze tipos de assédio que ocorrem, geralmente do professor para com o aluno. Coleta e Miranda (2011), especifica essas tipologias encontradas:

1. Violência física: Acometer fisicamente o aluno; tentar despertar a atenção do aluno atirando objetos; recolher, de maneira agressiva, cola do aluno, inclusive com violência física.

2. Agressão verbal: Abordar os alunos com frases de desprezo, humilhação, palavras de baixo calão.

3. Ameaças aos alunos: Chantagear aos alunos com elevar o nível de dificuldade das provas, reprovar a turma, colocar ausência sem razão, mandar fora da sala de aula alguns alunos, expulsar aluno da instituição.

4. Acusar agressivamente e sem provas: Declarar, sem provas e de forma agressiva, tentando prejudicar ao aluno, difamando de que copiou o trabalho ou estão colando; revistar com agressividade os materiais dos alunos querendo demonstrar que estejam colando.

5. Assédio sexual: Assediar sexualmente o aluno, fazer convite para manter relações sexuais, fazendo-lhe sinais e carícias, propor manter relações sexuais em permuta de notas, na mesma instituição.

6. Comentários depreciativos, preconceituosos ou indecorosos: comentar de maneira preconceituosa e humilhante sobre a orientação sexual, escolha da profissão, credo religioso, sobre habilidades dos alunos, nome de aluno, a cidade de alunos; com idade por ser avançada, com facilidade de aprendizagem; receber trabalhos de alguns alunos fora da data marcada; classificar os alunos de acordo com a posição ocupada em sala de aula.

7. Discriminação e exclusão: Tratar o aluno de maneira diferente por sua aparência física, condição financeira, lugar onde mora; pela idade mais avançada, pela facilidade de aprendizagem; por receber trabalhos após a data marcada; rotular os alunos de acordo com a posição ocupada em sala de aula.

8. Humilhação da capacidade cognitiva dos alunos: fazer comparação entre alunos, ironicamente, especialmente com alunos de outras instituições ou outros grupos; exaltar seus conhecimentos, ridicularizando os erros dos alunos, perguntas ou trabalhos; dizer as notas em voz alta, destacando depreciativamente, os que obtiveram baixo rendimento; não permitir aos alunos dar opinião, menosprezando e considerando que não tem capacidade; Insultar aos aluno que não realizam as atividades, por não compreender ou perguntar sobre a mesma; comentar em público os erros dos alunos ou as dificuldades.

9. Desinteresse e omissão: Mostrar-se indiferente o desinteressado, não explicando ou dando as orientações necessárias para a realização dos trabalhos.

10. Utilização inadequada de instrumentos pedagógicos, para prejudicar os alunos: passar trabalho valendo pontuação sem dar as orientações necessárias, aplicar provas muito largas, que levam mais tempo do que se dispõe, elevar o nível de dificuldade das provas para castigar os alunos, que não quis se someter ao assédio sexual, passar provas nos dias que o aluno não pode assistir a aula justificando.

11. Recusa em realizar seu trabalho: Não explicar ou tirar as dúvidas dos alunos, recusar a ouvir os comentários dos alunos, demonstrar desinteresse, reclamar que o conteúdo já foi explicado com anterioridade e que não é preciso perguntar.

12. Abandono da sala de aula: Abandonar o trabalho por não querer ouvir os comentários que fazem os alunos, ou porque os alunos estiveram ausentes, negando-se a ministrar as aulas no restante do período nessa sala.

IDENTIFICAÇÃO DE FORMAS AFINS

É muito importa reconhecer a fim de poder impedir a banalização do critério de assédio, ou de formas distintas que apresentam características semelhantes ou parecidas. Regina Redinha (2013), em 2003 falava sobre a importância de discriminar atitudes molestadoras ou “disfunções da relação laboral, que em geral é chamada de stress laboral, dos conflitos frequentes no âmbito laboral que dificulta, a discriminação ou assédio moral o sexual.

Stress profissional

Na maioria dos trabalhadores o estresse é comum, sendo um estado que aparece devido a sobrecargas de trabalho, das condições desfavorável para o desempenho do emprego, das funções, da concorrência e da insegurança profissional ou mesmo da situação precária laboral do trabalhador. Sem embargo existe uma diferença entre stress profissional e assedio psicológico, esta diferença reside na intenção de uma pessoa por humilhar maleficamente ou faltar ao respeito a um trabalhador, desestabilizá-lo,

denigra-lo na sua dignidade, atuações estas que se enquadram no conceito de assédio moral e não no estresse profissional.

É normal que exista situações de desgaste ou esgotamento no trabalho, e estes são sintomas comuns no stress laboral, que podem desencadear num quadro maníaco – depressivo, que é próprio do desgaste do trabalho, das exigências laborais associadas a baixa remuneração para as exigências da mesma; mais não deve confundir-se com a ação de outros indivíduos com o fim de denigrar o colega.

É muito importante diferenciar que no estresse acontece o contrário do assédio moral, quando falamos de estresse não existe essa intencionalidade maliciosa, pelo contrário se visualiza só as exigências laborais da empresa, é no assédio entra em jogo o trabalhador que tenta superar a situação desgastante, procurando só afastar-se desse emprego. Segundo Ribeiro PI (2003). “O estresse só prejudica quando é muito intenso, mais o assédio destrói por naturaliza, não importam a intensidade”.

Em quanto ao mencionado o stress é aceitável, muitas vezes incluso pode ser saudável para a empresa; mais o assédio é negativo, destrutivo e inaceitável. Tendo em conta que no assédio se denigra o indivíduo, fere com as palavras, critica maldosamente, criando um ambiente laboral hostil que prejudica a empresa. O assédio prejudica a dignidade do trabalhador com insultos e humilhação. Aqui vem a tom a definição de Heinz Leymann, (1996) referente ao stress, como um condição biológica geralmente causado por sobrecargas de trabalho ou por condições inadequadas proporcionadas.

O assédio moral não é só estresse, e muito mais que isso, mesmo que inicialmente convivam as duas realidades. Entretanto assim como afirma Marie-France Hirigoyen (2002) o “stress só prejudica a vítima quando é excessivo, o assédio destrói por naturaliza”.

Superiores hierárquicos e maus tratos com os empregados

O assédio, também sempre é confundido com maus tratos provenientes de superiores hierárquicos, e não podemos confundir um com o outro, “mesmo que estes comportamentos sejam ilícitos ou injustos”

Enquanto o assédio é camuflado e procede da manipulação de apreciações, de condutas, tentando de colocar o trabalhador vitimizado numa atitude indefensa e degradante, os maus tratos cometidos por superiores hierárquicos são cometidos abertamente diante de todos os trabalhadores da empresa.

Quando os bens jurídicos prejudicados são os direitos do trabalhador, ou seja da pessoa que trabalha, Rita Garcia Pereira cita o aresto nº 2003 do STJS de Navarra, de 24 de Dezembro de 2002 que traz uma diferença assertiva : “(...) a fronteira entre o exercício, abusivo ou não, do poder de direção e o assédio contra o trabalhador encontra-se no ponto em que, abusando do princípio da hierarquia ou de direção, o empresário converte o ius variandi numa espécie de iter criminis (...)”.

OS EFEITOS DO ASSÉDIO MORAL

Geralmente o assédio moral é gerador do dano moral. As consequências do assédio variam desde um simples incomodo a um suicídio, de acordo a intensidades da circunstância em que encontrar-se a vítima.

Segundo Hirigoyen (2002), o assédio moral é um “ato destrutivo”, em que o agressor usa ferramentas cruéis para reprimir a vítima, por meio de atos que chacoteiam, desvalorizam, degradam, isolam e provocam acanhamentos. Provavelmente aquela agressão independente não seja tão grave, porém, as repetições de agressões pequenas, alusões venenosas, comentários denigram-te causem danos à vítima, em especial por sua frequência.

Caran (2007), afirma que os sintomas mais comuns que apresentam as vítimas de assédio temos as queixas de inquietações emocionais como fadiga, ansiedade, distúrbios de sono, dores na coluna, depressão e estresse pós traumático, tendo em conta que o assédio moral coloca a vítima em cenas de violência e mortificação, como flashbacks dolorosos e que não são esquecidos facilmente.

Ainda este autor citado por Nascimento (2003), fala dos danos ocasionados pelo assédio moral, dependendo das vítimas, são reações psicopatológicas (como aflição, indiferença, desânimo, insegurança, insônia, etc.), reações psicossomáticas (como hipertensão arterial, dispneia, crise de asma, palpitações cardíacas, taquicardia,

perda de cabelo, dores generalizadas no corpo, problemas cardíacos, enxaquecas, disfunções sexuais, etc.) assim como reações de comportamento (como isolamento social, o aumento de consumo de drogas como fumo, álcool, remédios ou outras, atitudes agressivas, disfunções alimentares, etc.). “Essas confusões emocionais citadas transformam crenças e valores que podem levar à morte”. (CARAN, 2007, apud NASCIMENTO, 2003).

A LEI DO SILÊNCIO

O aspecto mais relevante do assédio moral é o afastamento da vítima. Mesmo que são usadas em geral de forma encoberta e não essencialmente o grupo todo percebe o que está acontecendo. Assim Dejourns, descreve essa patologia como a patologia da solidão ou isolamento. (DEJOURS, 2008)

Hirigoyen (2005) afirma que “cada indivíduo padece em seu canto sem poder compartilhar os problemas com os outros. Assim os empregados não tem a impressão de pertencer a esse grupo de profissional com o qual poderia admitir uma busca coletiva de reconhecimento. Assim progressivamente desaparecem as coletividades sociais”.

Barreto (2000) descreve bem detalhadamente a solidão o adoecimento dos trabalhadores. Em sua pesquisa achou que as falas são caracterizadas por um “antes”, a etapa da solidariedade, camaradagem e onde a fonte de vida é o trabalho, e um “depois”, esta fase caracterizada pelo adoecimento, isolamento e abandono. Aqui ela explica que ao arruinar a sua identidade de trabalhador, perde-se, também a dignidade ante o olhar do outro e experimentar a sensação de não ter valor, restando a depressão. (BARRETO, 2000).

Organização do trabalho

A forma de organizar o trabalho, também é um fator predisponente a ocorrência de assedio, pois a frustração com o trabalho conduz a fatos de assedio. Assim Salin (2003b) afirma que tem dois aspectos que sobressaem entre os trabalhadores da existência que existem posições contrarias em relação a seu trabalho e a incerteza quanto às suas obrigações e quefazeres.

Entre as causas mencionadas por autores relacionadas com a organização do trabalho temos: poderes desbalanceados, ambiente sem regras claras, mecanismos de gratificação e benefícios não transparentes, baixo monitoramento do trabalho, probabilidade escassa de influenciar no trabalho, sem objetivos e perspectivas claras, entre outros.

Segundo Freitas (2007b, p.3) os “trabalho que mantem uma rotina excessiva, por exemplo telemarketing e call centers, degradam as relações sociais no trabalho e monotonizam as pessoas, sendo deste modo alvos fáceis e objetos de insultos dos chefes como dos clientes insatisfeitos”.

ASSÉDIO MORAL E SUAS CONSEQUENCIAS

Saúde física

Segundo Einarsen e Raknes (apud Einarsen, 2005), mesmo que condutas agressivas e violentas, assim como fatos que são confundidos com o assédio moral aconteçam frequentemente na vida, se eles sucederem regularmente estão associados com problemas que afetam severamente a saúde.

Piñuel y (2003) apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as sequelas do assédio na saúde das vítimas. De acordo a este autor a pesquisa estabeleceu seis tipos de efeitos nocivos: a) cognitivos e hiperreação psíquica: perdas de memória; problema para se concentrar; depressão; apatia; irritabilidade; nervosismo/alteração; agressividade/ fúria; sentimento de insegurança; hipersensibilidade a atrasos; b)sintomas psicossomáticos de estresse: pesadelos; dores de estômago e abdominais; diarreias/colite; vômito; náuseas; falta de apetite; sensação de nó na garganta; isolamento; c)sintomas de desajustes do sistema nervoso autônomo: dores no peito; sudorese; boca seca; palpitação; sufoco; falta de ar; hipertensão arterial; d) desgaste físicos consequência do estresse prolongado: dores nas costas e nuca; dores musculares (fibromialgia);e) transtornos do sono: dificuldades para dormir; sono interrompido; acordar muito cedo; f)cansaço e debilidade: fadiga crônica; cansaço nas pernas; debilidade; desmaios; tremores.

Luna (2003) afirma que, o suicídio é a mais grave das consequências do assédio, é os profissionais qualificados com gratificação importante são os que correm maiores riscos. Leymann aponta que suicídio pode ser explicado como um último ato de rebeldia ou uma revelação póstuma.

Consequência para a saúde mental

A importância deste tipo de agressão e os conflitos psicológicos que traem com ele, são vistos nos resultados das investigações assinalam que as vítimas que passam por circunstâncias de assédio moral aguentam menos saúde mental e cargos sociais.

Leymann e Gustafsson (1996) afirmam que as vítimas de assédio moral exibem um quadro severo de PTSD com implicações mentais compatíveis com os apresentados por prisioneiros de guerra, inclusive as vítimas de assédio moral padeceriam sequelas piores, por exemplo, condutores que matam pessoas suicidas. As consequências são vistas ainda depois de muitos anos que a situação de assédio acabou.

Consequências para a carreira

Entre as consequências para a carreira, visa-se interrupções por motivos de saúde, licenças médicas, o nervosismo, a depressão, alcoolismo, dificuldade em se comunicar em crescimento, dificuldade para interatuar com o grupo, resultante das licenças médicas constantes, que prejudicam a sua atuação profissional e a qualidade de seu trabalho.

Devido ao questionamento da competência profissional, isto é um desafio à identidade no nível mais fundamental, pois denigra a profissão da vítima (MAITLIS; OZCELIK, 2004).

Segundo Barreto (2000), o sentido do trabalho compõe um procedimento complexo, que é resultado de um contexto de influência mútua e construções sociais que abrangem o campo de auto realização, independência, valorização e dependência. Composto da objetividade e subjetividade, do indivíduo e o coletivo abarcando um complicado jogo de sentimentos, emoções, pensamento, desejos e necessidades, como

ser “estar sem emprego ou desempregado, mesmo que temporariamente, é devastador para a identidade.” (BARRETO, 2000, p. 142).

DIFERENÇAS ENTRE CONFLITOS SAUDÁVEIS E SITUAÇÕES DE ASSÉDIO MORAL

Sem embargo, as diferenças entre conflitos organizacionais e assédio moral, Freitas, Heloani e Barreto (2007) advertem que geralmente os conflitos faz com que emergem as diferenças e discrepâncias, o que faz possível a negociação, ou mesmo a resolução do conflito.

Entre tanto, nos casos de assédio não existe a necessidade de um conflito entre o agressor e a vítima, em alguns casos, a vítima ignora o problema ou o considera insignificante, podendo confundir uma brincadeira de mau gosto. Assim, num segundo momento logo depois de ser acossada ou agredida, a vítima entende a multiplicação dos ataques é a situação de um estado de superioridades ou tranquilidade, que dificulta qualquer esboço de reação.

Ainda que esse fenômeno pode ser praticado em qualquer lugar, tendo em conta as condições e circunstâncias de cada empresa, Hirigoyen (2002b) afirma que têm lugares de trabalhos mais suscetíveis. A partir de sua investigação, o assédio é predominante no setor terciário, na medicina e na educação, ou seja, nos trabalhos onde as tarefas não são objetivas, aquelas na qual sempre existe a possibilidade de culpar alguém.

Refere ao médio educativo, Hirigoyen (2002b) ele afirma que este ambiente é o mais afetado por práticas de assedio, sem embargo estudos mostram como a violência sofrida por alunos, em menor proporção, a sofrida por profissionais, reconhece que esse setor é um dos mais afetados pelas práticas de assédio moral, muito embora os estudos destaquem a violência sofrida pelos alunos e, em menor proporção, a sofrida pelos profissionais que atuam nesse segmento. Quando falamos do professor, a autora aclara que o caso de suas atividades não poderem ser inteiramente codificadas poderá facilitar sua estigmatização no relacionamento com os alunos e que as práticas de assédio no meio educativo são banalizadas.

Este fenômeno além disso suscita um clima de perturbação, fragilidades, medo, que segundo a sociedade é um todo, quando este fato se distende em toda a sociedade, quando a globalização, as frequentes reorganizações, as uniões de empresas são situações que levam as pessoas a duvidar de si mesmas e tomarem uma atitude de descrédito do ambiente laboral. (HIRIGOYEN, 2002b).

O assédio moral, é um fato muito prejudicial, que destrói a vida de uma pessoa, uma empresa e até da sociedade; deste modo, expõe a todos a este fenômeno. Si todos, os profissionais e as empresas, se mostrarem indiferentes ante esta questão, todos estremos apoiando e reforçando esta conduta que viola o direito universal de que toda pessoa deve ser tratada e respeitados como seres humanos. Portanto, o assédio moral é um fenômeno que vai muito longe, mais além de uma questão moral, se constitui um problema econômico e um crime, que teria que ser castigado severamente, para que aqueles que praticam este ato tenham um exemplo. (FREITAS; HELOANI; BARRETO, 2007)

CONCLUSÃO

O assédio moral, não é um fato novo, mesmo assim e pouco estudado, só a umas décadas atrás é que iniciou o interesse por este fenômeno por parte dos pesquisadores. Porem existe escassez de informações nesta área e mais especialmente na área educativa. Sem embargo os resultados encontrados nos estudos realizados admitem qual importante e necessária e estudar este fato.

Fundamentalmente tendo em vista que os professores da Rede Pública de ensino do Estado de Roraima, afirmam que sofreram humilhação e ou constrangimento, por parte dos colegas de trabalho.

Este fenômeno é um fato que ninguém deseja viver, mesmo assim está conduta agressiva e indesejável ocorre no dia a dia da atualidade. Esta investigação teve como objetivo identificar a existência de assédio moral entre os docentes nas Escolas Da Rede Pública Estadual De Ensino De Boa Vista Roraima, Ano 2018.

Deste trabalho, concluímos que há o sentimento de assédio moral nas escolas da rede pública estadual. Analisando o fator que levou aos professores a fazerem esta

afirmação, podemos inferir que nem todos os respondentes de fato sofreram o assédio moral, contudo, existe um sentimento de desagrado nas respostas dos questionários aplicados.

Podemos até aceitar que com base nas definições de assédio moral, tal fato não tenha ocorrido, mas é inevitável considerar ao menos um comportamento agressivo/violento presente nessas relações. Como podemos esperar um processo de formação digno e edificante, se o tratamento dispensado for humilhante e constrangedor? É importante salientar que o questionário aplicado reflete apenas o sentimento do professor, não levando em consideração se o assédio de fato ocorreu. Também não mensuramos as causas sob a perspectiva dos outros atores educacionais, ou se houve ou não a intenção de assediar.

Tais questionamentos deverão ser frutos de novos trabalhos de pesquisas. Por fim cabe considerar que devemos estar atentos ao nível da agressão moral nas instituições de ensino, uma vez que as agressões podem causar problemas a vítimas e pode impedir o melhor aproveitamento e desenvolvimento das habilidades dos atores.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Margarida Maria Silveira. **Uma jornada de humilhações**. 2000. 273 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

BATALHA, Lilian Ramos. **Assédio Moral em face do servidor público**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

BRASIL. **Lei Complementar Nº 117, De 11/01/2011**. Altera a Lei Complementar Nº 34, De 12 De Setembro De 1994. Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte. Ceará, 2018.

_____. **LEI Nº 11.948, de 16 de junho de 2009**. Constitui fonte adicional de recursos para ampliação de limites operacionais do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11948.htm acesso:

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas**

federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm>. Acesso em:

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em

CARAN, Vânia Cláudia Spoti. **Riscos psicossociais e o assédio moral no contexto acadêmico**, 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde07012008134033/ptbr.php>>. Acesso em:

COLETA, J. A. D.; MIRANDA, H. C. N. de. **O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações: o assédio moral na educação superior.** 2001. Disponível em: <http://www.assediomoral.org/spip.php?article286>. Acesso em: 29 nov. 2018.

Dejours, C. (2008). Addendum: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In S. Lancman, & L. I. Sznclwar (Org.), *Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 47-104). Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz.

EINARSEN, S. The nature, causes and consequences of bullying at work: the Norwegian experience. *Pistes*, vol. 7, Nov, 2005. Disponível em <<http://www.pistes.uqam.ca/v7n3/articles/v7n3a1en.htm>> Acesso em

Ferreira, Hádassa Dolores Bonilha.(2004) *Assédio Moral nas Relações de Trabalho*. Campinas, Russell Editores.

Freitas ME, Heloani, R.; Barreto, M.(2007) *Assédio moral no trabalho*. São Paulo: Cengage Learning.

Gallindo, PL (2009). *Assédio Moral nas Instituições de Ensino – Bullying*. Disponível em <<http://www.partes.com.br/assediomoral/assedionasinstituicoesdeensino.pdf>>. Acesso em 08 Jun 2011.

GONÇALVES, Rosemary Cavalcante. *O assédio moral no Ceará: naturalização dos atos injustos no trabalho*. 2006, 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.assediomoral.org/IMG/pdf/GONCALVES_R.C._O_assedio_moral_no_Ceara.pdf>.

Hirigoyen , Marie-France.(2002) Mal estar no trabalho: redefinindo o Assédio Moral. Trad. Rejane Janowitz. 1. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Hirigoyen, M.(2002) Mal-estar no Trabalho: redefinindo o assédio moral. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Hirigoyen, M F(2009) Assédio Moral. A violência perversa no cotidiano.Tradução Maria Helena Kühner, 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Hirigoyen, Marie-France.(2005) Mal estar no trabalho: redefinindo o assédio moral, 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Heloani, J. R. Assédio moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. RAEletrônica, v. 3, nº 1, São Paulo, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://rae.com.br/eletronica>>. Acesso em: 12 set. 2013.

IRACEMÁPOLIS. Lei nº 1163/2000, de 24 de abril de 2000, Iracemápolis, São Paulo. Dispõe sobre a aplicação de penalidades à prática de assédio moral nas dependências da Administração Pública Municipal Direta por servidores públicos municipais. Disponível em www.assediomoral.org/spip.php?article56. Acesso em 15/03/2009.

Maitlis, S., & Ozcelik, H. (2004). Toxic Decision Processes: A Study of Emotion and Organizational Decision Making. *Organization Science*, 15(4), 375–393.

NASCIMENTO, Sônia Mascaro. Assédio Moral. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

Pesce, Renata. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2,abr. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232009000200019&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 ago. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S141381232009000200019>.

Leymann, H. (1996). Mobbing: La persécution au travail. Paris: Editions du Seuil, citado por Serqueira, A. M. (2006). Do assédio no local de trabalho: Um caso de flirt legislativo? Exercício de aproximação ao enquadramento jurídico do fenómeno. Questões Laborais, XIII(28), 241-258, p. 250.

LUNA, M. Acoso psicológico en el trabajo (mobbing). Madri: Ediciones GPS Madri. Relatório preparado para a Secretaria de Salud Laboral de CC.OO, 2003

MAITLIS, S.; OZCELIK, H. Toxic decision process: a study of emotion and organization decision making. *Organization Science*, vol. 15, n. 4, p. 375-393, Jul-Aug 2004. Disponível em < <http://www.compassionlab.com/docs/maitlis-ozcelik2004.pdf> > .

PIÑUEL Y ZABALA, I. La nueva plaga laboral del siglo XXI. 02/07/2003. Disponível em < www.mobbing-opinion.com>

Redinha, Maria Regina Gomes. **Assédio moral ou mobbing no trabalho**. Estudos em homenagem ao Prof. Doutor Raúl Ventura, 2003.

SALIN, D. Workplace bullying among business professionals: prevalence, organizational antecedents and gender differences. Tese (Doutorado em administração), Swedish school of economics and business administration, Helsinki, 2003b.

Trombetta, Taisa. Características do assédio moral a alunos-trabalhadores nos seus locais de trabalho. Santa Catarina: UFSC, 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

O LÚDICO COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FAUSTINO, Weverson Waldones⁶²

AQUINO, Daliene Patrícia Ribeiro De⁶³

RODRIGUES, Wivina Dayane do Nascimento⁶⁴

RESUMO:

O presente artigo tem por finalidade, demonstrar a importância do lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil, é um assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na educação infantil, por ser o brinquedo a essência da infância e o seu uso permite que o trabalho pedagógico possibilite uma produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. A escolha do tema justifica-se pelo fato de que os resultados da educação, apesar de todos os seus projetos, continuam insatisfatórios, percebendo-se a necessidade de mudanças no âmbito educacional. Neste sentido, o lúdico contribui de forma significativa para a aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento, sendo evidente a importância do “lúdico” e como ele, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem ser importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Educação Infantil. Brinquedo Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É na Educação Infantil que se encontra o princípio de uma construção da autonomia e do desenvolvimento das estruturas cognitivas, sociais e afetivas dos alunos, compete então, ao professor desenvolver atividades escolares planejadas e executadas com responsabilidade, criatividade em sala, para assim haver uma interação maior entre alunos e educadores.

⁶² Mestrando do Curso de Ciências da Educação pela Faculdade do Estado do Maranhão (FACEM). Atualmente é Professor dos anos iniciais da Rede Estadual no município de Ipangaçu/RN. E-mail: weverson_faustino.90@hotmail.com.

⁶³ Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Faculdade do Estado do Maranhão (FACEM). Professora da Educação Básica do Município de Guimarães/RN. E-mail: ribeiroaquinodaliene@gmail.com

⁶⁴ Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Faculdade do Estado do Maranhão (FACEM). Professora da Educação Básica do RN. E-mail: wivinadayane@gmail.com

E o brincar faz parte do mundo da criança, assim elas aprendem melhor e se socializam com facilidade, aprendem o espírito de grupo, aprendem a tomar decisões e percebem melhor o mundo dos adultos.

Sistematizar o brincar significa uma reorganização da prática pedagógica desempenhada pelo professor, prática essa que deve abandonar os moldes da educação bancária e absorver o lúdico através dos jogos como o instrumento principal para o desenvolvimento da criança.

O jogo é a maneira como os professores dirigem o brincar, e assim, desenvolverão de forma psicológica, intelectual, emocional, físico-motora e socialmente as crianças, e por isso os espaços para se jogar são imprescindíveis nos dias de hoje.

Atualmente em nossa sociedade, extremamente capitalista, que influencia todos, inclusive as crianças, exercendo poder e controle através dos meios de comunicação, principalmente a televisão.

O ser humano encontra-se inserido numa sociedade informatizada e informativa, necessitando de pessoas capazes de criarem as próprias opiniões, seres ativos, dinâmicos, responsáveis pelos seus atos, e o lúdico é um grande auxiliar no desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, entre outros aspectos. Durante o processo de desenvolvimento das crianças, a família deve estar sempre presente, visto que “escola e família não se excluem, se completam (MEYER, 2008, p. 44).

Uma das alternativas para se burlar essa influência está no lúdico, nas brincadeiras de uma forma geral, onde as crianças trabalhariam além do corpo a interação com o outro. A criança tem a característica de entrar no mundo dos sonhos, das fábulas e normalmente utiliza como ponte às brincadeiras, sendo assim, para que a ludicidade avance na educação é preciso fazer uma reflexão sobre o processo de ensinar e aprender.

É brincando que a criança expressa, mostrando seu íntimo, seus sentimentos e sua afetividade, pois o processo de desenvolvimento da criança, a experiência do brincar está relacionada a diferentes tempos e espaços, pelo fato de se situar em um contexto histórico-social, ou seja, um ambiente estruturado a partir de valores, significados e atividades construídas e partilhadas pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência

social e cultural do brincar por meios das relações que estabelece com outros sujeitos que ao longo dos tempos mudam seu modo de ser e pensar.

O brincar constitui-se em um conjunto de práticas, conhecimentos e fatos construídos e acumulados pelos sujeitos no contexto em que estão inseridos e que facilitam a aprendizagem, ensinando e repassando valores essenciais para a vida do ser humano, dando a ele uma nova concepção de mundo.

Dentro do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, é necessário que o educador compreenda a importância do lúdico, e que faça uso adequado da mediação desse instrumento, o qual esteja envolvido com os conteúdos e das atividades a serem desenvolvidas no âmbito escolar.

Toda criança tem direito de brincar, e desde pequenas estas já se encontram no âmbito escolar, dentro de uma sala de aula, sendo esse um dos motivos de citar a importância das reflexões e estudos sobre o brincar na Educação Infantil. Os brinquedos desempenham papéis relevantes para o desenvolvimento das crianças bem como para a transmissão da cultura de uma geração para a outra.

Neste artigo, será abordado o conceito de lúdico a partir de pesquisas bibliográficas, dicionários, artigos, de modo que amplie a compreensão sobre esse fenômeno, de forma ampla e abrangente, identificando suas concepções, diferenciando os termos jogos, brinquedos e brincadeiras, mostrando suas especificidades e reconhecendo a importância do lúdico para a Educação Infantil.

Por meio da pesquisa bibliográfica, visamos analisar pensamentos direcionados à Educação Infantil, a esse amplo universo lúdico, suas especificidades, a organização de uma instituição, enfim, fundamentar a pesquisa principalmente em autores que possuem o foco, o estudo voltado a essa área.

ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O LÚDICO

Atividades interativas nos primeiros anos da educação infantil são algo que tem favorecido o percurso da criança na escola. Através do lúdico a criança começa a desenvolver sua capacidade de imaginação, abstração e aplicar ações relacionadas ao mundo real e ao fantástico.

Segundo Redin (2000), o lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. De todos os elementos do brincar, este é o mais importante, o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar.

Pelo lúdico a criança "faz ciência", pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos.

O lúdico torna-se válido para todas as séries, porque é comum pensar na brincadeira, no jogo e na fantasia, como atividades relacionadas apenas infância. Na realidade, embora predominante neste período, não se restringe somente ao mundo infantil. (RONCA, 1989, p. 99).

Ferreira (1986) traz duas significações para o termo lúdico, "relativo a jogo ou divertimento" e "que serve para divertir ou dar prazer". O lúdico é um adjetivo masculino com sua origem no latim ludus; após vários estudos e pesquisas voltados para essa prática a palavra em si evoluiu, passou a levar em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido do jogo.

O lúdico desperta o reconhecimento da imaginação, criatividade, interesse, motivos e modos de pensar específicos, a brincadeira pode ser vista como um instrumento imprescindível em relação à construção de novos conhecimentos, proporcionando desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional, sendo a criança capaz de estabelecer relações complexas entre os elementos da realidade que se apresenta possibilitando a autonomia e socialização (REBERVEL, 1996).

O LÚDICO E A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

O lúdico no processo de ensino aprendizagem traz leveza aos conteúdos estudados proporcionando ao aluno um ambiente prazeroso, para desenvolver o lúdico, principalmente na Educação Infantil, deve-se buscar propiciar situações novas e dinâmicas.

As atividades lúdicas trazem excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído já que o lúdico é eminentemente cultural e estes contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode expressar-se, criticar e transformar a realidade. De acordo com Winnicott (1975), conceitos como brinquedo, jogo e brincadeira são formados ao longo de nossa vida, é a forma peculiar que cada criança define suas brincadeiras como fonte de divertimento.

Através dos jogos lúdicos, do brinquedo e da brincadeira, desenvolve-se a criatividade, a capacidade de tomar decisões e ajuda no desenvolvimento motor da criança, além destas razões, tornam as aulas mais atraentes para os alunos, são a partir de situações de descontração que o professor poderá desenvolver diversos conteúdos, gerando uma integração entre as matérias curriculares. O lúdico faz parte da atividade humana, sendo caracterizado por possuir uma função clara, ser espontâneo e satisfatório.

Para Lima (1998, p. 69), o desenvolvimento da criança depende estritamente da atividade, pois a criança, sempre que não está dormindo, brinca exaustivamente, é neste momento que os jogos, o faz de conta, brincadeiras e os brinquedos começam a apresentar-se, e será através deles que a criança desenvolverá boa parte de suas habilidades motoras e cognitivas.

De acordo com estudiosos da Educação Infantil que estudam o comportamento do brincar das crianças, o brinquedo é influenciado pela idade, sexo, presença de companheiros, surpresa, portanto, cabe ao professor valorizar o brinquedo para encorajá-los nos educandos, sem achar que está perdendo tempo.

O JOGO NO PROCESSO EDUCACIONAL

O jogo promove a aprendizagem, seja ela informal ou formal e pode acontecer dentro e fora da escola. Nas suas diversas formas, ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o

levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição etc.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são atividades fundamentais nas áreas de estimulação da educação infantil e nas séries iniciais, e é uma das formas mais natural e prazerosa no processo de aprendizagem.

Podemos deduzir que o jogo favorece os agrupamentos sociais, não somente porque agrega pessoas, mas porque pode facilitar, através de suas regras, a continuidade das relações, a autogestão dos sentimentos de hostilidade e de competição, a aprendizagem sobre o ponto de vista do outro e o respeito à alteridade. Os jogadores, além de seguirem regras e obterem satisfação, têm consciência, latente ou manifesta, de estar “fazendo de conta” (AFONSO; ABADE, 2013, p. 38).

A incorporação do jogo como recurso para desenvolver e educar a criança, especialmente da faixa pré-escolar, cresce paralelamente à expansão de creches, estimulada por movimentos sociais de reivindicações populares.

O brincar deve ser valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas, fazendo a escolha dos materiais lúdicos que são reservados no brincar, cujo objetivo deve ter seu efeito sobre o desenvolvimento da criança. Porque muitas crianças chegam à escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada (HOLTZ, 1998, p. 12).

Quem brinca sabe que a alegria se encontra precisamente no desafio e na dificuldade letras, palavras, números, formas, bichos, plantas, objetos, comidas, músicas, todos são desafios que fazem as crianças refletirem sob contagem, seriação, tempo, quantidade, tamanho, velocidade, entre outros.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DA CRIATIVIDADE

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contratos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade.

De acordo com Ferreira (1986), a brincadeira é o ato de brincar, divertimento, gracejo, borgia e bailarico. Kishimoto (2008) afirma que nas situações lúdicas, meninos manifestam maior interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo controle das situações. As meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e interessam-se pelas atividades domésticas, pelo papel da mãe.

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 170).

As integrações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo. A capacidade de jogar surgiu nas mais antigas civilizações em todos os lugares do mundo.

O brincar desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz. Proporciona alegria e divertimento à medida que cria uma atitude alegre em relação à vida e a aprendizagem (PIERS; LANDAU 1990, p. 43).

Os educadores e pais devem estar cientes que brincar só faz bem para criança, e que ela desenvolve, amadurece e aprende ao mesmo tempo, pois ao brincar se sente livre para criar e recriar o mundo ao seu modo.

Compreende-se que o lúdico está intimamente ligado ao ser humano, pois é brincando, jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e de entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE VAI TRABALHAR DE FORMA LÚDICA NA EDUCAÇÃO

Toda educação, verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania, precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais. O lúdico vem ligar de um jeito divertido a criança à aprendizagem significativa.

A ludicidade se apresenta como requisito fundamental tanto ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança, quanto à socialização e a aprendizagem. A alfabetização torna-se divertida quando a criança brinca e, dessa maneira, vai construindo seu aprendizado.

Porém, é de suma importância que haja, da parte do professor, um planejamento diversificado almejando, principalmente, o amplo desenvolvimento da criança levando-a ao aperfeiçoamento e avanço na sua aprendizagem. Cabe ao professor, em seu papel de mediador, proporcionar atividades que desafiem seus alunos e os desenvolvam em sua totalidade.

O lúdico, junto com o imaginário, oferece caminhos amplos para o desenvolvimento das crianças tornando-as mais críticas, autônomas, criativas, felizes e, com isso, realiza um aprendizado com significação. Desta forma, possibilita-se uma observação mais ampla do mundo, promovendo o desenvolvimento em todas as dimensões humanas e levando ao sucesso na alfabetização e o letramento.

Fazendo-se um paralelo com a metodologia tradicional de ensino, pode-se dizer que a educação evoluiu ao longo dos anos, se antes era preciso passar dias e dias “memorizando” “os conteúdos para realizar” as provas exigidas pelos professores, tradicionais, e quando uma palavra era escrita erroneamente, o professor obrigava que copiássemos-la várias vezes da forma certa, hoje, a linha construtivista de ensino pode ser equiparada a uma “educação libertadora”, onde, o “erro” do aluno é construtivo sendo esse mesmo erro o ponto de partida para a construção do seu conhecimento.

O conhecimento que o aluno já traz consegue e a realidade vivida também faz parte dessa linha de ensino. Entretanto, algumas escolas ditas serem construtivistas, ainda permanecem adotando o antigo método tradicional.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a construção do referente artigo, foi usada uma metodologia de cunho qualitativo exploratório baseado em pesquisas bibliográficas, ressaltando abordagens conceituais sobre a educação infantil, dentro do contexto, abrangendo a importância do lúdico no processo do desenvolvimento da criança nos seus anos iniciais de aprendizagem, como também toda a estrutura envolvida dentro da educação infantil.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (CRESWEL, 2007, p. 186).

Seguindo como princípio que toda pesquisa bibliográfica pressupõe uma base de dados, e também critérios de seleção do material, procurou-se atentar com muito cuidado no decorrer do artigo, sendo pautada em livros, artigos científicos, legislação federal e documentos oficiais do Ministério da Educação.

Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

O objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Como qualquer exploração, a pesquisa exploratória depende da intuição do explorador (neste caso, da intuição do pesquisador). Tendo relação da percepção entre realidade e cientificidade, o que embasou o desenvolvimento do presente artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas e, assim, segue se socializando. Muitos seres vivos brincam, como os gatos, cachorros, ursos; mas somente os seres humanos organizam brincadeiras em forma de jogos.

Com as brincadeiras, as crianças desenvolvem a expressão corporal, gestos e postura, sendo assim, a relação que se estabelece entre o corpo, a mente da criança e o seu ambiente tem uma enorme importância para seu desenvolvimento.

Constatou-se nesse estudo que a partir do momento em que os professores adotam o lúdico na sua prática pedagógica, estes interagem com seus alunos, formando uma relação de troca de conhecimentos. As habilidades sociais reforçadas pelo brinquedo são muitas como a cooperação, comunicação eficiente, competição honesta e redução da agressividade.

Todo o conhecimento que a criança constrói depende dos estímulos oriundos do meio onde está inserida e das ligações e relações feitas com esses estímulos. Portanto, é fundamental que a criança aja sobre os objetos, a fim de transformá-los e assim conhecê-los para poder construir e se adaptar às versões do mundo.

As múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. As experiências lúdicas da meninice serão lembradas por toda a vida, pelo prazer e pela alegria que proporcionaram ao corpo e ao espírito.

Para que as etapas de construção do conhecimento ocorram, é importante a estimulação através dos jogos e brincadeiras, pois a criança sente prazer em brincar. Por meio deles a criança passa a conhecer a si mesma e os papéis de outras pessoas na sociedade. Os jogos e brincadeiras realmente contribuem para a construção da inteligência, desde que sejam usados em atividade lúdica prazerosa e com questionamentos do professor, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HOLTZ, M. L. M. **Lições de Pedagogia empresarial**. Sorocaba/São Paulo: DHL, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca**. Pro-posições. Campinas, v. 19, n. 3, p. 209-223, 2008.

LIMA, A.F.S. de O. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008. 148p.; 21cm.

PIERS, M. W.; LANDAU, G. M. **O dom de jogar e por que as crianças não podem prosperar sem ele**. São Paulo: Cortez, 1990.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Maria Moraes Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. 2006.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

REBERVEL, Olga; **Jogos Teatrais nas escolas**; Ed: Scipione 1996.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo : Edisplan, 1989.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

O PAPEL DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas⁶⁵

FREITAS, Dayana Lucia Rodrigues de⁶⁶

ANDRADE, Maria Vilma Silva Santos⁶⁷

AQUINO, Daliene Patrícia Ribeiro De⁶⁸

RODRIGUES, Wivina Dayane do Nascimento⁶⁹

MONTEIRO, Milena Félix Gomes⁷⁰

FONSECA, Silvinha de Melo⁷¹

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do professor para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade, levando em consideração que, apesar de a educação inclusiva ser um modelo educacional referendado por políticas públicas, ainda é uma verdade distante da realidade escolar atual em nosso país. A escola é o melhor local para promover a inclusão social e educacional das crianças com alguma deficiência ou necessidade especial, onde a relação professor-aluno é muito importante nesse processo. O texto aborda, entre outros aspectos, a necessidade de se repensar a prática pedagógica como elemento fundamental da inclusão escolar, visto que a escola para ser considerada inclusiva deve promover as possibilidades e potencialidades de todo e qualquer sujeito, sobretudo aquele com alguma deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Interação Professor-Aluno. Educação Especial.

⁶⁵ Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Docente no Município de Macau/RN. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

⁶⁶ Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Docente nos Municípios de Macau/RN e Guimarães/RN. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

⁶⁷ Especialista em Educação Infantil e Libras pelo Instituto IESP. Professora no Município de Guimarães/RN. E-mail: mvilmaandrade10@hotmail.com.

⁶⁸ Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Faculdade do Estado do Maranhão (FACEM). Professora da Educação Básica do Município de Guimarães/RN. E-mail: ribeiroaquinodaliene@gmail.com.

⁶⁹ Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Faculdade do Estado do Maranhão (FACEM). Professora da Educação Básica do RN. E-mail: wivinadayane@gmail.com.

⁷⁰ Especialista em Psicopedagogia e educação infantil pela FAVENI/ES. Professora nos Municípios de Guimarães/RN e Macau/RN. E-mail: milenafelix_21@hotmail.com.

⁷¹ Mestranda do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Professora da Educação Básica dos municípios de Macau/RN e Guimarães/RN. E-mail: silvinhademelo@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Vivemos ainda em uma sociedade com grande disparidade, seja na área econômica, social, cultural e principalmente educacional. É certo que todo indivíduo tem direitos instituídos e um deles é a educação.

O indivíduo ao nascer já adquire direitos como cidadão, estes direitos são garantidos pela Constituição Federal e consequentemente devem ser respeitados, pois a sociedade precisa aprender a conviver com as possíveis diferenças e se adequar a elas, nesse sentido é imprescindível ressaltar novamente o que nos escreve a autora acima. O principal valor que permeia, portanto, a idéia da inclusão é o configurado no princípio da igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa: a diversidade requer a peculiaridade de tratamentos, para que não se transforme em desigualdade social (ARANHA, 2000, p. 2).

Atualmente, a inclusão das pessoas com deficiências ou necessidades educativas especiais tem sido largamente discutida em várias esferas da sociedade, na busca por mecanismos e ações efetivos para regulamentação do processo de inclusão, garantindo a igualdade de direitos para todos.

O movimento denominado de inclusão escolar é relativamente novo se formos levar em consideração o grande período de exclusão escolar que muitas minorias viveram ao longo dos anos, sendo impedidas de desfrutarem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação.

Existem diversos aspectos que precisam ser considerados para a implantação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Dentre esses podemos destacar: a oferta de cursos de reciclagem e capacitação dos docentes; a necessidade de um corpo técnico especializado (composto por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo); o apoio familiar dos alunos com necessidades especiais; a quantidade de alunos nas salas de aulas; a melhoria na acessibilidade das estruturas físicas; o apoio da sociedade política com destinação de verbas; a adequação de currículos, aperfeiçoamento das metodologias de ensino, recursos didáticos e materiais, bem como do método de avaliação dos alunos.

O presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a importância fundamental do papel do professor na conquista de uma educação verdadeiramente

inclusiva, pois apesar de todos os aspectos citados serem fundamentais e estejam interligados, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno. A metodologia usada para a construção deste artigo foi a pesquisa bibliográfica mediante o método descritivo.

A ideia de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola precisa se abrir para a diversidade, acolher, respeitar e, acima de tudo, valorizar a inclusão como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa, buscando caminhos para se reorganizar e assim poder atender todos os alunos, inclusive os que possuem alguma deficiência, cumprindo com o seu papel social.

Deve-se considerar ainda, que o professor tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, sobretudo aquelas com necessidades especiais, visto que pode facilitar a apreensão por elas dos diferentes aspectos do contexto onde ela está inserida.

O referido trabalho tem como problemática a inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente educacional, levando em consideração a função que a escola tem de proporcionar a integração e a socialização dos educandos, independente das limitações que apresentem. Logo, como poderá ser percebido, o professor é um grande facilitador durante esse processo.

Assim, de acordo com Alves (2002), uma educação inclusiva pressupõe a educação para todos, não só do ponto de vista da quantidade, mas também da qualidade. O que significa que os alunos devem se apropriar tanto dos conhecimentos disponíveis no mundo quanto das formas e das possibilidades de novas produções para uma inserção criativa no mundo.

A INCLUSÃO ESCOLAR

A escola comum tem como principal compromisso a introdução dos alunos no mundo social, cultural e científico; e todo o ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução. Ela precisa assumir um compromisso com as mudanças sociais, com o aprimoramento das relações entre os cidadãos, com o cuidado e respeito.

A partir dos anos 70, as reformas educacionais contemplaram a educação especial no âmbito da educação regular, prevendo níveis de atendimento adequado às necessidades e características dos alunos.

Segundo Soares (2010) em meio a manifestações nacionais e internacionais foi que iniciou as mudanças, na qual se começava a visualizar a pessoa com deficiência como sujeito, como qualquer outro na sociedade, que tem limitações leves ou severas, mas, independente das limitações, deveriam ser respeitados por todos, e seus direitos garantidos perante a lei.

Segundo o art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996; “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.”

Entende-se, portanto, que a Educação Especial é uma modalidade incorporada a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (abrangendo educação infantil, educação fundamental, ensino médio e Educação Superior), sendo parte integrante da educação regular, e deve estar prevista no projeto político-pedagógico de todas as unidades escolares. Os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Carvalho (1997) salientou que a inclusão é um “processo” e, como tal, “deve ser paulatinamente conquistada”. Trata-se de uma mudança de paradigma numa cultura que não está acostumada a conviver com o seu membro “diferente”.

A inclusão é para Sassaki (1997, p. 41):

(...) um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Criada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é o principal mecanismo de luta por uma educação inclusiva. Nela está disposto que a

educação para alunos com deficiência que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos mesmos, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às suas necessidades, dentre outros.

A escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, há que se adequar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as peculiaridades de cada um e de todos os alunos. Há que se flexibilizar o ensino, adotando-se estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às maneiras peculiares dos alunos aprenderem, sempre considerando que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1996).

Atualmente, a legislação tem sido vista como um importante meio para diminuir a discriminação na sociedade, apontando para a inserção social, educacional e profissional de todos os cidadãos como forma de garantir o bem da sociedade.

A Lei n°. 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, especificando sobre a educação especial.

Art. 58. 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”. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

A mesma lei dispõe ainda sobre os direitos dos alunos com necessidades especiais.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou

superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Como se pode ver, os sistemas escolares devem assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno em seu sistema de ensino, então deve organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos os sistemas públicos de ensino poderão estabelecer convênios ou parcerias com escolas ou serviços públicos ou privados, contudo permanecerão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade, bem como pelo credenciamento das instituições que venham a realizar esse atendimento, observados os princípios da educação inclusiva.

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, em caráter transitório, para alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum (BRASIL, 1996).

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO

O professor é o principal mediador entre os alunos e os objetos de conhecimento. Ele é o responsável por organizar e propiciar aos alunos espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas,

emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos a serem transmitidos.

Na instituição de educação o professor constitui-se o parceiro mais experiente, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas para todos os que estão em sala.

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e idéias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc (BRASIL, 1996).

A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende, portanto, da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. Na escola inclusiva o professor terá que construir uma história de interação com esses alunos de modo que se percebam indivíduos com capacidade de aprender e se desenvolver.

A prática pedagógica inclusiva se constrói pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória docente e da disponibilidade em buscar novas formas de atuar em sala de aula, baseado na diversidade dos alunos e nas suas características individuais.

No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva. (ZANATTA, 2004, p. 9).

A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão. Pois, no momento em que o professor recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, é necessário que ele esteja preparado, tendo um planejamento modificado, tornando-se mais flexível, contudo, sem perder a qualidade, considerando as diferentes formas de aprender dos alunos.

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p.13).

Conforme afirma Minetto (2008), para que seja possível uma atuação verdadeiramente inclusiva em sala de aula:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas (MINETTO, 2008, p. 101).

Diante de tal desafio, o professor deve estar preparado para planejar suas aulas da maneira mais lúdica possível, buscando novas alternativas, como recorrer a filmes, jogos, músicas, maquetes, mapas, desenhos, entre outras possíveis alternativas para que todos tenham acesso às oportunidades dentro da sala de aula.

A atuação pedagógica é, portanto, um processo dinâmico de investigação e estudo e de busca por solução de problemas. Por esta razão, muitas vezes o professor se sente inseguro frente a existência de alunos especiais, pois se depara com inúmeros desafios, que devem ser solucionados para superar os limites impostos, exigindo do professor essas novas estratégias para poder identificar as possibilidades de cada aluno, e assim fazê-lo aprender junto com os demais e superar os seus próprios limites.

Diante de tal complexidade no processo de inclusão, é muito importante, se não primordial, a formação dos professores, contribuindo para que haja as mudanças necessárias exigidas pela educação inclusiva.

O trabalho docente com portadores de necessidades educativas especiais na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como elaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas

que propiciem a profissionalização, valorização e identificação docente (PIMENTA, 2002, p. 131-132).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), existe a necessidade de um professor especializado em educação especial, que deve apoiar o professor da classe comum. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16).

A inclusão escolar constitui-se assim uma proposta que representa e estimula valores importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos envolvidos, e o convívio escolar de forma plena e regrada permite a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade entre todos, gerando indivíduos conscientes da importância da educação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONCLUSÃO

A educação brasileira, portanto, tem hoje o grande desafio de garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. Nota-se que já houve um grande avanço nas instituições de ensino para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas isso é um processo que apenas iniciou-se.

O princípio da inclusão exige uma nova escola e uma nova sociedade, com atitudes e posturas diferentes, de maneira a garantir o direito ao acesso e permanência

na escola destes alunos com necessidades especiais, sem serem rotulados, discriminados ou segregados pelos demais.

Como visto no decorrer deste trabalho, para que os professores possam atuar com educação inclusiva é necessário que ocorram primeiramente mudanças estruturais e pedagógicas, quebrando barreiras e abrindo portas para os alunos com diversos tipos e graus de dificuldades e habilidades possam sentir-se incluídos, participantes da sociedade. É também essencial que o professor busque especializações para mediação desse trabalho, de forma que garanta um esforço voltado à qualidade de vida dos educandos e transformando-os em cidadãos responsáveis pelo desenvolvimento da sociedade como um todo, onde haja o respeito mútuo diante da diversidade e das diferenças.

Dessa forma, conclui-se que em pleno século XXI não deveríamos mais estar discutindo sobre a necessidade da inclusão de indivíduos com deficiência, pois esta deveria ser instituída como uma forma de inserção sistemática, onde as escolas já deveriam estar adequadas às necessidades especiais de todos os alunos.

Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. É fundamental destacar que não é só garantir e cumprir o direito dos alunos especiais de serem incluídos nos sistemas escolares, mas proporcionar as condições essenciais para que esse processo inclusivo aconteça de forma plena.

Para a educação inclusiva acontecer, de fato, também é preciso a união de todos os interessados e participantes do processo, ou seja, dos pais, dos professores e gestores, todos objetivando construir um novo conceito do processo ensino e aprendizagem onde nele estejam inseridos todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. **Educação inclusiva no sistema regular de ensino** - O caso do município do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_RJ. Acesso em 06 de abril de 2020.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: Inclusão Social e Municipalização**. Temas atuais/organizado por Eduardo José Manzini. Marília: Unesp - Marília - Publicações, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB 17/2001** / Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** - Vol. 1 / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf acesso em 07 de abril de 2020.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência na Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SASSAKI, R. K. 1997. **Inclusão: Construindo uma Sociedade Para Todos**. Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf> acesso em 10 de abril de 2020.

ZANATTA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

OS DESAFIOS DO SERVIÇO DE INSPEÇÃO ESCOLAR E GESTÃO NAS SUPERINTENDÊNCIAS REGIONAIS DE ENSINO

INÁCIO, José Antonio⁷²

ANTUNES, Ciro Carlos⁷³

RESUMO:

O presente artigo analisa os desafios da Inspeção Escolar sob o enfoque e os seus efeitos na Inspeção Escolar, função de controle e de verificação dos atos escolares. A sociedade tem se modificado, as inovações acontecem todos os dias, um novo sistema de pensar e definir a função dos Inspectores Escolares, analisar e refletir sobre a importância das dimensões frente aos novos paradigmas educacionais. Cabe a este profissional atuar de maneira inovadora e crítica de maneira plural frente à escola contribuindo para a construção de uma escola participativa e transformadora. A partir do estudo bibliográfico frente a atuação e pensar a escola enquanto espaço privilegiado de aprendizagem e de gestão democrática e participativa, norteados pela legislação vigente. Destaca-se o papel do Inspetor Escolar como “fiscalizador”, mas também como um especialista integrado à equipe, atua como um agente articulando e orientando a comunidade interna e externa, almejando a organização, funcionamento e regularização das instituições de ensino. Primando pelas demandas da sociedade, formando assim profissionais e cidadãos sintonizados com o presente e atentos ao futuro e, finalmente, pelo desempenho financeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Financeiro. Gestão Escolar. Inspetor Escolar. Pedagógico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata dos desafios dos afazeres de inspeção escolar e gestão nas superintendências regionais de ensino, em Minas Gerais. Assim, pondera sobre a seriedade que um profissional que ocupe esse cargo de Inspeção Escolar precisa existir e está prevista, no artigo 64 da Lei de número (Nº.) 9.394, de 1996, que determinam as obrigações da atuação em gestão, idealização, fiscalização, gerência e direção educativa, na Educação Básica, no país.

⁷² Pós-graduando em Gestão do Trabalho Pedagógico (Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração). E-mail: joseinaciosanecab@hotmail.com

⁷³ Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professor de educação superior da Unimontes. E-mail: c.albuquerque@bol.com.br.

Desse modo, o inspetor tem por objetivo examinar e assegurar a gestão, o pedagógico e o financeiro da escola através do serviço de inspetoria. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é identificar os papéis do inspetor e sua gestão in loco.

Nesse sentido, torna-se eficiente ter claro as situações reais desse profissional, em contextos atuais na educação brasileira. Assim, o profissional inspetor atua-se de forma de fiscalização para cobrar, deliberar e orientar o diretor escolar em suas práticas administrativas, financeira e pedagógica.

De tal modo, o inspetor torna-se um gestor por meio de seu trabalho de fiscalização nas escolas que ele exerce suas atividades, examina e direciona as necessidades do Estado para que os alunos tenham oportunidades comuns de desenvolvimento intelectual. Por essa razão, ele, por conseguinte, ajuíza sobre essas interferências e sobre os conflitos no acordo de feitiços proeminentes que guiam todo o preceito educacional da rede pública do ensino fundamental e médio.

Deste modo, o presente trabalho se justifica porque é preciso conjecturar a seriedade do cargo e da função que preenche esse técnico. Assim sendo, entende-se como ele emana ao tomar tal procedimento para colaborar, através de suas imputações para fazer com que a educação em sua base tenha os preceitos e metas estabelecidas (inter)nacional para que se integre à qualidade de ensino, no âmbito internacional e se pauta em um sistema educativo democrático, e, que cumpra os aspectos legais em sua totalidade escolar, por meio dos órgãos fiscalizadores e orientadores do que fazer com toda as demandas e necessidades escolares.

SERVIÇO DE INSPEÇÃO E COMUNIDADE ESCOLAR

Nesse sentido, sabe-se que a escola precisa de acolher a comunidade circunvizinha para envolvê-la em suas fraquezas, forças e demandas de novas implementações de projetos, programas e correção de indisciplina, por exemplo. Deste modo, o presente trabalho faz uma revista à fundamentação teórica para atualizar a revisão bibliográfica e documental para que os inspetores não se percam em seu tempo e espaço o cerne de seu cargo, e, desempenho inspecionar (LAKATOS; MARCONI, 2011).

Na verdade, o inspetor é um administrador mediador entre instituições escolares e Secretaria de Estado de Educação, porque é evidente o enredamento de sua função e, ao ter em vista, a administração privada escolar em sua origem e a atual percebe-se que há uma trajetória da evolução do sistema educacional em um tempo e espaço que perpassou os sistemas de governo brasileiro desde o século XVI até a atualidade, por um lado, por outro lado, há a inquietude de provocar dos métodos que orientaram as ações desse profissional durante o seu percurso no âmbito educativo escolar (PILETI, 1990).

Desse modo, ao propor este trabalho faz-se necessário elucidar algumas abordagens com viés e princípios qualitativos sob o trabalho do inspetor escolar que trata de organizar, sistematizar as escolas nos princípios legais e imperativos do Estado a partir de ações e técnicas de solucionar os problemas encaminhados à Secretaria de Estado de Educação, e, solicitados ao inspetor para ir ao local para resolver tal problemática com os aspectos legais legislativos e imperativos do Estado.

Por essa razão, percebe-se que os dados históricos de uma educação de qualidade ocorrem pelo viés político, econômico e social à medida que relaciona à burocracia de grades dos sistemas educacionais brasileiros por meio de suas redes de ensino. Por meio desses princípios entende-se que o cargo do inspetor escolar é desempenhado, no Estado de Minas Gerais, na atualidade, da verificação da legitimidade do trabalho das escolas e de sua licitude.

ORGANIZAÇÃO NO TEMPO E ESPAÇO DO SERVIÇO DE INSPEÇÃO

De acordo Pileti (1990) a educação, no Brasil, foi implantada por meio da Igreja Católica com as ordens religiosas. Ao separar a Igreja do Estado foi instituído pelo Decreto número (nº.) 119-A, em 7 de janeiro de 1.890 e pela Constituição de 1891, porque a Constituição de 1824, no artigo 5º o catolicismo era a religião oficial no país e as demais coibidas em terras brasileiras. Assim sendo, os católicos gozavam de privilégios perante ao Estado (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu artigo 19 coíbe que os estados federativos e o Distrito Federal fiquem proibidos de (BRASIL, 2016, p. 25):

I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público

II – recusar fé aos documentos públicos;

III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Mediante ao exposto, percebe-se e constata-se que o cargo de inspetor escolar emergiu após a separação da Igreja com o Estado em que se divide as suas funções. Por meio da organização estrutural da educação precisou-se ter a hierarquia da escola e para manter a ordem e a fiscalização cria-se o cargo do inspetor como representante direto do Estado a instituição de ensino e com cargo fixado à Secretaria Estadual de Educação.

Na verdade, o inspetor é um cargo peculiar por ser um gestor que geri, fiscaliza e coopera com a administração escolar in loco para que ela cumpra com os seus deveres sociais de formar cidadão para o Estado. Desse modo, as atribuições desse profissional é: vigiar, examinar, avaliar, conter-se e gerir.

Atualmente, pela dinâmica da escola e a gerência que ela exerce sobre a localidade que ela está inserida é preciso rever a qualidade e a eficácia do trabalho docente. Porém, faz-se necessário a discussão da autoridade do inspetor escolar nesse processo de quantidade e qualidade da educação, de acordo as leis vigentes brasileiras e documentos oficiais: federal, estadual e municipal de acordo a filiação da instituição escolar.

No entanto, o Inspetor Escolar deve ser norteado profissionalmente conforme o Art. 4º da Resolução Secretaria Estadual de Ensino nº 305/83:

I – Comunicação entre órgãos da administração superior do sistema e os estabelecimentos de ensino que o integrem;

II – Verificação e avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino;

III – Orientação e assistência aos estabelecimentos de ensino na aplicação das normas do sistema;

IV – Promoção de medidas para a correção de falhas e irregularidades verificadas nos estabelecimentos de ensino, visando à regularidade do seu funcionamento e a melhoria da educação escolar.

V – Informação aos órgãos decisórios do sistema sobre a impropriedade ou inadequação de normas relativas ao ensino e sugestão de modificações, quando for o caso.

Nesse sentido, pode-se definir que o termo qualidade para este trabalho está com a carga de significado de uma educação que cumpre com os seus objetivos, metas e missão de ensinar por meio da eficiência para atingir seus fins ou as suas ações para chegar as competências. Por essa razão, acredita-se que a apreciação de qualidade da educação está integralmente sem conexão do que seja ensino e aprendizado de qualidade, mas, sim, em ações e competências empregadas e desenvolvidas para o saber ser e aprender a apreender.

No que fere à história e à historicidade da inspeção escolar, no Brasil, foi asseverado que o seu cargo tem como função: fiscalizar, auditor que reflete o interesse de uma minoria na educação. Assim, de tal modo, contribui na execução das leis em vigor e inspeções para o princípio educacional que se inseri na realidade brasileira de escolas para poucos, porque o conhecimento ocasiona fadiga a política em todas as suas esferas.

Na atualidade, sabe-se que o inspetor escolar solicita o bom emprego e regularização das aparências legais que norteiam os administradores educativos para o cumprimento da democratização e de uma relativa autonomia escolar das instituições de ensino, no Brasil. Apesar disso, sua atuação não se despacha a uma função fiscalizadora, porém galga-se na interpretação legislativa legal, para coordenar o contexto educacional nas unidades escolares para que as partes: financeira, pedagógica e administrativa gestam práticas letivas eficientes e que consolidam em ensino-aprendizagem ao promover a qualidade da educação em exames internacionais e nacionais.

Segundo Brasil (2019a, 2019c) a profissão inspetor escolar é legislada pelo Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, em seu artigo 51 e Decreto n. 21.241 de 4 de

maio de 1932 (BRASIL, 2019c) a Lei de número 378, de 1937 e revogada pelo Decreto de 32.

Não obstante, pode-se constatar que ao inspecionar envolver no sistema de ensino brasileiro o fator de averiguar e relatar em que nível está inserida a educação nacional, por um lado e por outro lado, dos exames externos e internacionais aplicados aos alunos de fins de ciclos de todos os níveis de ensino do Brasil para quantificar os dados por meio de números e atribuir um processo de qualidade ou não a educação.

De tal modo, acredita-se que a inspeção escolar precisar se inovar, porque a década de 90 e inícios dos anos 2.000 mil, houve avanços na ciência da tecnologia, logo, há impacto no sistema educacional quer coletivo, quer individual. Desse modo, é preciso pensar, inovar, renovar para o sistema educacional atingir os seus objetivos de educação de qualidade.

Nesse sentido, entende-se que o processo educativo escolar se constitui em um movimento político por meio do Estado. Assim sendo, ele se organiza, de tal modo, que há no âmbito escolar e em suas esferas conectividade política e pedagógica, simultaneamente, a financeira. Nesse tripé define a excelência da escola por meio de suas ações concretas e consolidas à medida que é elevado o conhecimento cognitivo do aluno no ambiente social por meio das interpretações que se tem do cognitivo por meio dos conhecimentos existentes na sociedade hodierna.

A função do inspetor escolar é essencial para consolidar as ações, metas e propostas das escolas elencadas pelos seus pares mediante a proposta pedagógica, regimento interno escolar e plano de desenvolvimento escolar. Nesse sentido, esses aspectos são os cernes da realidade escolar e compete ao inspetor visar e medir os fatos por meio de suas pertinências na sociedade atual.

Desse modo, destaca-se que as mídias circulam as informações em uma velocidade hábil, conseqüentemente, motiva a sociedade se transformar por meio de cada indivíduo que usa os recursos tecnológicos, diariamente, e, logo, os que convivem com ele sentem essa motivação inconsciente para mudanças rápidas sobre alguns conhecimentos que parecem se tornar popular.

Mediante ao exposto, Brasil (2017, p. 43) inseri que o trabalho do inspetor escolar é elencado como um dos profissionais da educação no artigo 64 da Lei de número 9.394, de 1996.

A formação em licenciatura plena, se dar por meio da lei supracitada em instituições de ensino superior por meio do Curso de Pedagogia que habilita-o trabalhar em: gestão, design, verificação, chefia e orientação educacional na educação básica ou em nível de pós-graduação *stricto sensu* e base comum nacional de educação na conformidade legislativa (BRASIL, 2017; 2001).

Desse modo, acredita-se que a ideologia seja um norte de fazer para o cargo do inspetor, porque além das leis que são imperativas, ele precisa acreditar que as metas, objetivos e ações serão concretizadas na escola em que ele fiscaliza. Assim sendo, nesse processo, relativamente, democrático ocorre a ação subjetiva de cada representante de seu cargo. No entanto, as provocações encaradas são devotadas ao saber de uma prática repetitiva à medida em que há uma disjunção da atuação pedagógica ao discurso imperativo legislativo do Estado, por meio de sua representação dentro da escola em que se elucida uma burocratização.

Por essa razão, é formidável a concepção autêntica da definição que desempenha a inspeção, porque, a comprovação no contexto anterior é que número de suas atuações têm desvencilhado do apropriado sentido que acrescenta predicado ao método pedagógico e à administração escolar. Não obstante, essa situação inseri uma reflexão para uma mudança de modelo nas pertinências desse profissional.

Atualmente, a realidade escolar brasileira tem alguns desafios que precisam ser legislados, por exemplo, o uso de laboratórios para todos os alunos em horário determinados e os recursos funcionando. Deste modo, as escolas precisam de melhoria em infraestrutura e equipamentos, em geral. Esses são uns dos desafios enfrentados pelos inspetores escolares para auxiliar os diretores de unidade escolar a resolver.

INTEGRAÇÃO DO INSPETOR E ESCOLA, EXIGÊNCIA DE GESTÃO E FISCLAIZAÇÃO

Na verdade, o que faz o inspetor ter um trabalho de qualidade é a eficácia da qualidade do que ele faz dentro do processo educacional, de fato, ao gerir ele permite que a administração seja democrática e norteada pelas leis vigentes, porque o sistema não funciona somente com as competências burocráticas, há, concomitantemente, alunos e professores embebidos de recursos tecnológicos e de informações rápidas e alguns professores estão insatisfeitos com esse novo processo.

Assim, o inspetor tem por cargo: reproduzir, orientar, fiscalizar, vistoriar, verificar por exigência burocrática do poder Estadual. Mediante ao exposto, o inspetor tem o cargo pela excelência de concurso público ou designado sob a incumbência dos dispositivos legais de averiguar se os critérios estabelecidos foram e são professados in loco, com a capacidade técnica para efetivar-se tais atuações do gestor e seus pares dentro da comunidade escolar que a escola se constitui com o seu papel social.

Por esse viés, segundo Brasil (1988), o ensino à medida que se democratiza os atos burocráticos de um sistema composto por elementos fechados chamados de hierarquia e grades. De tal modo, essas ações coligem-se nos costumes dos atores envolvidos no processo. Além disso, esses métodos são emergentes na atualidade educacional brasileira, não se fica alheio aos avanços dos recursos tecnológicos e suas respectivas mídias. Assim, a escola cumpriria, de modo democrático, a sua função social e solucionaria os problemas com a sua infraestrutura de equipamentos.

Na atualidade, sabe-se que toda sociedade está embebida de conhecimentos: popular, tácito, científico, teológico e filosófico. Eles estão nas e para as pessoas a fazer seu uso de acordo com o grau de conhecimento que se absorveu em suas relações interpessoais e leituras realizadas para o desenvolvimento de si.

Desse modo, o conhecimento contornou-se como uma mola-mestra para compreender a sua própria evolução no tempo e no espaço por meio das estruturas regidas pelo Estado nas dimensões: culturais, maquieláveis e financeira da atualidade. Logo, a atuação suscita conhecimento, agilidade e ciência, porque ao ensinar, apreende-se com sentido para as relações interpessoais. Deste modo, percebe-se que ao falar de conhecimento disseminado em uma sociedade quando se trata do científico há uma relativa impropriedade desse saber, porque o conhecimento se faz com: ensino e pesquisa e a sua divulgação durante ou após as premissas enunciadas em atos públicos.

O trabalho do inspetor neste início do século XXI encontra-se com uma barreira que é a divulgação e a promoção do saber científico para todas as crianças, adolescentes em idade ideal de estudo, por um lado, por outro lado jovens, adultos e idosos que retornam à escola para aprender o conhecimento oferecido pelo Estado. Mediante ao exposto, entende-se que a educação não se tornou universal, precisa-se expandir e ampliar vagas, e, manter o aluno no sistema educacional em idade ideal e motivar os que retornaram a estudar e concluir os estudos da educação básica. Tanto às leis quanto os documentos precisam estar fundamentados em Brasil, de 1988, para assim, trazer à luz do saber a equidade, os níveis de ensino para todos para haver a superação das desigualdades e valorização profissional por meio dos planos nacional do magistério, e, por último, ter-se uma gestão democrática (BRASIL, 2014).

A compreensão de educação é apreendida, nesta ocasião, assim como aprendizado igualitário, por conseguinte, indispensável e representado das analogias, por meio da concepção que o homem constrói de si, da sociedade que está inserido e inter-relaciona. Por essa razão, a instrução é criada como processo largo de socialização da cultura, de acordo com o registro da história escrita e contada pelo homem e a escola, como espaço social que privilegia o ensino, a produção e apropriação do saber, cuja gestão democrática é o cerne de todos os processos políticos em favor das finalidades de formação do sujeito.

Mediante ao exposto, Brasil (1996) elenca que as políticas educacionais, de modo efetivo, aludem a envoltura e o empenho de distintos sujeitos na ação coletiva educacional ao incluir administradores e professores ligados aos dessemelhantes princípios de ensino, no Brasil.

Nesse sentido, é de competência do inspetor escolar democratizar a gestão escolar por meio das informações e comunicações pertinentes as instituições que ele fiscaliza, organiza e administra junto com os seus pares in loco, uma vez que, esse diálogo defende a deliberação coletiva para uma performance essencial aos administradores educacionais. Em si, esse profissional, inspetor escolar, adéqua a politização do fator de ideias à legislação.

De acordo esses princípios a ordem interna escolar estão inseridos no contexto legislativo, por essa razão, as leis que governam se forem alteradas que não seja do

conhecimento da gestão administrativa escolar, concomitantemente, pedagógica para evitar danos cognitivos aos alunos, assim, a inspeção ocasionam danos ao aluno e compromete o funcionamento adequado dessa instituição escolar. Deste modo, com um espaço democratizado, sofrem interferências inadequadas por falta de acompanhamento da gestão em seus aspectos: profissional e estrutural.

O não zelo pela instituição motiva o descomprometimento dos gestores não tem um desempenho satisfatório na gestão escolar, conseqüentemente, isso gera uma desorganização escolar que afeta, diretamente, o alunado, por não ter uma credibilidade organizacional e pedagógica consistente, porque coloca em hipóteses a acuidade dos afazeres realizados.

Assim sendo, as escolas mantem-se a organização tanto disciplinar quanto escrituração. Por essa razão, os documentos arquivados, na escola, são: administrativos, pedagógicos, financeiros, declarações, históricos, diplomas, fotocópias de documentos pessoais, livros de reuniões, prestação de serviços, por exemplos.

A atual legislação vigente, o Inspetor Escolar possui uma jornada semanal de trabalho de 40 horas, sendo o cargo de dedicação exclusiva. Pois, não pode o mesmo exercer função em instituição privada além de sua jornada, conforme a Lei nº 9.347/86 e Decreto nº 26.250/86.

As ações do Inspetor não se limitam, evidentemente, apenas nas aplicações de normas, mas, também, nas ações de revisão ou mudanças na legislação, numa perspectiva crítica adequada à realidade social a que se destina, dando conhecimento à administração do Sistema das consequências da aplicação dessas mesmas normas. (BIASI, 2009).

Desse modo, na conjuntura atual, a função do inspetor escolar é garantir o governo e afiançar no formato participativo dessa sociedade pronunciada com a gestão da escola. Assim, há elementos e legislação para garantir um ensino de qualidade e uma instituição escolar democrática, contemporânea e correspondente às normas institucionalizados do Estado.

Não obstante, sabe-se que a escrituração escolar orienta o histórico do aluno, ao apresentar informações para que os erros não sejam, repetidamente, feitos para dificultar o manuseio dos documentos para uma leitura, logo, penaliza o aluno e sua família.

Porém, excepcionalmente, depara-se com situações reais em escolas que incidem por negligência dos profissionais e a ausência de uma atuação efetiva do inspetor escolar em seus locais de trabalhos, porque a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, p. 26) no art. 21, inciso XXIV inseri que compete à União: “organizar, manter e executar a inspeção do trabalho”.

Assim, em cada Estado há uma autonomia em relação ao estabelecido pela Constituição Federal Brasileira para com o Estado, mas o não cumprimento do que é estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura e à Lei de nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 2017) são cumpridos pelo inspetor escolar em seu cargo.

Mediante ao exposto as ações do inspetor são compreendidas como ações reais in loco por meio de competências e habilidades do profissional em seu cargo como, conhecimento do conteúdo quer pedagógico, didático e legislativo para o desempenho de seu cargo; tomar nota, conhecimento das dificuldades, fraquezas e forças da escola e de seus documentos e promover o diálogo entre os membros da comunidade escolar, e, fazer o planejamento e ponderação coletiva.

De fato, o inspetor é um líder e gestor pedagógico dentro do âmbito escolar à medida que ele: norteia, acompanha e avalia os afazeres concretizados nas escolas. Afinal, a superioridade do exercício de sua função regulariza a força do Estado por meio de sua política e organização no nível federativo para aferir e intervir na sequência de decisão das moléstias educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou-se dos desafios do serviço de inspeção escolar e gestão nas superintendências regionais de ensino, do Estado de Minas Gerais para manter a qualidade do ensino em âmbito inter e nacional como propriedade de desenvolvimento intelectual do aluno.

Por meio de breves históricos da constituição desse profissional pode-se obter a importância de sua função nas escolas e uma evolução no tempo e no espaço para tal democratização do sistema educacional com os seus pares, no Brasil.

Por fim, pode-se afirmar que os objetivos foram cumpridos, uma vez que, o inspetor escolar quer por leis em vigor, que por sua prática tem como finalidade a gestão. Assim sendo, ele representa o Estado em suas práxis. Por consequente, o inspetor precisa conhecer os aportes teóricos e legislativos para trabalhar com as questões administrativas, pedagógicas e financeiras, além da pedagógica e didática.

Somente mediante ao exposto ele é capaz de intervir em todos os âmbitos da escola para corrigir, implementar e solucionar os problemas geradores da dificuldade de aprendizagem dos alunos. Desse modo, este tema não exaure o estudo e faz-se necessárias outras abordagens que sejam realizadas sobre a mudança de paradigmas do contexto da função do cargo do inspetor. Assim, será importante fazer um exame sobre essa prática em um estudo de caso. Por essa razão, este texto traz algumas reflexões e não encerramento do tema.

REFERÊNCIAS

BIASI, Érica Giarretta. **O papel do inspetor escolar no processo democrático.**

Disponível: <http://edivaniaavila.wordpress.com/2009/11/26/o-papel-do-inspetor-escolar/>. Acesso em 14/06/2019.

BRASIL. [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais N°s. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil** (De 25 De Março De 1824).

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 28 mai. 2019.

_____. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. **DECRETO Nº 21.241 DE 4 DE ABRIL DE 1932.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21241.htm. Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. **Lei n ° 9394, de 20 de Dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional - LDB.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13ª ed. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Câmara dos deputados, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>> Acesso em: 22 Jun. de 2017.

_____. MEC - CNE/CP 009/2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

PILETI, Nelson. **História da educação no Brasil.** São Paulo: Ática, 1990.

PALAVRAS QUE TRANSFORMAM: SEMEANDO CULTURA E PAZ EM UMA ESCOLA QUE HOSPEDA

MEDEIROS, Airneth Carvalho de⁷⁴

BEZERRA, Iraci⁷⁵

CRUZ, Gerciene Nunes⁷⁶

LIRA, Izídia Corrêa⁷⁷

FIRMINO, Jucineide Gomes⁷⁸

RESUMO:

A investigação apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no Mestrado em Ciências da Educação da Menção Processo de Ensino e Aprendizagem, na Universidade Nacional Experimental de Guayana. Com o intuito de investigar o afluxo de famílias venezuelanas que migram para os estados fronteiriços brasileiros aumentou significativamente e, muitos dos que têm filhos menores, matriculam-se em escolas públicas e se juntam a outras crianças estrangeiras (haitianos, Guianenses, paraguaios, cubanos etc.) que também vieram estudar em Roraima e, conseqüentemente, sofrem algum tipo de preconceito e insultos, o que leva o foco deste artigo. Assim, obteve por meio de uma abordagem com pesquisas bibliográficas e de campo, sendo elas qualitativas e descritivas de acordo com as propostas de Andrade (2010). Trazendo como afirmação que a pesquisa bibliográfica, compila as estratégias de ensino que melhor se adaptam aos objetivos desta investigação que busca apresentar estratégias didáticas de ensino que melhor integrem alunos de diferentes culturas nas aulas de espanhol, assim como, a pesquisa de campo é por meio de aplicação das estratégias feitas pelas observações e entrevistas em sala de aula aos alunos para determinar a eficácia das estratégias selecionadas para a integração dos alunos nas aulas de espanhol. Os resultados mostram que ao finalizar as reações verbais com os atores envolvidos: professores e alunos, permitem afirmar que os alunos não só se mostraram confortáveis com as estratégias propostas pelo professor, mas também os valores de reconhecimento, aceitação e cultura de paz que são promovidas neles, estão sendo colocadas em prática pelos alunos da escola. Portanto, convém ressaltar a importância da identificação imediata das palavras ofensivas para que os alunos não sofram silenciados e, que sejam assistidos com auxílio de profissionais para que a diferença intercultural não afete seu

⁷⁴ Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Nacional Experimental de Guyana – VE. E-mail: airnethcarvalho@gmail.com

⁷⁵ Mestre em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística do Paraguai - UPAP (2018). E-mail: guesdryvaz@gmail.com

⁷⁶ Mestre em Ciências da Educação pela UPAP – Universidade Politécnica e Artística do Paraguai. E-mail: gercynunes@gmail.com

⁷⁷ Mestre em Ciências da Educação pela UPAP – Universidade Politécnica e Artística do Paraguai. E-mail: izidialira2@gmail.com

⁷⁸ Mestre em Ciências da Educação pela UPAP – Universidade Politécnica e Artística do Paraguai. E-mail: jucineideteles@hotmail.com

desenvolvimento escolar, e os mesmos possam obter progressos em seus estudos evitando a evasão escolar. A educação intercultural é um desafio para a prática docente diante das diferenças culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de ensino. Palavras que machucam. Integração.

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu como resultado da minha experiência atual como professor de espanhol em uma escola pública no estado de Roraima, Brasil. Particularmente nos últimos três anos, onde o fluxo de famílias venezuelanas que migram para os estados fronteiriços brasileiros aumentou, principalmente familiares que têm filhos menores, assim, muitos destes imigrantes venezuelanos matriculam seus filhos em escolas públicas juntando-se à outras crianças estrangeiras, como: haitianos, Guianenses, paraguaios, cubanos etc., que também vieram estudar em Roraima.

Nosso objetivo neste artigo foi abordar os desafios de identificar as palavras que machucam, promovem as ofensas aos alunos imigrantes/estudantes de diferentes culturas nas aulas de espanhol da escola Francisca Élzika de Souza Coelho, em Boa Vista, Roraima, Brasil.

Como nos assegura Avilés Martínez (2013) pode-se dizer que meninos e meninas agem mal e menosprezam o outro porque heteronomamente, na ausência de uma autoridade que possa vigiar ou castigar, se acham livres para fazê-lo. Neste contexto, fica claro que os alunos acham uma oportunidade de agredir com palavras o colega de sala. O mais preocupante, contudo, é constatar que não sentem remorso. Não é exagero afirmar que isso é uma agressão que violenta emocionalmente o colega de sala, e em toda essa análise de dados ficou evidente que isso causa feridas profundas.

As diferentes formas de ensinar e aprender devem favorecer ações educativas que permitam o desenvolvimento de competências e habilidades que resultem na interação entre homem e sociedade e no respeito as diversidades culturais.

Nessa perspectiva, este artigo pretende demonstrar como o trabalho realizado na sala de aula de língua estrangeira pode ser mais do que um lugar planejado para ensinar, pode-se também, ser uma linguagem franca ou instrumental, até mesmo como um espaço de integração onde todos os participantes podem se sentir confortáveis para

desenvolver o seu potencial educativo, desenvolver valores como respeito, reconhecimento do outro e tolerância, assim evitar qualquer tipo de conflito que possa vir acontecer entre esses estudantes adolescentes de diferentes culturas e diversidades.

No entanto, sabe-se que a escola se caracteriza por ser um ambiente privilegiado de ação e interação entre diferentes sujeitos (MANACORDA, 1991). Portanto, o professor desempenha um papel importante no processo de desenvolvimento educacional dos alunos, podendo identificar quando acontece ofensas que atingem diretamente os imigrantes assim como também, o professor deve tornar-se um precursor de um treinamento que promova o pensamento crítico e respeito entre seus alunos.

Neste trabalho, quando falamos de integração, fazemos referência a um processo que envolve indivíduos ou grupos minoritários que são incorporados nas mesmas estruturas sociais dos grupos majoritários, seguindo a perspectiva de Rodrigues (2009, p, 5). Nesta ocasião, para a pesquisa em questão, os estudantes brasileiros são o grupo majoritário e os estrangeiros, principalmente os venezuelanos, são os que precisam ser integrados.

Por conseguinte, Fonseca (2003) afirma que a escola deve assumir um papel de integração multicultural, ou seja, que o fato educacional também deve ser um processo cultural, onde a jornada educacional leva em conta as diferentes culturas que convergem no mesmo lugar. Portanto, seria pertinente afirmar que a educação e a cultura interagem entre si.

CONTEXTO ESCOLA E INTEGRAÇÃO

Como nossa intenção com esta pesquisa é procurar melhorar a integração de estudantes venezuelanos e brasileiros na aula de espanhol, é importante definir o que é uma integração cultural linguística, uma vez que o domínio da língua em uso poderia facilitar a integração dos indivíduos envolvidos. Assim, como resume Rodrigues (2009), destaca que a integração cultural e linguística não pode ser uma imposição por parte do país de acolhimento aos imigrantes recém-chegados, é importante que haja uma integração buscando o aprendizado da nova língua no país que os recebe, adaptando-se ao novo país, assim como também, respeitando a cultura desta sociedade, por isso é

importante que cada imigrante seja “encorajado a reconciliar a sua origem com a cultura do país de acolhimento” e a identidade e diversidade dos novos habitantes não seja desvalorizada (2009, p. 29).

No entanto, percebeu-se que a escola Estadual Francisca Élzika de Souza Coelho, em Boa Vista, capital do estado de Roraima, possui e cumpre políticas de inclusão aos estudantes estrangeiros de acordo com a lei 6,815. / 80 o número ou o artigo 95 e a lei nº 13.445 / 2017 e, mesmo com a existência e o cumprimento dessas políticas de inclusão, parece não haver garantia de integração indiscriminada entre os estudantes. Conforme será exposto a seguir:

O termo integração é normalmente usado "para descrever e caracterizar a entrada na socialização e participação dos imigrantes em uma sociedade que ofereça assistência social" (RODRIGUES, 2009, p. 6).

A integração dos imigrantes em uma nova sociedade é um processo complexo e multifacetado, como afirma Hamze (2006) citado por Rodrigues (2009), que também entende esse conceito como a “necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, para que este podem viver e se identificar com outros cidadãos, para que possam então ser inseridos e associados à coexistência igualitária na sociedade”(2009, p. 6).

Por outro lado, Peres (2011) define a integração como um “processo no qual indivíduos ou grupos minoritários incorporam e compartilham as mesmas estruturas sociais, promovendo o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada pessoa” (2011, p.22).

Assim, é possível considerar que a integração é um processo de aceitação, interação e adaptação que inclui os imigrantes, seus descendentes e os membros da sociedade de acolhimento que os recebem aceitando suas diferenças.

LINGUAGEM COMO ELEMENTO DE PRESTÍGIO E PODER

Na minha experiência de ensino tenho notado que, no início, quando há alunos estrangeiros que chegam à Escola Estadual Francisca Élzika de Souza Coelho, estes quando não dominam a língua portuguesa tendem a permanecer isolados e muito

quietos e só tentam fazer intervenções em português, mesmo quando é sobre a aula de espanhol. Isto pode ser devido aos conceitos de prestígio e poder que explicamos abaixo.

Vale destacar o que aponta Van Dijk (2006), que argumenta: nas sociedades, a linguagem é uma forma de poder, isto é, um meio usado para legitimar aspectos socioculturais por meio do discurso, inclusive, determinar formas de agir na sociedade que são dadas pelas ideias implícitas que são transmitidas discursivamente.

Como mencionado até agora, cabe às escolas tentar romper os costumes que legitimam alguns meios expressivos ou linguísticos, para tanto, buscar promover uma escola inclusiva que não segrega seus alunos com base em diferenças socioculturais ou qualquer outra tipo como proposto por Freire (1992) ao se referir a uma escola democrática na Pedagogia da Esperança.

A ABORDAGEM COMUNICATIVA FUNCIONAL COMO ALTERNATIVA PARA INTEGRAÇÃO

De acordo com o que afirma Littlewood (1998), o autor traz uma abordagem comunicativa funcional, ajudando os professores a guiar seus alunos não apenas para dominar suas próprias estruturas de linguagem, mas também para poder usá-los em contextos reais do cotidiano e ser capazes de interagir socialmente com pessoas nativas do país onde elas estão.

É por isso que esta abordagem educacional teórica especializada em ensino de línguas é utilizada nas aulas de espanhol para tentar alcançar os objetivos de integração entre os alunos que são propostos em nossa pesquisa.

Segundo a mesma autora, sobre comunicação funcional, esta abordagem educacional tem sido chamada, garantindo que os alunos interajam um com o outro, mas também estar ciente de que as pessoas enfrentam certas formas ou expressões linguísticas quando usado em ambientes do cotidiano. Por exemplo, observe que uma pergunta como “você pode fechar a porta?” Pode ser uma pergunta, uma ordem, uma sugestão ou um convite, dependendo do contexto em que é usada (LITTLEWOOD, 1998, p. 10).

Da mesma forma, Littlewood (1998), veem acrescentar nas aulas de línguas, para ser eficaz, tanto as estratégias de ensino e aprendizagem que contextualizam e incluem o conhecimento compartilhado entre os falantes e ouvintes de cada ato comunicativo devem ser incluídas, portanto, afirmando que os estudantes de línguas (especialmente os estrangeiros) devem ter oportunidades de desenvolver capacidades comunicativas onde possam fazer uso da linguagem estudada de uma forma efetiva (que se entende o que querem expressar) e econômica (isso não implica desgaste físico ou emocional ou um discurso muito elaborado), mesmo que o professor esteja disposto a sacrificar, por vezes, detalhes gramaticais para dar lugar a uma comunicação eficaz e imediata (LITTLEWOOD, 1998, p. 4).

Assim também, este autor argumenta que a abordagem funcional comunicativa tem como um de seus preceitos que o uso contínuo de uma linguagem faz com que os alunos compreendam a cultura dos falantes nativos para se familiarizar com ela, portanto, que a familiarização tem uma influência positiva na aprendizagem, pois promove o desenvolvimento de relações interpessoais entre os alunos.

De fato, as leis brasileiras, como a Constituição Federal (artigos 5 e 6), o Estatuto da Criança e Adolescente (artigos 53º a 55º), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2 e 3º), a Lei da Migração (artigos 3 e 4) e também os Lei dos refugiados (Escritório Produtos ou s 43º e 44º) apoiar as famílias estrangeiras sobre a inclusão nas escolas públicas de crianças cujas nacionalidades não são brasileiros.

Pelo que foi dito até agora e como nosso objetivo geral aponta para a integração de estudantes de diferentes culturas na aula de espanhol, é que adotamos essa abordagem educacional para registrar a eficácia das estratégias de ensino que a fundamentam com a intenção. evitar segregações xenofóbicas na Escola Estadual Francisca Elzika de Souza Coelho, localizada em Boa Vista, capital do estado de Roraima, Brasil.

METODOLOGIA

Tendo como base empírica, este artigo investigativo de cunho exploratório e de natureza qualitativa adotou as pesquisas bibliográficas e de campo com abordagem qualitativa descritiva de acordo com as propostas de Andrade (2010), assim afirmando

que a pesquisa bibliográfica partirá de um levantamento bibliográfico para compilar as estratégias de ensino que melhor se adaptarem aos objetivos, no entanto, a pesquisa de campo, visa trabalhar a aplicação das estratégias feitas meio de observações em sala de aula e entrevistas aos alunos para determinar a eficácia das estratégias selecionadas.

Esta pesquisa foi conduzida na Escola Estadual Francisca Élzika de Souza Coelho, foi proposto aos estudantes de Ensino Fundamental II, esta proposta buscou-se trabalhar com 12 voluntários cujas idades são entre 12 e 16 anos de idade, sendo alunos do 7º e 9º ano que tiveram interesse de participar deste estudo.

A distribuição desses 12 voluntários foi:

- 7 estudantes venezuelanos, dos quais 4 são do 7º ano e 3 do 9º, dois são do sexo feminino e 5 do masculino.
- estudantes brasileiros, dois do sétimo ano e dois do nono, dois do sexo feminino e dois do masculino.
- 1 estudante do sexo masculino haitiano pertencente ao 7º ano.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram por meio de um guia de observação e questionários com perguntas abertas que, posteriormente foram analisadas.

Como técnica de interpretação dos dados, seguimos Lakatos e Marconi (2011) que propõem uma análise interpretativa de três níveis denominados: explicação, interpretação e especificação.

A interpretação é usada para dar sentido a explicação proposta buscando conexões necessárias e lógicas na análise das ideias envolvidas, foram por meio da interpretação, graças a abordagem funcional e da comunicação a ser feita a partir dos dados coletados.

E finalmente, a especificação descreveu-se detalhadamente os resultados da análise onde foi condensada em uma seção dedicada à integração dos resultados.

Considera-se também uma pesquisa denominada explicativa, pois, esclareceu-se os fatos de forma consistente, assim, caracterizada também como exploratória, uma vez que busca aprofundar conhecimentos ampliando os estudos em uma área pouco conhecida, como essa abordada neste trabalho.

Os dados foram analisados considerando as informações obtidas por meio de documentos institucionais, bem como, com reflexão partindo de um olhar para os fundamentos teóricos estudados e a realidade apresentada neste estudo.

RESULTADOS

Este estudo revelou que por meio das metodologias aplicada e interpretativa buscou-se atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, verificou-se como tem sido a efetividade das estratégias didáticas aplicadas nas aulas para a integração de alunos de diferentes culturas nas aulas de Língua Espanhola da Escola Estadual Francisca Élzika de Souza Coelho em Roraima.

Parte I: A Explicação

Para a elaboração do questionário foram considerados dois fatores principais: os objetivos da pesquisa e a experiência em sala de aula com os alunos desde que as estratégias estavam sendo aplicadas. Essas estratégias consistem em unidades didáticas projetadas para mostrar diferentes variedades de espanhol para explicar diferentes culturas que falam a mesma língua.

Nesta ocasião, foram citados apenas quatro das estratégias utilizadas no ano letivo de 2018, cada uma delas planejada como projetos escolares desenvolvidos em 6 sessões de 50 minutos cada, o que corresponde a uma sessão semanal espanhola por seção. No Anexo 1: Estratégias aplicadas, cada uma das unidades didáticas, planejamento, materiais, guias de observação, atividades e avaliação das estratégias listadas abaixo é detalhada.

Neste artigo focaremos a quarta e última estratégia discutida, que começou como um projeto de classe e teve um escopo tal que foi escolhido, primeiro para sua apresentação para a escola em geral, depois para eventos locais e, depois de passar por etapas de avaliação, foi classificado para ser apresentado no dia 2 de novembro, na XXV Feira de Ciências do Estado de Roraima, como parte da representação da Escola Estadual Francisca Élzika de Souza Coelho neste evento.

A estratégia foi chamada Palavras que transformam: Semeando a cultura da paz em uma escola que hospeda, foi projetada para promover um ambiente escolar livre de bullying onde os alunos aprenderão mais sobre diferentes culturas da América Latina e suas nacionalidades para evitar a proliferação de termos discriminatórios ou pejorativos contra os nativos dos países vizinhos.

Esta estratégia surgiu depois de ver como as crianças da escola começaram a usar expressões como veneco, olhar, preto ou índio para se referir a pessoas de outras nacionalidades ou diferentes condições genotípicas.

A ideia central da atividade era mostrar aos alunos que as palavras também poderiam prejudicar e não devemos usar a linguagem para promover culturas segregantes ou para proliferar comportamentos que exaltam o bullying ou o bullying nas escolas.

Para fazer isso, os alunos devem se familiarizar com maneiras prudentes de chamar seus colegas de classe e identificar se em seu vocabulário estavam usando palavras impróprias, ou imprudentes para se referir a seus colegas, e entrevistaram seus colegas para entender melhor como se sentiram quando foram feridos. com palavras e o que poderia ser feito para evitar esses costumes. As experiências coletadas são aquelas que serão apresentadas na feira de ciências.

A partir do que foi observado na realização e aplicação de estratégias como as já mencionadas e tendo em mente que o objetivo geral do trabalho foi focado em determinar o alcance das estratégias de ensino utilizadas nas aulas de espanhol para promover a integração dos alunos de diferentes culturas na escola, o questionário constando as informantes-chave, onde responderiam os objetivos propostos neste estudo, consistindo de 7 perguntas que estão listadas abaixo.

2) O que você menos gosta na disciplina espanhola?

3) Todos os seus colegas de classe são brasileiros ou há colegas de outras nacionalidades? Quais são essas nacionalidades?

4) Como você se sente quando o professor lhe pede para trabalhar em equipe com pessoas que não falam português?

5) O que você faz quando um colega não fala português e o professor de espanhol lhe pede para trabalhar em equipe?

6) Qual é a parte mais difícil de trabalhar em equipe com pessoas que não falam português como você?

7) O que você acha de palavras como veneco, gringo, brasileiro paraguaio ou caipira?

Como você pode ver, as perguntas sugerem que os alunos respondam com base em suas experiências anteriores e percebam o alcance das estratégias aplicadas pelo professor.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral determinar as estratégias de ensino que melhor integram alunos de diferentes culturas nas aulas de espanhol e, com base no exposto nos capítulos anteriores, do que aquelas baseadas na abordagem teórico-funcional da comunicação, como os quatro apresentados neste artigo permitem que os alunos entendam e apliquem as razões pelas quais eles usam a linguagem em contextos reais e podem se comunicar de forma eficaz, mesmo que não tenham domínio total de sua gramática ou ortografia.

Assim, as mesmas estratégias promovem um clima colaborativo de aceitação entre os alunos, onde nenhum se sente discriminado por ter uma nacionalidade diferente, o que nos leva a afirmar que tanto o objetivo principal quanto os objetivos específicos desta pesquisa foram alcançados.

Finalmente, não queremos estabelecer como fato, ou mesmo afirmar, que o trabalho foi realizado com essa experiência de pesquisa, mas, ao contrário, reconhecemos que ainda há trabalho a ser feito para estabelecer uma cultura de paz na escola selecionada; mas, a realização deste trabalho nos permitiu observar que, sem a intenção de realizar uma pesquisa-ação participativa, o escopo das estratégias propostas para a integração dos alunos já está sendo aplicado por outros professores da escola, reconhecidos por seus gestores, pais e representantes, além de ter uma divulgação científica e cultural que se reflete na classificação para participar de eventos

organizados por entidades governamentais e convites a outras instituições e escolas para divulgar o trabalho realizado com os alunos espanhóis: Escola Estaduais Professora Francisca Élzika de Souza Coelho em Roraima, Brasil.

REFERÊNCIAS

Andrade, M. (2010). **Da Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalho na graduação**. São Paulo: Atlas.

Avilés Martínez, J. M. (2013). **Bullying: guia para educadores**. Campinas: Mercado de Letras.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em:

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266 Acesso:

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. **LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017**. Institui a Lei da Migração. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm Acesso:

BRASIL. **LEI Nº 9.474, DE 22 DE JULHO DE 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9474.htm acesso:

BRASIL. **LEI Nº 6.815, DE 19 DE AGOSTO DE 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília, 1980. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815.htm Acesso:

Brasil **Estatuto do Estrangeiro: aceleração e legislação correlata**. 2 ed. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

Freire, P. (1992). **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz Terra.

FONSECA, M. **O projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola**: duas concepções antagônicas de gestão escolar. v. 23, n.61. Campinas: Cedes, 2003.

Lakatos, E. e Marconi, M. (2011). **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas.

Littlewood, W. (1998). **O ensino comunicativo de linguagens: introdução à abordagem comunicativa**. Cambridge University Press.

Manacorda, Mario Aligheiro. **História da Educação nos últimos anos**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

Peres, A. (2011). **Educação Intercultural e Cidadania**. Em Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

Rodrigues, E. (2009). **Uma integração de dois algenos de origem estrangeira na escola portuguesa. Tese de Mestrado**. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Disponível em :
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/396/1/18317_ulfl063639_TM.pdf>. Inscrito em 04 de julho de 2018.

VAN DIJK, T. A. Discourse, context and cognition. Discourse studies 8. 2006. Disponível em: <www.discourses.org>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PARA QUE REVISAR E REESCREVER?

ALVES, Clarice Vaz Peres⁷⁹

DARIZ, Marion Rodrigues⁸⁰

ANTUNES, Márcia Teixeira⁸¹

RESUMO:

Entende-se que tanto ensinar como aprender a redigir textos coesos e coerentes é uma tarefa árdua, que requer, além de dedicação e esforço por parte do educador e do educando, atividades sistemáticas e orientadas de prática de textos. Assim, este trabalho objetiva refletir acerca da importância das atividades de revisão e de reescrita bem orientadas, a fim de que o aluno-escriptor seja capaz de desenvolver consciência e controle (VYGOTSKI, 1997) sobre a prática de textos escritos. A reescrita, neste estudo, é entendida como resultado do processo de revisão, portanto, produto da interação social estabelecida entre escritor, leitor e texto (ALVES, 2013). Tendo em vista que revisar um texto implica diversas ações por parte do revisor (FLOWER et al. 1986, FLOWER; HAYES, 1981), a revisão necessita ser muito bem guiada a fim de que propicie ao estudante o desenvolvimento da consciência e do controle acerca dos elementos constituintes de um bom texto.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão. Reescrita. Consciência e controle.

INTRODUÇÃO

Entende-se a escrita como uma tarefa cognitiva, discursiva e linguisticamente mais complexa do que a fala. Redigir um bom texto exige uma gama de conhecimentos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórico e cultural (KOCH; ELIAS, 2010). Escrever não é, portanto, apenas pôr letras no papel, mas elaborar um sentido global e preciso sobre uma determinada situação comunicativa e torná-la compreensível a uma audiência. As autoras recém-mencionadas, afirmam que tanto o texto falado quanto o escrito são resultados de um processo sociocomunicativo estabelecido entre interlocutores e o que os diferencia é a maneira como a sua coprodução se realiza.

⁷⁹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Faculdade Anhanguera Pelotas – FPE. E-mail: claricevpalves@gmail.com

⁸⁰ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: mariondariz@gmail.com

⁸¹ Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora e coordenadora do curso de Direito da Faculdade Anhanguera de Pelotas-FPE. -mail: marciateixeiraantunes@hotmail.com

As autoras defendem que no texto escrito, contrariamente do que ocorre no falado, os contextos de produção e de recepção são diferentes, uma vez que o texto escrito, escritor e leitor não dialogam, diretamente, entre si, como ocorre na maioria dos textos falados. Koch e Elias (2010) afirmam que fala e escrita são duas modalidades distintas de língua e que, apesar de empregarem o mesmo sistema linguístico, cada modalidade apresenta suas próprias características, sendo a escrita o resultado de um processo estático, e a fala, de um processo dinâmico estabelecido entre os interlocutores. As autoras destacam que, embora haja várias diferenças entre fala e escrita, isso não quer dizer que devam ser vistas de maneira dicotômica, conforme foram entendidas por muito tempo.

Vygotski (2000, p. 313), ao referir-se às diferenças entre linguagem escrita e oral, argumenta que a escrita é desprovida não só do som material presente na fala, mas também de um interlocutor, já que o destinatário da linguagem escrita “está totalmente ausente ou não está em contato com aquele que escreve”. Para o autor, a escrita é “uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado”.

De acordo com Vygotski (2000), a escrita exige um alto grau de abstração, pois o escritor necessita abstrair o aspecto sonoro de sua fala e transpô-la para uma linguagem abstrata, sendo essa característica da escrita uma das mais difíceis que o redator tem de dar conta, quando escreve. O autor russo (2000, p. 314) explica que é compreensível uma linguagem que exige uma representação simbólica de segunda ordem [como a linguagem escrita] ser mais complexa que a linguagem falada. Vygotski (2000, p. 314) compara as diferenças entre os dois tipos de linguagem às diferenças entre a álgebra e a aritmética: “a álgebra é mais difícil do que a aritmética [...]. A linguagem escrita é a álgebra da escrita”.

Apesar dos complexos processos mentais envolvidos na apropriação do texto escrito e de sua importância para o desenvolvimento das civilizações, em diversos contextos de ensino, há quem defina a escrita, por exemplo, como resultado de “inspiração”; ou como “atividade para alguns privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados)”; ou ainda como “expressão do pensamento” ou “domínio de regras da língua”, conforme explicam Koch e Elias (2010,

p. 32). Essas definições ilustram a desatenção que o ensino do texto escrito recebe em grande parte das instituições educacionais e a ideia de que não necessita de um ensino formal, a partir da realização de atividades sistemáticas e orientadas de produção, de revisão e de reescrita de textos. Assim, este trabalho objetiva refletir acerca da importância das atividades de revisão e de reescrita bem orientadas, a fim de que o aluno-escritor seja capaz de desenvolver consciência e controle (VYGOSTKI, 1997) sobre a prática de textos escritos.

A seguir serão apresentadas algumas reflexões acerca da complexidade dos processos constituintes da escrita; posteriormente, uma breve discussão acerca das diferentes compreensões sobre revisão, reescrita e retextualização e, por fim, a conclusão que este estudo oportunizou.

A ESCRITA E OS COMPLEXOS PROCESSOS QUE A CONSTITUI.

A abordagem de escrita com foco na interação é a que embasa este estudo, porque se entende que nela, tanto o escritor como o leitor são peças motrizes na organização e no desenvolvimento da trama textual. Se a intenção é provocar, nos estudantes, a tomada de consciência acerca de seus problemas de escrita e, posteriormente, levá-los a desenvolver controle sobre esses problemas, defende-se que o ato de escrever deve ser norteado por uma concepção de escrita interativa. Koch e Elias (2010, p. 34) explicam que a escrita, nessa abordagem, exige, por parte de quem escreve, o emprego de várias estratégias, como

[...] ativação do conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa [...]; seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; “balanceamento” entre as informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34).

Conforme as estratégias constituintes do processo de escrita apresentadas pelas autoras, percebe-se que o desenvolvimento de tais estratégias, por parte do escritor, não é uma ação simples, principalmente, para grande parte dos estudantes que, muitas vezes,

não recebem uma orientação adequada para a produção de textos nas instituições de ensino.

Kato (2005, p. 134) argumenta que a dificuldade que o escritor enfrenta para redigir um bom texto “decorre do fato de a redação exigir dele habilidades não só de produtor como também de interpretador”. A autora esclarece que há diferentes operações intelectuais envolvidas no processo de expressão, por parte do produtor do texto; e de compreensão de ideias, por parte do leitor, o que torna difícil, muitas vezes, ao escritor, a alternância de papéis de produtor para leitor. Cassany (1999) explica que os papéis de produtor e de interpretador são difíceis de serem desempenhados por parte de quem escreve. Flower et al. (1986) também defendem que o estudante que está lendo, com o objetivo de compreender, realiza um raciocínio diferente daquele que está lendo, com o objetivo de revisar um texto. Esclarecem que os alunos que leem com o objetivo de revisar adotam uma atitude mais ativa em relação ao texto, pois a atenção deles está direcionada à busca e à solução de problemas.

Flower e Hayes (1981) também entendem que redigir um texto é um processo complexo e não uma ação simples e espontânea de aplicação do código escrito. Os autores foram pioneiros na abordagem de texto como processo, propondo, por meio de protocolos verbais, um modelo teórico⁸² detalhado que explica tanto as estratégias que o escritor emprega na redação de um texto como as operações intelectuais que orientam sua composição. Para eles, o processo de escrita envolve ações como planejar, redigir e revisar, geradas pelo escritor por meio da memória de longo prazo. Bereiter e Scardamalia (1987), da mesma forma, argumentam que a construção de um texto exige planejamento, seleção e organização das informações, oriundas da memória de longo prazo do escritor. Todo esse processo de escrita necessita ser aprendido pelos estudantes.

⁸² Não se desconhece que o modelo de escrita proposto por Flower e Hayes (1981) apresenta algumas limitações, conforme mencionam Garcez (2010) e Kato (2005). Todavia, fez-se menção a ele neste estudo tendo em vista que foi o pioneiro na abordagem de texto como processo. Além disso, ilustra as diversas operações intelectuais envolvidas na escrita, conhecimento esse que se julga necessário ao estudo em questão. Garcez (2010, p.25), ao fazer referência aos modelos de escrita proposto por aqueles autores, afirma que ajudaram “a estabelecer o estudo dos procedimentos de produção de textos como uma linha de pesquisa importante e com bastante fundamentação teórica”. Cassany (1999) ratifica a relevância dos modelos de escrita desenvolvidos por Flower e Hayes (1981, p.157), enfatizando que os autores “apresentam um dos modelos mais completos do processo de composição”, o que confirma a escolha aqui apresentada.

Considerando a dificuldade que grande parte dos indivíduos revela para redigir e buscando entender os processos cognitivos que estão presentes na produção de um texto, Flower (1981) propõe uma diferença de significado entre as palavras expressão e comunicação, que contribui para o entendimento dos processos cognitivos presentes na escrita. Segundo a autora, o plano da expressão está relacionado com o texto que o escritor redigiu para si, sem se preocupar com a compreensão por parte do leitor. Já no plano da comunicação, o texto deve ser compreensível por si, atendendo às exigências formais da escrita. Partindo da distinção de significado entre expressão e comunicação, Flower (1981) apresenta dois tipos de prosa: a prosa do escritor e a prosa de leitor. Para a autora, ambas as prosas podem desempenhar função importante no processo de escrita. Entretanto, a prosa de leitor é a que garante uma comunicação bem-sucedida entre escritor e leitor. Segundo Flower (1981), o melhor processo de composição é aquele que, desde o início, trabalha com a prosa de leitor, pois demanda que o redator desenvolva o texto de acordo com seu leitor, em um processo interativo e social.

Flower (1981) explica que a compreensão das duas prosas, tanto por parte dos aprendizes como por parte dos professores, pode trazer contribuições importantes para os processos de ensino e de aprendizagem da produção de textos escritos, porque esse conhecimento permite desenvolver estratégias que vão ao encontro das necessidades existentes em cada momento de expressão escrita.

Segundo a autora, se o indivíduo ao redigir um texto, observar a imagem do interlocutor e as estruturas micro e macrotextuais, seu escrito torna-se compreensível, independente de seu contexto. Ao escrevê-lo, o redator está empregando a prosa de leitor, e o texto está no plano da comunicação. Cassany (1999, p. 139) argumenta que sujeitos alfabetizados sabem empregar a prosa de escritor, mas somente os bons escritores sabem usar a prosa de leitor. O autor alega que “saber escrever quer dizer saber transformar a prosa de escritor na de leitor”. Todavia, entende-se que essa transformação não é tarefa simples para a maioria dos escritores. Normalmente, eles necessitam de ajuda externa a fim de realizar essa transformação de forma adequada. Quanto à ajuda externa na produção de textos, Damiani et al. (2011) defendem que o professor ou um colega mais desenvolvido podem contribuir com a melhoria do escrito, servindo como espelhos que refletem os problemas de comunicação dos textos. Tal perspectiva é importante porque, muitas vezes, os estudantes não percebem que seus

escritos não estão de acordo com o desejado; outras vezes, têm essa percepção, mas não sabem como proceder para adequar suas escritas à situação comunicativa a que se destinam. Ao escrever, o escritor necessita organizar o pensamento para expressá-lo com clareza ao seu interlocutor, atividade que exige exercício de reflexão sobre o que está escrevendo. Nesse sentido, Damiani et al. (2011) menciona que tais práticas reflexivas parecem não ser prioritárias em nossas escolas e universidades.

Diante do exposto, ratifica-se a complexidade dos processos intelectuais que estão presentes durante a composição de um texto. Acredita-se que é por meio de uma abordagem de texto interativa e processual, que o estudante desempenhará um papel ativo em seu processo de aprendizagem da escrita e desenvolverá a tomada consciência e a capacidade de controle sobre tais processos, tornando-se um escritor competente. Conforme o exposto, o aluno necessita de um ensino adequado relativo à produção de textos a fim de dar conta de todos os processos intelectuais que estão envolvidos na expressão escrita.

REVISÃO E REESCRITA NUMA PERSPECTIVA PROCESSUAL E COLABORATIVA

Diante da diversidade e da equivalência de nomenclaturas adotadas por alguns pesquisadores em relação aos termos revisão, reescrita, refacção e retextualização, entende-se ser relevante realizar, embora breve, uma reflexão relativa às semelhanças e às diferenças que estão presentes em tais práticas.

A revisão: um olhar processual e colaborativo

Segundo Flower et al. (1986), o processo de revisão deve ser visto como uma atividade reflexiva, de rever e retrabalhar o texto, podendo ocorrer paralelamente à escrita, não sendo necessariamente uma fase de pós-escrita. Portanto, em qualquer momento do processo de produção, o escritor pode assumir o papel de leitor de seu próprio texto.

De acordo com Flower et al. (1986), a leitura e a percepção de problemas no texto são condições imperativas para que o processo de revisão ocorra. É por intermédio

da leitura que o estudante constrói uma representação do problema, condição essencial à busca de solução. Ao ler o texto, o escritor estabelece uma representação do(s) problema(s), que varia(m) conforme a quantidade de informação produzida pelo processo de revisão. O revisor pode detectar o(s) problema(s), mas não possuir conhecimentos necessários à resolução; ou, perceber o problema e resolvê-lo com certa facilidade; ou ainda, o revisor pode não possuir conhecimentos necessários para perceber os problemas que o texto apresenta, conforme explicam os autores citados.

Flower et al. (1986) apresentam duas estratégias de revisão: a individual e a colaborativa, que pode ser realizada com o professor ou com um colega. Os autores esclarecem que, no processo de revisão realizado pelo próprio escritor, ele tem acesso às suas intenções, o que é positivo, pois se houver algum problema entre a intenção do redator e as ideias expressas no texto, o escritor-leitor terá condições de percebê-lo. Entretanto, conforme explicam Flower et al. (1986), o conhecimento das próprias intenções pode impedir o escritor de perceber os desajustes de seu texto, uma vez que, para ele (escritor-leitor), o sentido pretendido pode ser o único possível de ser abstraído. Já na revisão colaborativa, os autores destacam que o aluno-escritor tem a oportunidade de discutir e negociar com outra pessoa aspectos de sua produção textual. Porém, nessa atividade, o leitor-revisor tem acesso indireto às intenções do escritor, o que pode dificultar a percepção dos possíveis desajustes do texto.

Para Flower et al. (1986), a dificuldade que muitos estudantes apresentam para iniciar a revisão de seus textos está relacionada a fatores diversos. Defendem que, para que o processo de revisão seja iniciado, o redator deve considerar, entre outros, os seguintes aspectos: a extensão, o gênero e o propósito do texto; as orientações apresentadas pelo professor; a situação contextual; o interlocutor; o conhecimento de textualização armazenado na memória de longo prazo e a concepção sobre a atividade de revisão; a quantidade e o grau de complexidade dos problemas e as mudanças realizadas no texto à proporção que desenvolve a tarefa.

Observa-se que revisar um texto implica diversas ações por parte do revisor. Por isso, defende-se que o processo de revisão deve ser muito bem orientado a fim de que o estudante obtenha sucesso em sua prática de reescrita. Entende-se que, propor ao estudante uma reescrita sem uma orientação adequada para revisão, pouco ou nada

contribui para a melhoria do texto. Com base na experiência profissional, sabe-se que, caso a revisão não seja bem orientada, a reescrita fica centrada apenas no “passar a limpo”; no processo de higienização do texto, no sentido empregado por Jesus (2004). A esse respeito, está expresso nos Parâmetros Curriculares:

[...] a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada. Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (questões linguísticas (sic) e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos (sic), como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades de correção (BRASIL, 1998, p. 77-78).

Assim, o professor deve auxiliar o estudante, apresentando estratégias significativas à melhoria de seu escrito e incentivando-o a ser leitor de seu próprio texto. Novamente, reafirma-se a relevância da mediação para a formação de escritores competentes.

Embora as duas propostas de revisão apresentem limitações, conforme foi exposto, compreende-se que a prática da revisão é fundamental à produção de textos, já que a percepção e a correção dos problemas pelo próprio escritor possibilitam que este seja “juiz” de seu texto. Somando-se a isso, o exercício de retomada possibilita ao escritor compreender que a construção de um bom texto é realizada por meio de avanços e recuos cujo processo se dá por meio da revisão e da reescrita. Assim, defende-se que a revisão e a reescrita pertencem ao processo de textualização e, por isso, deveriam fazer parte dos elementos constituintes da textualidade como a coesão e a coerência, por exemplo.

Reescrita e retextualização: semelhanças e diferenças.

Marcuschi (2007) parece empregar os termos retextualização, reescrita e refacção como equivalentes. Baseado na proposta de Travaglia (1993), que empregou o termo retextualização para denominar a tradução de texto de uma língua para outra,

Marcuschi (2007, p. 48) explica que a retextualização “também se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua” [grifo do autor]. Vale esclarecer que, para o autor, o termo modalidade é empregado para fazer referência à oralidade e à escrita.

De acordo com Marcuschi (2007, p. 48), para substituir o termo retextualização, “igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita, [...] que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)”. A esse respeito, D’Andrea e Ribeiro (2010) acreditam que, apesar de Marcuschi (2007) sugerir uma equivalência entre as expressões anteriormente mencionadas, “o autor não deixa de apontar uma diferença importante entre elas: na reescrita (ou refacção), atua-se sobre ‘o mesmo texto’, enquanto na retextualização, passa-se de ‘uma modalidade para outra’” Assim, com base nas ideias de Marcuschi (2007), os autores entendem a retextualização como

[...] uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo-se alterar o meio em que ele é produzido/veiculado (entrevista oral para notícia escrita, por exemplo, ou do texto impresso para a notícia do rádio). A reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização (D’ANDREA e RIBEIRO, 2010, p. 66) [grifo nosso].

Dell’Isola (2007, p.10) define a retextualização como um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro”. A autora também parece compreender os três termos como equivalentes e, como Marcuschi (2007), defende a retextualização como a passagem de uma modalidade textual para outra. Já Matêncio (2002) entende que retextualizar e reescrever são atividades diferentes. Nesse sentido, a autora explica que, embora na atividade de retextualização estejam presentes operações linguísticas semelhantes às envolvidas no que se tem designado de reescrita, como por exemplo, as operações de acréscimo, supressão, substituição e reordenação tópica, no que tange às operações textuais e discursivas, essa relação é bem menos significativa, além de que, “as variáveis que interferem nesses dois processos não se comportam de forma semelhante” Matêncio (2002, p. 112).

Segundo a autora, retextualizar é produzir um texto novo a partir de um texto-base e reescrever é retomar o mesmo texto a fim de aperfeiçoá-lo. A esse respeito, Matêncio (2002, p. 113) esclarece que,

[...] a reescrita é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto. Já na retextualização, tal como entendida aqui, opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguareira [grifo nosso].

Fiad (2009) também apresenta reflexões importantes sobre a reescrita. A autora, com base em Fabre e Cappeau (1996), compreende a reescrita como um “conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as seqüências (sic) recuperáveis visando a um texto terminal”. A autora alega que, para o ensino de língua, essa concepção de reescrita é importante por duas razões:

[...] por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem (FIAD, 2009, p. 9).

Fiad (2010), citando Fabre (1987), aponta quatro diferentes operações envolvidas na reescrita de um texto: adição, substituição, supressão e deslocamento. A autora explica que a adição pode ser entendida como acréscimo de um grafema, de um acento ou de um sinal de pontuação, de uma palavra, ou ainda, de uma ou várias frases. Quanto à supressão, esclarece que ela pode ocorrer em relação a aspectos diversos do texto como, por exemplo, acentos, sílabas, palavras, frases. Já a substituição refere-se a um grafema, a uma palavra, a uma frase ou a um conjunto de frases. Na explicação da autora, na supressão não há reposição dos termos suprimidos, mas na substituição, isso ocorre. Quanto ao deslocamento, esclarece que significa a troca de elementos que modificam o processo de encadeamento das informações no texto.

Para Fiad e Barros (2003, p. 1209), a reescrita possibilita ao estudante um agir acerca da textualidade e da discursividade. Em um sentido mais amplo, de acordo com as autoras, “a reescrita é um retorno metaenunciativo. É uma meta-escrita” do estudante sobre o seu dizer.

Com base nos autores mencionados, entende-se a reescrita como uma atividade constituinte do processo de escrita; um momento que proporciona ao escritor alterar trechos no interior de seu texto, criando uma nova versão, mas mantendo a estrutura básica de seu escrito. Assim, compreende-se a reescrita como uma atividade distinta da retextualização, uma vez que esta passa de uma modalidade a outra, o que não ocorre com a reescrita, conforme já comentado.

CONCLUSÃO

Considerando a breve revisão aqui realizada sobre os termos reescrita e retextualização, entende-se que há diferenças significativas entre eles, não permitindo que sejam tratados como equivalentes. Compreende-se os termos revisão e reescrita como distintos e, ao mesmo tempo, complementares na tessitura textual. Defende-se que toda reescrita pressupõe uma revisão, mas que nem toda revisão gera uma reescrita.

A esse respeito, Fuza e Menegassi (2012, p. 43) ratificam que a revisão e a reescrita se complementam, porque ambas auxiliam na construção da textualidade e explicam que “[a]o revisar, o aluno analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos e, caso julgue necessário, reescreve seu texto. Logo, fundem-se os processos de revisão e reescrita”.

Entende-se a reescrita como resultado do processo de revisão, portanto, produto da interação social estabelecida entre escritor, leitor e texto. É importante destacar que, quando se menciona a reescrita como produto, não se está fazendo referência a ela como algo simples, mas como um produto resultante das interações sociais, do movimento dialógico que o escritor estabelece com seu escrito. Vale destacar que, conforme já discutido, para que essa relação de processo e produto ocorra durante a atividade de escrita, o estudante deve ser alertado e orientado, frequentemente, a ler e a revisar seu escrito.

A experiência profissional que constitui as autoras deste texto, em diferentes contextos e níveis educacionais, revela que, se a revisão não for incentivada e orientada, a reescrita não atinge seus objetivos, ou seja, não propicia a melhoria do texto no que se refere aos seus aspectos micro e macroestruturais. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares indicam que as concepções de revisão e de reescrita necessitam ser revistas no contexto educativo, já que

[n]a escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar (BRASIL, 1998, p. 77).

De acordo com a ausência de qualidade presente nos textos que os estudantes escrevem em diferentes contextos educacionais, conforme mencionam diversos estudos acerca do tema (ALVES, 2002; 2013; DAMIANI et al., 2011; RIOLFI e IGREJA, 2010; SILVA, 2009), o exercício de revisar o escrito parece não ser frequente nas instituições de ensino. Isso ocorre por razões diferenciadas, conforme explica Flower et al. (1986): a) há escritores que acreditam ter dito tudo, e corretamente, na primeira versão de seus textos; b) há os que conseguem perceber os problemas, mas não conseguem resolvê-los; c) há os que não conseguem avaliar a adequação do texto. Acredita-se que aqui é possível acrescentar outra situação que, provavelmente, dificulta as atividades de revisão: as atitudes dos educadores em relação a tais atividades. Os professores, talvez por desconhecerem a eficácia e a importância da revisão, por não saberem como realizá-la, por não terem domínio adequado da escrita, ou, ainda, por estarem preocupados em vencer o conteúdo programático, pouco incentivam esse tipo de atividade tão importante à formação de alunos-escreitores.

As atividades de revisão e de reescrita de textos pressupõem uma abordagem de texto como processo, uma concepção de linguagem como instrumento de interação e uma intervenção adequada do professor no processo de apropriação das habilidades textuais por parte dos estudantes. Devem ser proporcionados a eles momentos de revisão e reescrita de seus textos, porque entende-se que é pela mediação do outro, de um movimento do inter para o intrapsicológico, no sentido vygotkiano, que ocorre o

domínio dos elementos constitutivos da textualidade. Dolz e Schneuwly (2004, p. 47) corroboram as ideias aqui apresentadas, afirmando que “as intervenções sistemáticas do professor desempenham um papel central para a transformação das interações entre o aprendiz e o texto”.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.V.P. **A escrita no contexto acadêmico:** uma abordagem a partir de L. S. Vygotski. 2013. 232f Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, 2013.

ALVES, C.V.P. **O processo de revisão textual na construção da textualidade através da focalização das máximas de Grice.** Pelotas: UCPEL, 2002. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, 2002.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASSANY, D. **Descrever o Escrever:** como se aprende a escrever. (Trad. por Osmar de Souza). Itajaí: Ed. Univali, 1999.

DAMIANI, M.F. (et al.). **Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica. Linguagem & Ensino,** Pelotas, V.14, N.1, p. 455-478, jul/dez 2011.

D'ANDREA, C.F.B.; RIBEIRO, A.E. **Retextualizar e reescrever, editar e revisar:** Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. Veredas (on line – Atemática), p. 64-75, 1/2010.

DELL'SOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona).** In: SCHNEUWLY J.; DOLZ, J. B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado Letras, 2004.

FIAD, R.S. **A pesquisa sobre a reescrita de textos.** Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas (Ed.). SLG 14 – Práticas escritas na escola: letramento e representação, p.1-9, 2010.

FIAD, R.S. **Episódios de reescrita em textos infantis**. Estudos Linguísticos: São Paulo, V.38, N.2, p. 9-18, 2009.

FIAD, R.S.; BARROS, J.S. **O papel da intercalação na reescrita**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V.3, N.1, p. 9-23, 2003

FLOWER, L. **Revising writer-based prose**. Journal of basic writing. V.3, p.62-74, 1981.

FLOWER, L. (et al.). **Detection, Diagnosis and Strategies of Revision**. College Composition and Communication, V.37, N.1, p.16-54. 1986.

FLOWER, L.; HAYES, J. **Cognitive Process Theory of Writing**. College Composition and Communication, 32, p. 365-387, 1981.

FUZA, A.F; MENEGASSI, R.J. **Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, V.1, N.1, p.41-56, jan./jun. 2012.

GARCEZ, L.H. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília – UNB, 2010.

JESUS, C.A. de. **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita**. In: CITELLI B.; GERALDI, J.W. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 2004.

KATO, M. **O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2005.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

MATENCIO, M.L.M. **Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo**. Scripta, Belo Horizonte, V.6, N.11, p.25-32, 2002.

TRAVAGLIA, N. **A tradução numa perspectiva textual**. 315 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1993

RIOLFI, C.R.; IGREJA, S.G. **Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?** Educação e Pesquisa: São Paulo, V.36, N.1, p.311-324, jan./abr. de 2010.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas:** el problema de la conciencia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. Tomo I.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

POLÍTICA PARA ALOCAÇÃO DE USUÁRIOS DE REDES VANET V2I CONSIDERANDO VELOCIDADE DOS NÓS EM UMA REDE HETEROGÊNEA

CARDOSO, Jorge Amaro de Sarges⁸³

PAIXÃO, Ermínio Augusto Ramos da⁸⁴

CARDOSO, Diego Lisboa⁸⁵

RESUMO:

A demanda crescente por novas tecnologias, serviços e conteúdos estão alterando a forma como os usuários acessam a Internet. Devido à flexibilidade oferecida pelas redes sem fio, as operadoras estão sendo obrigadas a fornecer serviços com elevada taxa de transmissão e qualidade para um número cada vez maior de usuários móveis. Neste sentido, este trabalho propõe validar uma política de alocação de usuários em uma rede sem fim VANET infraestrutura, visando otimizar a qualidade de serviço, na alocação de usuários nas redes macrocell e small cell. Para isso o modelo foi inserido no simulador NS-2, aliando à flexibilidade característica da simulação discreta.

PALAVRAS-CHAVE: VANET. Macrocell, Small Cell. Qualidade de Serviço.

INTRODUÇÃO

A demanda por banda larga móvel passa por um aumento sem precedentes, especialmente com o advento de uma grande quantidade de dispositivos portáteis inteligentes. Essa tendência de comportamento do usuário se manifesta como uma enorme pressão sobre os sistemas de comunicação celular em termos de exigências de Capacidade, Qualidade de Serviço (QoS), Qualidade de Experiência (QoE) e Eficiência Energética, devido ao crescimento de aplicações com altos requisitos de largura de banda, como streaming de vídeo e compartilhamento de arquivos multimídia (ALIU et al., 2013).

⁸³ Doutorando em Computação Aplicada pelo PPGEE/UFPA. Membro do Laboratório de Pesquisa em Redes de Alto Desempenho (LPRAD). E-mail: jcardoso217@gmail.com

⁸⁴ Doutorando em Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Pará. E-mail: hermespaixao@gmail.com

⁸⁵ Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Pará e Pós-doutorado no Instituto Real de Tecnologia da Suécia (KTH). Professor associado na Universidade Federal do Pará. E-mail: dllisboacardoso@gmail.com

Segundo levantamento da GSMA (Global System for Mobile Communications Latin America), quase metade da população global (3,8 bilhões de pessoas) agora é usuária de internet móvel, com previsão de atingir 61% (5 bilhões) até 2025 (GSMA, 2020). Devido ao crescimento das redes sem fio, vivemos em mundo onde tais tecnologia nos ajudam em diversas áreas do conhecimento e da vida cotidiana, destacamos hoje o ato de dirigir, que afeta constantemente nossa posição. Daí, a necessidade de utilizarmos a tecnologia de redes sem fio para auxiliar as pessoas em suas mobilidades urbana.

Para que isso seja possível existem novas arquiteturas de redes móveis de comunicação para veículos denominada VANETs (Redes Ad Hoc Veiculares - Veicular Ad Hoc Networks) que são redes móveis onde são estabelecidas comunicações intra-carros, conhecido como IVC (Comunicação Entre Veículos - Inter-Vehicle Communication), ou entre os carros e a “estrada”, denominado de RVC (Comunicação com Veículos Rodoviários - Road Vehicle Communication). As redes VANETS podem oferecer aos usuários, segurança em rodovias, demonstrando as condições de tráfego e indicando as melhores rotas para um deslocamento muito mais rápido, além de outros benefícios como o entretenimento (GTA/UFRJ, 2020).

Importante salientar que existem limitações inerente a própria topologia de movimentação dos veículos, os quais seguem a uma malha viária já existente e conhecida, onde a área de cobertura da rede é essencial para o seu bom funcionamento, na falta poderemos não alcançar o objetivo final que é completar o percurso dentro de um plano previamente estabelecido. Neste contexto, devemos levar em consideração o grande desafio desta rede que inclui todos os obstáculos que uma rede sem fio móvel que, necessariamente, deverá possuir mecanismos capazes de superá-los (RIBEIRO et al., 2009).

Diante do exposto, este trabalho apresenta uma abordagem de avaliação desempenho de simulação discreta a partir do simulador de redes NS-2 (Network Simulator 2). A ideia é embarcar uma política no simulador, visando a auxiliar a alocação do usuário móvel durante o handover, levando em conta a velocidade que cada nó se movimenta, com a finalidade de prover o desempenho satisfatório das principais

métricas de QoS em uma rede heterogênea sem fio de características VANET infraestrutura - V2I (Vehicle-to-Infrastructure).

Este artigo está organizado da seguinte maneira: a Seção 2 apresenta as características de uma Smal Cell. Em seguida, a Seção 3 apresenta a arquitetura da rede leva em consideração, A Seção 4 demonstra os parâmetros de configuração utilizada para a simulação e a estrutura da política aplicada no estudo. Os resultados são apresentados na Seção 5. E por fim, a Seção 6 mostra as considerações finais deste trabalho e as referências.

SMALL CELL

Small Cell são pequenas estações base utilizadas em tecnologias celulares de 3ª e 4ª geração (3G e 4G) com a mesma funcionalidade que as macro-estações, porém as mesmas possuem potência para atenderem somente um ambiente restrito (50 metros), suportam uma pequena quantidade de usuários e são instaladas pelos próprios usuários para uma melhor recepção de voz e dados nos ambientes home, urbano ou rural (CHANDRASEKHAR et al., 2008) (ZHENG et al., 2011).

Esta Tecnologia reduz o problema de cobertura em ambientes fechados e possui outras vantagens como baixo custo e alta eficiência energética. A referida tecnologia tem sido proposta pelo 3GPP (3rd Generation Partnership Project), e aplicada as Tecnologias UMTS (Universal Mobile Telecommunications System), rede LTE e sua forma avançada LTE-A (Long Term Evolution Advanced) (ZHENG et al., 2011).

ARQUITETURA DA REDE

A figura 1 a seguir ilustra a arquitetura que foi utilizada no trabalho. Era composta por uma antena macrocell, na qual inicialmente eram ligados os veículos, e logo após se conectavam a uma small cell. Os veículos trafegavam em uma direção linear e em diferentes velocidades, o de alta mobilidade há 60 km/h, o de média há 50 km/h e o de baixa há 40 km/h. O modelo aplicado neste trabalho foi o de infraestrutura, onde os carros se conectam apenas através das antenas.

Figura 1. Arquitetura da rede.

PARÂMETROS DA SIMULAÇÃO

As simulações foram realizadas por meio do simulador de rede Network Simulator 2 na versão 2.29. O NS-2 é um simulador de eventos discretos, de uso livre e com código fonte aberto, o que permite ao usuário realizar os ajustes que julgar necessário. É uma ferramenta com foco em pesquisas na área de redes de computadores, que oferece suporte a diversas tecnologias de rede, tanto guiadas como não guiadas (NETO, 2011).

Os nós móveis iniciaram a simulação ligada a macrocell. Durante o período, houve mudança para a cobertura small cell. Trinta usuários foram incluídos em dois tipos de cenários, um sem a política de alocação dos usuários e o segundo com a política aplicada. A simulação durou 50 segundos, e foi repetida 32 vezes, com intervalo de confiança de 95%. Os parâmetros de configuração das tecnologias macrocell, small cell e o parâmetro de aplicação de dados são apresentados na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1. Parâmetros da Simulação

Rede	Macrocell	Small Cell
Potência	25 dBm	13 dBm
Ganho da antena	1,0 dBm	1,0 dBm
Frequência	2,5 Ghz	2,412 Ghz
Largura de banda	75 Mbps	54 Mbps
Raio de cobertura	1 km	50 m
Tamanho do pacote	1024 bits	
Taxa de dados	144 Kbps	
Tempo de Simulação	50 Segundos	
Número de repetições	32	
Intervalo de confiança	95%	
Quantidade de usuário se movimentado a 60 Km/h	10	
Quantidade de usuário se movimentado a 50 Km/h	10	
Quantidade de usuário se movimentado a 40 Km/h	10	

Política Desenvolvida

A política obtida visa encaminhar as chamadas a rede small cell até que a mesma esgote sua capacidade. Uma vez esgotadas ambas a rede small cell, as chamadas são bloqueadas. A cada chamada terminada, abre-se uma vaga nesta rede que deve ser preenchida com uma nova chamada, sendo priorizando a rede small cell. O algoritmo genérico da política é representado na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2. Algoritmo Genérico da Política

```
1: chegada_chamada( );
2: if ( chamada == voz || chamada == dados){
3:     if (qte_usuario_femtocell < 15) && vel_usuario < 16.7{
4:         conectar_femtocell( );
5:     }
6: else{
7:     bloquear_chamada( );
8: }
9: }
```

Como forma de facilitar o entendimento do fluxo de cada chamada que entra no sistema, foi montado um fluxograma explicando passo a passo como uma chamada é atendida, representado na Figura 2.

Figura 2. Fluxograma da política

A política mostrada no fluxograma da Figura 1 funciona nos seguintes passos:

- Inicia a simulação;
- Chega uma chamada;
- A chamada segue para a política;
- A rede identifica se o número de chamadas na small cell é menor que 15 e a velocidade média do usuário é menor que 60 Km/h;
- Se atender ao passo quatro, conecta a chamada na small cell;
- Senão atender ao passo quatro, a conexão é bloqueada na rede small cell;
- Finaliza simulação.

O algoritmo genérico da política foi inserido através do módulo MIH (Media Independent Handover) adicionado no NS-2. Assim, o objetivo é que, através da política, o usuário se conecte na rede fornecedora de melhores resultados das métricas de QoS. Nas seções a seguir, serão abordados os parâmetros de simulação utilizados nesse artigo.

RESULTADOS

O objetivo da política de alocação proposto, é possibilitar soluções para garantir um serviço de qualidade aos usuários, dessa forma, foram analisados parâmetros de QoS das aplicações como vazão, atraso e jitter. Ao analisar o comportamento das redes através da vazão média (Figura 3), pode-se observar uma eficácia na utilização do modelo da política proposta, pois a vazão média dos nós que se movimentaram em baixa, média e alta velocidade foram respectivamente de 0,035 Mbps, 0,030 Mbps e 0,025 Mbps, já no cenários sem a política de alocação dos usuários de baixa, média e alta mobilidade foram respectivamente de 0,015 Mbps, 0,013 Mbps e 0,010 Mbps. É importante salientar que os nós de baixa mobilidade apresentaram melhores medidas que os de mais pelo fato de se movimentarem em uma velocidade menor.

Figura 3. Vazão média dos cenários com e sem política.

Ao analisar a medidas de desempenho atraso e jitter (Tabela 4), o cenário com a política aplicada obteve novamente resultados melhores que o cenário sem o modelo de política proposto. Em média houve uma diminuição de 40%, 58% e 92%, respectivamente, no atraso dos nós de alta, média e baixa velocidade em relação aos usuários do cenário sem a política. Para a medida de desempenho jitter, obteve-se aproximadamente uma redução de 51%, 63% e 92%, respectivamente, dos usuários de alta, média e baixa mobilidade se comparado com os cenários dos nós sem a política de alocação. Os valores das métricas de QoS foram baixos devido o modelo aplicado caracterizar uma rede com baixa carga.

Tabela 4. Medidas de Desempenho

Usuários	Sem Política		Política	
	Atraso (ms)	Jitter (ms)	Atraso (ms)	Jitter (ms)
Velocidade Alta	0,3383	0,0036	0,1361	0,0019
Velocidade Média	0,2161	0,0022	0,1270	0,0014
Velocidade Baixa	0,1270	0,0014	0,1180	0,0013

CONCLUSÃO

Na área tecnológica, nenhum estudo é conclusivo, uma vez que, está em constante movimento e novas descobertas aquecem o mercado, oferecendo novos programas e aplicativos cada vez mais eficientes e seguros.

Portanto, este trabalho apresentou método de alocação de usuários de rede VANET infraestruturada (V2I). Possibilitando achar novas soluções para assegurar um serviço de qualidade aos usuários, dessa forma foram analisados parâmetros de QoS das aplicações como vazão, atraso e jitter, objetivando através desse método, que o usuário se conecte na rede que apresentam as melhores métricas de QoS.

Após os resultados apresentados na simulação, o cenário com a política apresentada, mostrou uma significativa taxa de conectividade, melhorando a qualidade de serviço em relação nas mobilidades baixa, média e alta do usuário móvel, mostrando-se eficiente, deste modo, conseguindo alterar diretamente as métricas de QoS.

REFERÊNCIAS

Aliu, O.G.; Imran, A.; Imran, M.A.; Evans, B.; “**A Survey of Self Organization in Future Cellular Networks**”. Communications Surveys & Tutorials, IEEE, vol.15, no.1, pp.336,361, First Quarter 2013.

Chandrasekhar V., Andrews J. G., and Gatherer A., “**Femtocell Networks: A Survey**”. In IEEE Commun. Mag., vol. 46, pp. 59–67, 2008.

GSMA - Global System for Mobile Communications Latin America: **The Mobile Economy** 2020. Disponível Em: <<https://www.gsma.com/latinamerica/gsma-5g-ja-e-realidade-mas-4g-ainda-domina/?lang=pt-br>> Acesso em 8 de Abril de 2020. Publicado em 5 de Março de 2020.

GTA /UFRJ – **Grupo de Teleinformática e Automação da Universidade Federal do Rio de Janeiro** – VANETS – Redes Ad-Hoc Veiculares. Disponível Em: <https://www.gta.ufrj.br/grad/09_1/versao-final/vanet/> Acesso em 10 de Abril de 2020.

Neto, J. A. T. C. “**Análise de Protocolos de Roteamento Unicast em Redes Ad Hoc Móveis Baseada em um Modelo Realístico de Bateria**”. Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Ciência da Computação da Universidade Federal de Campina Grande. 2011.

Ribeiro, Eduardo; COUTINHO, Rômulo; JORDÃO, Thiago. **VANETs** - Redes Ad-Hoc Veiculares. 17, Junho, 2009.

Zheng K., Wang Y., and Wang W., Beijing University of Posts & Telecommunication, M. Dohler, Centre Tecnologic de Telecommunications de Catalunya (CTTC), J. Wang, China Unicom Research Institute, **“Energy-Efficient Wireless In-Home: The Need For Interference-Controlled Femtocells”**, IEEE Wireless Communications, December 2011.

REPRESENTAÇÕES DAS NOVAS CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO DE HISTÓRIA

SILVA, Elaine Silveira Mello⁸⁶

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos⁸⁷

RESUMO:

Este texto é um extrato da pesquisa que está sendo desenvolvida como Projeto de Dissertação no Programa de Pós-graduação em História - Mestrado Profissional em História – PPGH/FURG, na Linha de Pesquisa Prática e pesquisa no ensino de História. Tal Projeto de Dissertação sinaliza como seu principal objetivo “analisar as representações das novas concepções sobre a infância nos livros didáticos do ensino de História na atualidade e de como essas impactam também, às práticas pedagógicas na contemporaneidade”. Esta pesquisa tem como enfoque metodológico a pesquisa qualitativa e será desenvolvida em quatro momentos: 1) revisão bibliográfica; 2) Análise de conteúdo e reflexões sobre as representações nos livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) Entrevista com professores dos Anos Iniciais, para saber como essas representações impactam as práticas pedagógicas do ensino de História; 4) Considerações finais. Este estudo está na fase inicial e ainda não possui resultados conclusivos para serem comunicados no momento desta escrita. No entanto, pretendemos na continuidade desta pesquisa fazer notáveis novas descobertas e assim trazer a público resultados preliminares que poderão surgir no decorrer desses dois anos de estudos.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções de infância. Livros didáticos. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Este texto é um extrato da pesquisa que está sendo desenvolvida como Projeto de Dissertação no Programa de Pós-graduação em História - Mestrado Profissional em História – PPGH/FURG, na Linha de Pesquisa Prática e pesquisa no ensino de História. Tal Projeto de Dissertação sinaliza como seu principal objetivo “analisar as representações das novas concepções sobre a infância nos livros didáticos do ensino de História na atualidade e de como essas impactam também, às práticas pedagógicas na contemporaneidade”.

⁸⁶ Mestranda em História pelo Programa de Pós-graduação em História – PPGH/FURG. Licenciada em Pedagogia e História e Especialista em Orientação e Supervisão Educacional. Professora da Rede Pública Municipal do Rio Grande/RS. E-mail: elainesilveiramellosilva@hotmail.com

⁸⁷ Doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação e do PPGH/FURG. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

Sabemos que no estudo da infância e, sobretudo, no ensino de História nos Anos Iniciais é de fundamental importância para que se possa compreender melhor como se dá a relação da infância com a História ensinada, uma vez que, são duas categorias sociais que compreendem não só a cultura escolar, mas também uma relação dialética de aprendizagem social da criança.

A INFÂNCIA ENQUANTO CATEGORIA GERACIONAL DA CRIANÇA

Para começar esse projeto, faz-se necessário refletirmos um pouco no que é ser criança, bem como o que é infância. Muitos estudiosos falam que ser criança é muito mais do que ter pouca idade, é não ter medo de errar, não ter medo de falar o que pensa, nem tão pouco se importar para com o que os outros pensam sobre ela, nem mesmo quando lhes são observadas, ao fazer uma travessura. E o que é infância? Dê acordo com Kohan e Kennedy:

A “infância” em qualquer das suas variedades históricas ou culturais, como categoria que exerce coerção ou que molda, é quando muito uma construção irregular ou cheia de brechas e não está à altura das sondagens, curiosidades e explorações infinitamente engenhosas e persistentes que caracterizam a atividade infantil (1999, p. 105-106).

Assim, entendemos que a infância é algo que foge ao nosso alcance, ela pode ser percebida como uma fase pela qual a criança passa, sem objeções ou sentidos estabelecidos. Sendo uma especificidade da criança e que dependendo da sua cultura ou classe social pode ser caracterizada em diferentes categorias. Mas, como bem dizem Kohan e Kennedy (op. cit, p. 105), sobre a infância: “[...] é quando muito uma construção irregular ou cheia de brechas”. E muitas vezes nessa irregularidade que estão os desafetos, os descuidos e as transgressões que propomos estudar.

Entretanto, sabemos que no Brasil, infelizmente, as políticas públicas de apoio aos direitos das crianças ainda são ineficazes, em proporção ao grande aumento dos casos de práticas criminosas contra a criança. Assim, ficando para a escola o papel de construir uma nova realidade social, bem como criar culturas de incentivo, nas quais proporcionem uma nova perspectiva de vida, garantindo à criança o direito de estudar, brincar e se desenvolver culturalmente.

De acordo com a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, é estabelecido que toda a criança tem o direito à educação e é dever do Estado assegurar esse direito. Em seu Art. 1º diz:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Cabe ressaltar que, entendemos que os estudos de História na escola podem proporcionar à criança o desenvolvimento crítico, social, o saber tomar decisões em relação às suas escolhas no futuro. Além, do conhecimento de outras culturas e outros povos, os quais contribuem nas diferentes linguagens cognitivas ajudando a criança, a construir sua própria história. Nessa perspectiva, Fonseca afirma que:

[...] um ensino de história que possibilite a compreensão do “eu”, a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história (2003, p. 250).

É com esse olhar que pretendemos estudar a infância, buscando compreender como está sendo representada essa categoria neste tão importante suporte de leitura que é o livro didático na contemporaneidade. Portanto, entendemos que estudar a infância é fator determinante para que possamos desconstruir falsos conceitos e construir novas representações, categorizando a infância de forma natural e que contribua com a cultura e a história da criança nas atividades escolares.

ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Sinalizamos que se faz pertinente saber: Quais crianças mais aparecem nessas representações, as brancas ou as negras? E por quê? Quais são as orientações de atividades para essa temática em sala de aula? Na questão de gênero, aparecem mais meninos, ou mais meninas nas representações? Para tanto, analisaremos ilustrações dos livros didáticos de História utilizados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública da cidade do Rio Grande/RS. Nessa perspectiva e segundo Bittencourt:

[...] um estudo das ilustrações das diferentes épocas proporcionadas por livros didáticos produzidos em diferentes períodos pode se constituir em rico material didático de apoio, transformando o livro em documento de época e possibilitando, por intermédio do método do historiador, uma leitura crítica de imagens (2012, p. 86).

Assim, entendemos que estudar as ilustrações nos possibilita viajar por diferentes épocas, culturas e lugares, bem como construir vivências de aprendizagens por meio desta fonte, novos e ricos entendimentos, nos quais somente o método e o documento podem nos proporcionar. Nesse sentido, Ferro contribui quando diz que:

Partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou o desmentido do outro saber que é o da tradição escrita. Considerar as imagens como tais, com o risco de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las (2010, p. 32).

Como sugere Ferro (2010), não devemos nos deter simplesmente na imagem como elemento ilustrativo, mas ir além, buscar significado para o que ela quer nos dizer. Buscar conhecer o desconhecido e assim, construir significados com esse recurso imagético. Por esse viés, fazer transparecer a diversidade cultural da infância, bem como a especificidade da criança que nas mais simples e por vezes inocentes manifestações de criar e recriar produz sua própria cultura.

Nesse sentido, estudos de Philippe Ariès (1914-1984), nos mostram que a infância ao longo da história social da criança não foi percebida, ou seja, o sentimento de infância não existia, somente a partir do século XIII, que se começou a ter um despertar desse sentimento, ainda muito tímido, sendo a criança notada pelos adultos mais no sentido de “entretenimento” do que pelo sentido de um ser que necessita de afeto e cuidados, devido a sua fragilidade e inocência.

Ainda neste viés, as representações da infância começaram a ter uma maior expressão a partir do século XVII, com o aparecimento dos retratos e, sem dúvida, com a arte iconográfica que representava a criança nas pinturas. Nas imagens da virgem Maria e do menino Jesus, por exemplo, as crianças são as que mais aparecem.

Ainda segundo Ariès: “Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (op. cit., 1984, p. 28). Podemos perceber que a história da arte e da iconografia foi essencial para a descoberta da infância, pois essa evolução se deu,

simultaneamente, ao se registrar as cenas de família, onde muitas vezes as crianças eram representadas com características físicas mais de adultos do que delas próprias, com o corpo com musculatura desenvolvida como um adulto e com o rosto de criança angelical. Essa era uma das representações comuns durante a Idade Média e que nos dá a percepção de ausência do sentimento de infância nesse período.

Percebe-se também, que não havia uma preocupação com a primeira educação que é dada no ambiente familiar, sendo esta delegada a outras pessoas. Nem mesmo com a educação destinada pelos mestres. Também em relação ao traje das crianças era o mesmo para meninos e meninas, as brincadeiras e todo o convívio social, inclusive nas quermesses as crianças jogavam e se divertiam juntamente com os adultos.

Enfim, as relações cotidianas davam-se nos mesmos lugares para todos, sem a reserva de espaços destinados para as crianças. Assim, passou-se muito tempo para que essa realidade mudasse. Segundo o historiador Philippe Ariès (2014), sentimento de infância não é o mesmo que gostar das crianças, mas a consciência da particularidade infantil, essa singularidade que distingue a criança do adulto. Dessa forma, sendo a infância uma especificidade da criança que é vivenciada por toda pessoa, uma vez que não existe adulto que não teve infância.

No entanto, com o advento da sociedade Moderna e, conseqüentemente, com o surgimento do sistema capitalista, essa condição de uma infância não percebida desaparece, ocupando a partir desse momento em diante uma preocupação ainda muito lenta em relação às especificidades e necessidades das crianças, sobretudo, com a educação institucionalizada e seus direitos perante o Estado. Assim, essa realidade perdurou por longos anos, até que de 1824 a 1969 com as constituições federais, algumas garantias em relação aos direitos das crianças foram se aprimorando, principalmente em relação à segurança e à educação.

Porém, como já apontava em parágrafo anterior, nosso interesse se concentra em pesquisar essas representações, buscando saber como está sendo representada a infância nos livros didáticos, no qual é um suporte de leitura potente entre a criança e a educação escolarizada. Nesse sentido, e de acordo com Jörn Rüsen, “[...] sem existirem fontes não se pode reconhecer um passado que faça sentido como história” (2010, p. 32).

Dessa forma, utilizaremos essa fonte para compreender como se estabelece essa proposta nos livros didáticos e como são tratadas as questões de etnia, gênero, classe social e cultura infantil. E como esses elementos impactam às práticas pedagógicas no ensino de história. Concordamos com Faria, quando afirma que:

[...] se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona a narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (2004, p. 16).

Pensando ainda na relevância que tem essa temática, procuramos saber como a categoria infância atinge as esferas sociais nas representações dos livros didáticos de história. Se condizem com a realidade atual, como os organizadores do livro didático percebem a infância na contemporaneidade, diante da seleção das ilustrações que fazem para esse recurso didático?

Entendemos que essa pesquisa pode construir novos significados e desconstruir os que conferem. Quanto à pesquisa qualitativa, Moraes nos diz que:

Esta pode ser entendida como um processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados (1999, p. 87).

Assim, intentamos produzir para o público de leitores e leitoras novos conceitos da infância, como novas formas de ver e representar a infância na contemporaneidade, bem como, se essas representações nos livros didáticos de história podem contribuir para que a infância enquanto categoria social seja pensada de forma a atingir as políticas públicas para uma educação de qualidade.

É fundamental analisar as representações da infância através das ilustrações imagéticas apresentadas nos livros didáticos, construindo significados e desconstruindo conceitos até então estabelecidos, pois entendemos que a temática é relevante para o conhecimento científico, pedagógico e cultural, assim, objetivamos:

- Contribuir na problematização do tema infância, tomando a situação de uma necessidade de estudo pertinente para a cultura da infância, bem como conhecer os

signos e significados que a sociedade está produzindo e refletir quanto a esta questão de cunho científico e pedagógico;

- Apresentar um panorama das representações da infância nos livros didáticos de História dos Anos Iniciais e criar uma nova percepção da história social da infância;
- Pesquisar como os livros didáticos estão relacionando a infância com o ensino de História.

Sabemos que a história como ciência, se fundamenta em distintas vertentes teóricas e metodológicas, que se caracterizam por defender sua ideologia, além de como mostrar através da pesquisa a razão de sua existência. Sendo assim, neste texto a proposta de estudo fundamenta-se na Teoria da Consciência Histórica, proposta por Jörn Rüsen e também defendida por Luis Fernando Cerri. Em sua obra “Ensino de História e Consciência Histórica”, ele se refere à importância que tem a consciência histórica, não como um tempo distante, ou que fique apenas na memória, mas para o tempo presente, o hoje em projeto para o futuro.

Assim ele diz: “A consciência histórica, entretanto, não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro” (CERRI, 2011, p. 15). Todavia, é para o futuro que devemos pensar planejar e porque também não, sonhar, pois é através dos sonhos que se dão os mais belos projetos. Nesse viés que se dá a ligação da consciência histórica e o ensino de história, pois é através dele (ensino) que podemos acreditar e oportunizar aos discentes por meio dos conteúdos uma nova forma de pensar, desenvolvendo a consciência histórica

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Com estas questões apontadas pretendemos balizar as reflexões no percurso de construção deste trabalho. De forma geral, são elas que permeiam a questão chave que havíamos expressado nos parágrafos anteriores. Esta pesquisa tem como enfoque metodológico a pesquisa qualitativa e será desenvolvida em quatro momentos: 1) revisão bibliográfica; 2) Análise de conteúdo e reflexões sobre as representações nos livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3) Entrevista com

professores dos Anos Iniciais, para saber como essas representações impactam as práticas pedagógicas do ensino de História; 4) Considerações finais.

A análise de conteúdo e a elaboração das reflexões nos auxiliaram sendo um recurso metodológico pertinente para esta investigação. No que tange ao levantamento bibliográfico, levamos em consideração algumas obras acadêmicas que versam sobre o tema aqui proposto, bem como outras leituras pertinentes ao tema, entre outras possibilidades que possam surgir no decorrer da pesquisa.

Após essas leituras pretendemos começar dialogando, ao tempo que iremos construindo e desconstruindo alguns conceitos já estabelecidos, nos quais não podemos negar que também foram e são edificantes para a história social da criança. Porém, sempre com o objetivo de descortinar o velho e buscar o novo na historiografia.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como havíamos dito anteriormente, esta pesquisa está na fase inicial e ainda não possui resultados conclusivos para serem comunicados no momento desta escrita. No entanto, pretendemos na continuidade desta pesquisa fazer notáveis novas descobertas e assim trazer a público resultados preliminares que poderão surgir no decorrer desses dois anos de estudos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe, 1914-1984. **História social da criança e da família**. 2 ed. [Reimpr.] Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012. (Repensando o Ensino)

BRASIL, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em abr/2018.

CERRI, Luis Fernand. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação** - materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERRO, Marc, 1924. **Cinema e História**. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

KOHAN, Walter; KENNEDY, David (orgs.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999. (Série filosofia e crianças; v.3)

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, XXII, n. 37, p. 7-32, mar/1999.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história – fundamentos da ciência histórica. 1 reimp. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010.

TDAH NA INFÂNCIA: CONVERSA COM A EDUCAÇÃO

MARTINS, Alfradique Luciane⁸⁸

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo analisar e refletir a difusão diagnóstica do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na infância e sua interrelação com a educação. Pensar nas dificuldades de aprendizagem como patologias é um fenômeno do contemporâneo e tem sido cada vez maior o número de crianças diagnosticadas, como portadoras de transtorno mental. Essas crianças estão sendo direcionadas a especialistas que arriscam a responder sobre o mal-estar e o sofrimento psíquico utilizando como principal estratégia de tratamento o uso da medicação, conhecida como Ritalina ou Concerta. Pretende-se com este estudo de natureza teórica contextualizar o conceito de infância através de um percurso histórico a partir da Idade Média ao contemporâneo, destacando a patologização e a medicalização da infância como marca das dificuldades escolares e de aprendizado na atualidade. As primeiras descrições sobre esse transtorno aparecem no início do século XX, mas é a partir do lançamento do manual estatístico dos transtornos mentais, DSM-IV, que o TDAH ganha visibilidade expressiva especialmente no ambiente escolar. Desta maneira, justifica-se o presente estudo pela relevância contemporânea que se dá ao presente tema, eis que são verificadas as dificuldades enfrentadas pelas equipes escolares ao tentarem encontrar estratégias mais interessantes, ao mesmo tempo em que se reconhece que o ato de ensinar e educar uma criança vai além de culpabilizá-las por seus comportamentos inadequados. Desse modo, julgamos necessário, promover uma compreensão deste transtorno e sua relação não só com educação, mas também com questões familiares e psicossociais para lidar com crianças com dificuldades escolares. Devido à natureza da proposta que ora se apresenta, recorrer-se-á metodologicamente à revisão bibliográfica para a promoção de um estudo descritivo, fundamentado em artigos científicos, obras completas e demais produções científico-acadêmicas.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH. Infância. Educação.

INTRODUÇÃO

No contemporâneo, observamos um aumento significativo de transtornos mentais na infância, entretanto neste artigo, nos deteremos a pesquisar o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH, devido à prevalência desse transtorno em crianças em idade escolar.

Segundo dados ministério da saúde, o Brasil é o segundo mercado mundial no consumo da Ritalina, medicação mais indicada para o tratamento do transtorno acima

⁸⁸ Mestrando: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: alfradique@hotmail.com

citado. Diante dessa verificação, observamos que o número de crianças que estão sendo diagnosticadas como portadoras de síndromes e transtornos mentais, segundo dados da British Medical Association, esse número dobrou entre os anos de 1970 e 1990 (LIMA; KLEIN, 2017).

O objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão do processo da expansão e legitimação do TDAH na infância, para tanto, buscamos apresentar um breve percurso histórico-cultural do conceito de infância, da idade média ao contemporâneo, buscando articular com a difusão desse diagnóstico na atualidade e principalmente sua articulação com o conceito de medicalização e medicação.

O TDAH tem sido o transtorno mental da infância mais estudado, a partir da década de 1990, estando diretamente relacionado ao baixo desempenho escolar (LIMA, 2005). Embora muito já se tenha estudado a respeito da desatenção, inquietude e impulsividade, na contemporaneidade, esta problemática recebeu a nomeação de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH. Este transtorno tem sido endereçado ao discurso médico, especialmente à psiquiatria, à neurologia e à pediatria. Estaríamos diante de uma nova epidemia de transtorno mental que está acometendo as crianças contemporâneas em idade escolar?

Esse transtorno, no começo, era restrito ao discurso da medicina, no entanto, a partir dos anos de 1990 passou a fazer parte do vocabulário habitual de profissionais da educação, pais e outros adultos. Crianças, anteriormente consideradas levadas, mal-educadas, ou desatentas, começam a ser pensadas como portadoras de disfunção nos circuitos cerebrais, possivelmente de origem genética. Essa visão da neurociência acredita que essa disfunção cerebral, provoca uma deficiência na atenção e um excesso nos níveis de ação, ou seja, agitação, e segundo Lima (2005), cerca de dois terços dos casos desse transtorno persistam após a adolescência.

Vale à pena esclarecer, que o TDAH teve como antecedente a “Instabilidade Motriz” a “Criança Turbulenta”, “Síndrome Hiperkinética”, “Lesão Cerebral Mínima”, “Disfunção Cerebral Mínima”, e DDA (SILVA, 2016).

Em 1947, a corrente anglo-saxônica desenvolveu uma concepção neurológica segundo a qual os distúrbios de comportamento e de aprendizagem das crianças estariam relacionados à existência de uma “lesão cerebral mínima” (LCM).

Inicialmente, pensava-se que um dano cerebral era mínimo demais para causar tantas manifestações neurológicas, mas suficiente para alterar apenas o comportamento e as funções cognitivas.

Em 1962, a constatação de que não havia nenhuma lesão fez com que o mesmo quadro passasse a ser denominado como “disfunção cerebral mínima” (SILVA, 2016). No ano de 1980 o DSM-III (1980) nomeou a “disfunção cerebral mínima” como “distúrbio de déficit de atenção” (DDA), porém, após o surgimento de críticas sobre o exagerado destaque dado à atenção, o DSM-III em 1987 passa por uma revisão e o distúrbio ganha sua atual denominação (LIMA, 2005).

No ano de 1994 é lançada a quarta edição do manual de psiquiatria e as características deste transtorno situam-se em torno de três sintomas básicos: desatenção, hiperatividade e impulsividade. A característica essencial deste transtorno é o padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais intenso e frequente do que o observado em crianças da mesma faixa etária e o mesmo nível de desenvolvimento. (DSM-IV, 1994).

Na atual publicação do Manual de psiquiatria, DSM-5 (2013), utiliza a nomenclatura de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Para o diagnóstico do TDAH. O DSM-5 não é o único instrumento utilizado para chegar ao diagnóstico, porém, ele é o manual de referência, e é pouco provável que um diagnóstico de TDAH seja dado num caso que não corresponda aos critérios do DSM-5 (LANDMAN, 2015).

Sendo o diagnóstico essencialmente clínico, o comportamento continua a ser o único quadro sintomático em que se apóiam os médicos para detectar o transtorno. O diagnóstico de TDAH envolve exame da criança, entrevistas com os pais e um questionário enviado à escola chamado Snap IV (Sn Swanson, Nola and Pelhan), esse questionário é composto por 18 perguntas e deve ser respondido pelo professor ao avaliar o comportamento da criança (SILVA, 2016).

É importante uma reflexão por parte dos pais e educadores, se o TDAH não seria um fenômeno psicossocial, e não uma doença inata, neurológica e muito menos genética, pois segundo alguns autores como o Frances Landman (2015) e o psiquiatra Peter Bregguin (2002):

não haver provas que evidenciem a existência do TDAH e que nunca foram encontradas diferenças orgânicas cerebrais ou reações bioquímicas diferentes em crianças hiperativas. Sendo o diagnóstico essencialmente clínico, o comportamento continua a ser o único quadro sintomático em que se apóiam os médicos para detectar o transtorno.

UMA BREVE CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Iniciaremos uma breve exposição sobre as transformações ocorridas no conceito de infância a partir de um percurso histórico da Idade Média ao contemporâneo de acordo com a exposição de Ariès.

A infância, como uma fase da vida separada do mundo adulto é uma invenção da modernidade (ARIÈS, 1981). A etimologia da palavra “infância” vem do latim *infans* ou *in fari*, que significa “aquele que não fala”, isto é, aquele que se distingue do adulto pela não apropriação da fala.

A noção de infância envolve o início da vida, uma fase durante o qual o ser humano está privado da fala, da maturidade ou daquilo que pertence ao mundo adulto. Ariès (1981) em seus estudos constituiu um olhar particular para a criança e para o tempo da infância e deteve-se longamente na análise desta etapa da vida na sociedade europeia, especialmente na francesa. Ariès buscou de decifrar os lugares assumidos pela criança e pela família ao longo do tempo. Segundo o autor, a chamada “descoberta da infância” teve início no século XIII, estendendo-se até o século XVII, nesse período começou a existir maior valorização da infância.

Na Idade Média não havia o que consideramos sentimento de infância. A inexistência do sentimento de infância não queria dizer que as crianças eram negligenciadas ou desprezadas, não havia a particularidade para essa fase da vida. As práticas de infanticídio para controle natal não era considerada como crime, bem como o abandono infantil eram práticas comuns nesse período, e tão logo terminasse o período de maior dependência da mãe ou da ama de leite, as crianças participavam das mesmas atividades e ambientes que os adultos, não existia um período de passagem, como adolescência.

Da inexistência do sentimento de infância da Idade Média, para a modernidade, houve uma reconfiguração do papel da criança na sociedade, essa passou da invisibilidade a uma “descoberta da infância”, que acarretou uma supervalorização da infância (LIMA, 2005).

Podemos pensar que essa mudança de padrão pode estar diretamente ligada com o fato de que as crianças eram consideradas adultos imperfeitos, sendo assim, essa etapa da vida provavelmente seria de pouco interesse. O conceito de criança e de infância é uma concepção bastante recente, fato que está diretamente relacionado ao nascimento da escola como meio da educação (ARIÈS, 1981).

Na modernidade a noção de infância estava relacionada aos ideais e expectativa dos discursos dos adultos, que lhe conferiu visibilidade e aposta do futuro da civilização. Assim, as famílias passaram a se mobilizar em direção à plena acomodação da criança na sociedade. Podemos atribuir que o valor das crianças a partir da sociedade moderna saiu do anonimato medieval para ser medido pelo seu sucesso de saúde física, mental e escolar.

As idealizações da criança e de seu desenvolvimento estiveram atreladas à possibilidade de mensurar suas capacidades e funções, o que permitiu classificações e distinções, aproximando a ideia do que seja normal e anormal. Nessa época tornou-se muito comum a utilização de escalas de mensuração da capacidade intelectual. Assim, os problemas de aprendizado que deveriam estar atrelados a questões pedagógicas, educacionais passam a ser direcionados a problemas individuais, relacionados à capacidade intelectual particular de cada criança.

A INFÂNCIA NO CONTEMPORÂNEO E O SURGIMENTO DO TDAH

Durante a maior parte da segunda metade do século XX, tanto no Brasil quanto em boa parte do mundo ocidental, a psiquiatria de crianças e adolescentes se distanciou da psiquiatria de adultos, sendo praticada por pequenos grupos, fortemente influenciados pela psicanálise, embora também existissem correntes de influência organicista, aproximando a psiquiatria e a neurologia e da neuropsiquiatria infantil, conceito que ganhou predomínio na atualidade, ou seja, a supremacia do discurso da

neurociência, que busca explicar os comportamentos e emoções a partir das disfunções cerebrais.

Entre os anos 1940 e 1960, a psiquiatria recebeu forte influência da psicanálise e o vocabulário usado para discutir as principais psicopatologias era marcado por noções psicanalíticas como neurose e histeria. Essa influência aparecia nas classificações psiquiátricas, como na primeira e na segunda edição do DSM, de 1952 e 1968, respectivamente.

A partir dos anos 1970, essa direção começa a ser marcada direção por postulações mais descritivas, comportamentais e superficiais da psicopatologia e isso teve sua mais completa expressão com o lançamento do DSM-III (1980), e seu caráter alegadamente “ateórico”.

Podemos dizer que, a partir dos anos 1980, com o lançamento do DSM-III a psiquiatria infantil torna-se extremamente influenciada pelas correntes organicistas que utilizam como a principal estratégia de tratamento, o uso dos psicofármacos no tratamento de problemas comportamentais e escolares.

Segundo Lima (2005) esse é o período que nomearemos de “expansão” da psiquiatria com crianças, está diretamente relacionado ao “avanço dos diagnósticos em direção ao que era considerado “normal” e pela consequente ampliação do número de quadros ou situações passíveis de intervenção medicamentosa”. Roudinesco (2005) aponta o óbvio da pós-modernidade:

(...) o poder dos remédios ao espírito, é um sintoma de uma modernidade que tende a abolir no homem não apenas o desejo de liberdade, mas também a ideia mesma de enfrentar a adversidade. O silêncio passa então a ser preferível à linguagem, fonte de angústia e vergonha. (ROUDINESCO, 2000, p. 17).

Enquanto na modernidade, a noção desenvolvimentista buscava enfatizar a diferença entre adultos e crianças, na atualidade parte-se de uma perspectiva normativista da infância baseada na lógica classificatória de categorias dos manuais de psiquiatria, sendo o DSM-5 (2013) a principal referência para diagnosticar os transtornos mentais na atualidade. O DSM-5 define o TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento, esta noção remete à ideia de que as patologias estariam

relacionadas a uma disfunção cerebral, ou seja, a um desvio do desenvolvimento neurológico normal.

As principais modificações no DSM-5 em relação ao anterior, referem-se a limites de idade, nesta publicação, os sintomas devem começar antes dos doze anos de idade, quando o limite estava em sete anos no manual anterior. Assim tornou-se possível classificar de TDAH adolescente que, espontaneamente, ficam distraídos e impulsivos sem ultrapassar o limite do normal.

De acordo com Lima (2005),

O TDAH possa ser o “Carro-chefe “do processo de “expansão” da psiquiatria infantil e tem se transformado em um “diagnóstico escolar” já que a sala de aula é o principal palco onde se realizam as demandas de tenacidade e autocontrole, necessárias para os imperativos de desempenho e eficácia.

A MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEMPORÂNEO

A medicação tem sido utilizada como estratégia para tentar responder aos sintomas gerados pela desadaptação escolar, familiar e social dessas crianças. Essa lógica busca a normalização de comportamentos sob a forma de diagnósticos rotuladores. A esse respeito, Kamers (2013) atribuiu a medicalização como a principal maneira de “tratamento da criança”, além de um importante dispositivo de vigilância que a escola, enquanto agente tutelar, realiza sobre as crianças e suas famílias. Discutir o fenômeno da medicalização é uma possibilidade de reflexão das dificuldades infantis face ao incessante apelo do discurso médico-psiquiátrico que tende a unificar comportamentos e reduzir o sofrimento psíquico ao universal. É a partir deste conceito que iremos prosseguir neste capítulo.

A expressão medicalização, criada nos anos 1970, foi usada por Ivan Illich em seu livro “A expropriação da saúde: nêmetese da medicina”, para alertar sobre a ampliação e extensão do poder médico que passou a minar as possibilidades das pessoas de lidarem com os sofrimentos e perdas decorrentes da própria vida, transformando as dores da vida em doenças para o campo técnico (ROUDINESCO, 2000).

Embora muitos autores considerem o DSM-III (1980) como o marco para universalização dos diagnósticos, a preocupação com a medicalização já data da década de 70, época em que a influência da psicanálise começa a declinar. A direção da medicalização no mundo contemporâneo aponta para uma descrição biológica das experiências humanas.

Ao analisar o contexto contemporâneo, Roudinesco (2000) afirma que saímos da era da subjetividade e adentramos nos tempos da individualidade, pois vivemos em uma sociedade marcada por estratificação social e econômica na qual a ênfase recai no individualismo, o qual, por sua vez, advém da pobreza simbólica dos contextos culturais, em virtude da perda dos ideais coletivos.

No campo da saúde mental, isso ocorreu simultaneamente à aceitação progressiva de uma modalidade científica chamada de cognitivismo, que teve início na década de 1950, momento marcado pelos avanços nas pesquisas com psicotrópicos. Roudinesco (2000), nos alerta para a direção que o uso dos psicotrópicos tem alcançado na contemporaneidade:

o poder dos remédios é um sintoma de uma modernidade que tende a abolir no homem não apenas o desejo de liberdade, mas também a ideia mesma de enfrentar a adversidade. O silêncio passa então a ser preferível à linguagem, fonte de angústia e vergonha (ROUDINESCO, 2000, p. 30).

Assim, no contemporâneo, a infância está diretamente relacionada ao desempenho escolar, às novas configurações familiares, ao uso intensivo de tecnologias, ao uso precoce de psicotrópicos e acima de tudo observamos uma infância patologizada.

Collares e Moysés (1996) definem medicalização como processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. Nesse sentido, Lima (2005) nos alerta sobre a lógica medicalizante que tem influenciado o pensamento das famílias e, especialmente, a pedagogia, pois trata-se de um fenômeno no qual eventos sociais ou condições subjetivas passam a ser descritos em linguagem médica e encarados como quadros patológicos, tornando-se passíveis de abordagens terapêuticas.

DADOS SOBRE A EXPANSÃO DA MEDICAÇÃO NO BRASIL E NO MUNDO

Silva (2016) nos aponta que o Brasil é o segundo maior consumidor de Metilfenidato no mundo, estando apenas atrás dos Estados Unidos, e as vendas seguem aumentando a cada ano. Esse medicamento é comumente chamado de “droga da obediência”, por ser administrado antes ou durante o período escolar.

As pesquisas sobre o funcionamento neuroquímico humano impulsionam e são impulsionadas pela indústria farmacêutica, que interfere também no conjunto das mudanças e das práticas em saúde, pois essa indústria está especialmente interessada na venda de produtos. E por isso tratam o remédio como qualquer outro produto, o que poderia ser muito improvável há algum tempo (PEREIRA, 2009).

Silva (2016) apresenta um dado importante refere-se a um levantamento de 2011, publicado pelo equivalente ao Ministério da Saúde, o Mc Master, no Canadá. Esse órgão analisou todas as publicações entre os anos de 1980 a 2010 sobre o tratamento de TDAH. O primeiro dado interessante foi que, dos dez mil trabalhos que provaram que o Metilfenidato funciona, apenas doze foram considerados publicações científicas. Todo o resto foi descartado por não preencher os critérios da cientificidade. O que eles encontraram foi que a orientação familiar tem alta evidência de bons resultados, e o medicamento tem baixa evidência (SILVA, 2016).

Com relação ao uso de psicotrópicos ou psicoestimulantes, em 1970, estimativas indicavam que cerca de 150 mil crianças americanas estavam usando Ritalina. No ano de 1980, este número cresceu para algo entre 270 mil e 541mil. Em 1987, com o lançamento do DSMIII-R, esse número chegou a 750 mil. Entretanto, entre os anos de 1990 a 1997, segundo Lima (2005), esse número aumentou em 700%. Fato que fez aumentar em mais de “500% os lucros das companhias farmacêuticas envolvidas em sua produção” (LIMA, 2005, p. 99).

O Metilfenidato, medicamento mais utilizado no tratamento do TDAH, foi sintetizado em 1944 e tem uma estrutura semelhante à da anfetamina. Desde 1961 ele é aprovado pela Food and Drug Administration, que controla os alimentos e medicamentos para uso em problemas comportamentais em crianças (LIMA, 2005).

No Brasil, segundo dados da Vigilância Sanitária, o consumo passou de 23kg em 2000 para 93kg em 2003 (LIMA, 2005). Em um boletim mais recente, de 2012, publicado pela ANVISA, Boletim de Farmacoepidemiologia, aponta o crescimento da venda de caixas do Metilfenidato no Brasil, de 557.588 caixas em 2009 para 1.212.850 em 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão diagnóstica do TDAH é um fenômeno relativamente recente (últimas três décadas) e vem ganhando destaque como o transtorno mental da infância mais medicado a partir da década de 1990. Esse transtorno possui raízes eminentemente americanas, embora, esse diagnóstico tenha sido propagado em outros países.

O TDAH caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento comum em crianças em idade escolar, cuja característica principal é um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que resulta em prejuízos, emocionais, familiares sociais e, sobretudo escolares.

A discussão em torno desse diagnóstico não se deu sem controvérsias, principalmente em relação aos interesses das indústrias farmacêuticas, e, sobretudo por esse transtorno ter se tornado tão presente no ambiente escolar, como marca das crianças que não aprendem.

Na atualidade, o processo de medicalização tem tido utilizado como estratégia no campo da educação e, conseqüentemente, esse fenômeno tem gerado a patologização das crianças. As dificuldades nas relações de ensino e aprendizagem têm sido transformadas em problemas e, conseqüentemente, direcionadas ao saber médico que “corrige” os problemas, diagnosticando como transtorno mental e utilizando como estratégia o controle com psicotrópicos.

Diante dessa realidade, a patologização da infância tem sido a marca da hegemonia orgânica na atualidade, onde comportamentos infantis, principalmente ligados ao aprendizado e a escola, tem sido direcionado à psiquiatria. Essa lógica busca encontrar explicações médicas para os acontecimentos, atribuições próprias das relações do ensino e aprendizado. Muitas vezes os profissionais da educação buscam

encontrar no diagnóstico médico e psicológico encontrar a metodologia correta ou as explicações do como e do porquê as crianças não aprendem.

Assim, terminamos como as seguintes reflexões como os comportamentos de inquietude, agitação e desatenção, ou seja, esses excessos que transbordam no corpo se tornaram uma categoria médica que diagnostica crianças como portadoras de um transtorno mental e onde a medicalização foi utilizada com estratégia disciplinadora.

A relação desse diagnóstico com os impasses da educação possuem extrema correlação e a barreira do que é normal vem diminuindo, devido à ampliação do número de quadros ou situações passíveis de intervenção medicamentosa e, por fim, o aumento da prescrição de psicotrópicos em todas as faixas etárias, para todos os tipos de sofrimento psíquico e mal-estar infantil. Assim sendo, a doença ou o transtorno explica o não aprendizado da criança e o remédio tem sido a estratégia mais usada para adequar as crianças dentro das normas escolares.

REFERÊNCIAS

ANVISA. **Boletim de Farmacoepidemiologia nº 1 de 2012**. Disponível em <http://portal.anvisa.gov.br/fiscalizacao-e-monitoramento/boletins> acesso:

ARIÈS, Philippe. ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BREGGUIN, P. **The ritalin fact book: what your doctor won't tell you about ADHD and stimulant drugs**. Cambridge, MA: Perseus Group Book, 2002

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. Caderno Sedes, n.28, p.31-47, 1996.

DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

DSM- IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

KAMERS, Michele. **A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança**. In Estilos Clínica São Paulo v. 18 n.1, jan./abr. 2013, 153-165.

LANDMAN, P. **Tous Hiperactifs?** Paris: Albin Michel, 2015.

LIMA, R. C. **Somos todos desatentos? O TDAH e a construção de bioidentidades.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

LIMA, R.; KLEIN, T. **A difusão do diagnóstico de transtorno bipolar infantil: controversias e problemas atuais.** Revista Densidades, Ano 5, n. 16, p. 20-29, jul./set. 2017.

PEREIRA, C. S. C. **Conversas e controvérsias: uma análise da constituição do TDAH no cenário científico nacional e educacional brasileiro.** Rio de Janeiro, 2009.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Zahar, 2000. SILVA, M. da G. **TDAH: Contribuições da psicanálise.** São Paulo: Escuta, 2016

SILVA, M da G. **TDAH: Contribuições da psicanálise.** São Paulo. Escuta. 2016.

USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESENVOLVENDO A LEITURA E A ESCRITA.

COSTA, Arinade Silva⁸⁹

RESUMO:

O gênero histórias em quadrinhos foi utilizado como método para desenvolver a leitura e a escrita na turma do 8º ano do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O hábito de ler é importante para a aquisição de conhecimentos e obter informações, consecutivamente, melhora a escrita, a conversação, enriquece o vocabulário, dentre outros aspectos. Desta forma, a escolha em trabalhar com as histórias em quadrinhos vem para somar o aprendizado dos educandos de maneira mais prática e concisa. Já que, os HQs é um gênero híbrido de caráter lúdico, artístico, mesclando texto e imagens. Deste modo, destaca-se como uma boa atividade para trabalhar em sala de aula, para leitura inicial, e com ela desenvolver outras áreas: a escrita, a criatividade, o senso crítico, capacidade de inferência textual, entre outras contribuições. É perceptível que, ao trabalhar com atividades interativas, os alunos despertam seu interesse pelo aprendizado e fixam com mais facilidade os conteúdos abordados. Uma escola, que prioriza um ensino tradicional, mecânico, com foco na gramática, baseia-se somente no conteúdo trazido pelo livro didático, não reserva tempo para leitura e produção textual, não considera o conhecimento prévio do aluno. Torna-se impossível adquirir do corpo discente um conhecimento amplo, principalmente em turmas da Educação de Jovens e Adultos, na qual é preciso formar cidadãos não apenas alfabetizados, mais letrados, formadores de opiniões próprias, capazes de atuar em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em quadrinhos. Leitura. Escrita.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que uma escola, que prioriza um estudo tradicional, ou seja, com metodologia de ensino focado na exposição verbal do conteúdo, na resolução de exercícios e a memorização de fórmulas e conceitos. Desconsiderando o conhecimento prévio do aluno, apenas o que está no currículo é repassado, assim como a adoção do livro didático como único material de ensino, que de certa forma vem resumido ou com textos fragmentados, principalmente os da EJA. Torna-se impossível adquirir do corpo discente um conhecimento amplo, e explorar o potencial dos alunos.

⁸⁹ Graduanda do curso de Licenciatura plena em Letras Português, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). *Campus*: Antônio Geovane Alves de Sousa-Piripiri. E-mail: arinadesilva@hotmail.com

Ao decorrer da história, verifica-se que foram desenvolvidas ações em torno do que hoje conhecemos por Educação de Jovens e Adultos, entretanto, a educação no período do Império era monopolizada pelas classes dominantes ocasionando descasos, pois o privilégio era voltado para os filhos de colonizadores brancos, havendo com isso restrições às classes mais abastadas. Ao passar dos anos, as pessoas analfabetas eram tratadas como um ser incapaz e dependente, além disso, culpavam-se estas pessoas pelo subdesenvolvimento do país. Até chegarmos ao período marcado pela pedagogia de Paulo freire. Destacando-se que seu método era que a educação despertar-se a conscientização e autonomia no cidadão. Pode-se afirmar que os programas em torno da educação preocupavam-se mais com a quantidade de pessoas formadas e não em oferecer qualidade de ensino.

A condição da educação brasileira, em parte, continua sem grandes mudanças, especialmente, o ensino público. De modo geral, são diversos os fatores que levam a resultados negativos: crianças e jovens que chegam a um nível escolar e ainda não dominam a habilidade de ler e escrever, os baixos salários; frustração profissional, entre outras causas. Com relação à Educação de Jovens e Adultos, pode-se destacar ao baixo nível de escolarização, assim como a percepção vista diante desse grupo, como em destacá-los ainda como seres incapazes, levando a cobrar menos deles.

Os jovens e adultos integrantes da EJA são pessoas que nunca estudaram ou não tiveram a oportunidade de terminar os estudos, e buscam na educação um meio de sentir-se incluídos em sociedade. Dessa maneira, o educador do século XXI, que se propõe a trabalhar com adultos e jovens deve dedicar-se a sua prática, ter uma visão sobre a escola e o seu papel como professor, perceber que os alunos trazem uma bagagem de conhecimento e explorar isso, e usar como ponto essencial o afeto.

A escolha em trabalhar com as histórias em quadrinhos procurou tirar os alunos de um ensino mecânico, com foco na gramática, para um método mais dinâmico, interativo, utilizando o texto, que faz enriquecer o aprendizado de maneira mais prática e concisa. Segundo Candido: “todos tem direito a arte e, em especial, a literatura” (1995, p. 239). Os HQs apresentam um caráter lúdico e artístico, pois mescla texto e imagens, auxiliando no desenvolvimento da leitura, da escrita, da capacidade cognitiva, da criatividade, do senso crítico, entre outras contribuições. O papel do professor da

EJA, não é só alfabetizar, é tornar seus alunos pessoas capazes de atuar no mundo e não formar “analfabetos funcionais”.

O gênero literário quadrinhos tem-se uma grande mobilização, pois promove usar uma metodologia em que todos participam e permite desenvolver capacidades intersemióticas de ler e relacionar imagem e texto, a percepção de efeito de sentido, de realizar inferências e poder vinculá-las as suas próprias experiências, possibilitando uma maior apropriação dos elementos da narrativa. Sabe-se que a falta de leitura leva a diversas dificuldades, por exemplo, a falta de compreensão textual, de escrever bem, de respeitar as pontuações, dentre outros fatores. Diante disso, adotar hábitos de leitura utilizando gêneros simples, torna-se importante para a aquisição de conhecimentos e obtenção de informações.

Além do mais, as histórias em quadrinhos não têm só o intuito de entreter, mas ajuda na aprendizagem de outras áreas, como: geografia, história, ciências, artes, língua portuguesa e língua estrangeira. Pois, as histórias trataram de narrativas que estão presentes no cotidiano dos alunos, sendo importante para turmas de EJA. Visto que, são sujeitos que já trazem um aprendizado ao longo da vida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento do trabalho apoia-se em concepções de letramento tratada por Soares, bem como outras perspectivas teóricas. Segundo a autora, letramento é diferente de alfabetização. Entende-se por alfabetização a ação em decodificar e a relacionar sons e letras ao contrário de letramento: “é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em condições de aprendizagem” (SOARES, 2006, p. 42). Uma pessoa letrada é aquela que saber ler, escrever e atuar no mundo por meio da linguagem. Todo aluno precisa, portanto, ser alfabetizado e letrado, decodificar signos e atribuir sentidos.

O aluno que vai para a escola para ser alfabetizado é um indivíduo que participa de uma sociedade letrada, escolarizada e urbana, com necessidade de se adaptar às tecnologias de comunicação e informação e a modos de viver. No entanto, a sociedade acaba exigindo do indivíduo alguns conhecimentos que não foram oportunizados no

decorrer de sua vida e é na escola que ele busca adquiri-los, motivado pelas possibilidades de ascensão social, profissional e pela melhoria da qualidade de vida.

Conforme afirma no PCN de língua portuguesa: “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 15). A escola, então, não deve ignorar essa inserção do aluno jovem ou adulto em um contexto social prévio, dado que, mesmo que não saiba ler e escrever, ele é de certa forma, letrado:

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado. [...] Se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006, p. 24).

Pode-se dizer que o contato dos alunos da EJA com a leitura e a escrita fora da escola, restringem-se a poucos gêneros, sendo estes bem práticos, como: a bula de remédio, o panfleto publicitário, uma receita culinária, um manual de instrução etc. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa: “a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente, atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram às demandas sociais e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente” (BRASIL, 1997, p. 25). Por isso, é importante trabalhar com textos variados para a formação social do sujeito: “a escola tem que viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-lo” (BRASIL, 1997, p. 26).

O que leva a escolha dos quadrinhos, pois como bem afirma Ramos e Feba: “a leitura dos quadrinhos pressupõe o estabelecimento de relações entre os códigos, que gera significados, desse modo uma proposta de formação de leitores de textos híbridos pode ser iniciada com os quadrinhos” (2011, p. 221). Ainda mencionam: “as histórias em quadrinhos demonstram uma forma de representação da realidade por meio de uma linguagem simbólica elaborada, que permite a comunicação de pessoas, como já faziam os homens de períodos mais antigos” (RAMOS E FEBE, 2011, p. 218).

Entretanto, a disponibilidade de materiais para a leitura, especialmente, em escolas públicas é escassa, e quando há resumem-se a composição de livros didáticos: “nas bibliotecas é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros” (BRASIL, 1997, p. 61). É compreensível que a maioria das instituições tem poucos recursos, ou seja, não são distribuídas verbas suficientes para investir e quando possuem são destinados ao público infantil, e não para a Educação de Jovens e Adultos, acarretando ao desestímulo por parte dos educadores.

Ramos, em *Literatura na escola: formação do leitor cidadão*, de 2006 afirma:

O docente assume o papel de mediador da literatura junto aos alunos, através da seleção de textos e de estratégias de abordagem dos mesmos, a fim de criar condições para que o diálogo com a arte aconteça. O mero contato com o objeto artístico não garante a apropriação. É fundamental que sejam criadas estratégias de mediação para que o leitor iniciante se aproprie da literatura e por meio da interação com a arte, vivencie conflitos e emoções ainda não vividos e vá se construindo (RAMOS, 2006, p. 5).

A aprendizagem só ocorre por meio da mediação docente e presença física do texto, em uma relação interlocutora. Atingindo a função do que se ensina, do que se planeja e do que se espera alcançar em determinados níveis de escolaridade. Aprender a ler e a escrever parte de situações concretas, na qual o aluno sabe o que está fazendo, principalmente, alunos da EJA, que tem uma noção de mundo.

Segundo Geraldi: “aprender a ler é ampliar as possibilidades de posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir” (1996, p.70). As informações que o leitor acrescenta ao texto no momento de sua leitura dizem respeito a conhecimentos sobre a língua, sobre o gênero, sobre o contexto social e cultural, sobre o produtor do texto.

Portanto, o professor tem o papel importante, pois é ele que leva o estímulo para sala de aula, e ao acrescentar diferentes textos e com eles desenvolver habilidades, estará contribuindo para a formação de leitores capazes de entrecruzar linguagens e de acessar planos profundos da leitura.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido com os quadrinhos foi realizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na turma do 8º ano do Ensino Fundamental, localizado na zona urbana da cidade de Piripiri-Pi. Ocorrido no período de Estágio, proposto pelo currículo do curso de licenciatura plena em Letras Portugêses.

O projeto visou melhorar a escrita e a leitura dos discentes, dado que havia carência em torno dessas áreas, por se constatar que os alunos não liam regularmente, porque não tinham acesso ou incentivo à leitura. Além disso, preferiam o uso de recursos de apreensão do mundo mais modernos e atrativos, como televisão e celular, que tiram a atenção.

Abaixo seguem as estratégias utilizadas nessa atividade:

- Roteiro de estudo;
- Discussões coletivas acerca dos quadrinhos;
- Leituras;
- Atividades de produção textual.

Para tanto, utilizou-se os seguintes recursos didáticos:

- Apostilas tratando sobre HQs;
- Livro didático (6º ano) capítulos voltados para as histórias em quadrinhos;
- Pincel; Quadro (para esboço do conteúdo);
- Slides;
- Histórias em quadrinhos (HQs);
- Folha impressa de quadrinhos em branco, para a produção escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A realidade sobre o ensino de português nas escolas ainda precisa de inovações, para não seguir sempre uma metodologia mecânica no qual a gramática é o centro e não

se procura trabalhar com textos. Primeiramente, antes da execução da atividade, realizou-se observações em torno das aulas ministradas pelo professor da instituição, para poder ser planejada e executada uma estratégia de ação que se adequasse à situação dos discentes. Com isso, as histórias em quadrinhos foram escolhidas como conteúdo proposto.

Os HQs apresentam uma leitura divertida, misturando linguagem verbal e não verbal, sendo elas: texto; imagens; onomatopeias; interjeições, recursos gráficos, como os balões e em especial, as temáticas abordadas, que fazem referência à sociedade, ao dia a dia, elevando o pensamento crítico dos alunos. A metodologia adotada para a execução da atividade ocorreu em forma de sequência didática, ou seja, por etapas.

Primeiramente houve o diálogo com os discentes fazendo o levantamento sobre o conhecimento acerca do gênero, questionando-os sobre o que são HQs e quais quadrinhos conheciam. Dessa forma, constatou-se que pouco se trabalhava com textos em sala, ou seja, os alunos não tinham o costume. O que ocorria durante as aulas nas quais houvesse texto, era realização de leitura, apresentação do conceito, explanação breve sobre a sua intenção e logo depois eram feitas as atividades de interpretação do livro. Tornou-se perceptível que o material didático da EJA era bastante resumido e o docente privilegiava mais assuntos de gramática com exercícios extraídos da internet.

Conforme as discussões ocorriam acerca do gênero, apresentou-se a característica e estrutura, expondo-se gêneros vizinhos: as tirinhas, cartuns, mangas, gibis etc. Realizou-se o contato com as revistinhas selecionadas, a título de exemplo, as do Chico Bento, Turma da Mônica, da Mafalda, para que os alunos pudessem analisá-las, perceber o destaque das cores, as letras, os títulos, os balões etc. E selecionar um dos periódicos para leitura.

Em lições posteriores, realizaram-se mais leituras, observando o nível dos alunos, em especial os dos mais jovens. Percebendo as dificuldades, sendo um ponto agravante e expondo a situação real da educação. Tais atividades apresentaram saldo positivo, pois os alunos passaram a ser mais participativos, davam opiniões com relação à temática abordada e levavam para o cotidiano deles. Expondo que não é apenas a maneira de passar o conteúdo, mas também a forma de tratar os alunos que eleva a confiança e os deixa confortáveis.

Com relação à produção textual, observou-se a presença de erros gramaticais que posteriormente poderão ser resolvidos com a prática frequente de escrita em conjunto ao hábito de ler, sempre tendo a mediação do professor, acompanhando o desenvolvimento para os discentes perceberem seus erros e incentivá-los a melhorar.

Diante disso, os profissionais da educação podem pensar em alternativas que privilegiam mais momentos para a leitura e produção de texto; incluir debates sobre diversos temas para que haja discussões; filmes, associando-os a produção escrita; ter a participação dos pais dos alunos mais novos da EJA. Adotar posturas saudáveis de incentivo entre professor e aluno, evitando julgamentos, dentre outras questões. Para que, dessa forma, os jovens e adultos tornem-se mais participativos dentro do ambiente escolar.

Portanto, a escola e os professores devem pensar em trabalhar corpo e mente dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois ensinar requer tempo e paciência para atingir bons resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação das histórias em quadrinhos trouxe lições importantes, em primeiro lugar, desconstrói a crença de que a compreensão dos quadrinhos requer um menor esforço e que por isso seria mais fácil utilizá-los para introduzir em uma aula de leitura. E segundo, é perceptível, que os HQs, tanto quanto qualquer outro gênero requer prática. Bem como em reconhecer a formas dos balões, expressões de palavras com as demais interjeições ou onomatopeias, etc. É algo que depende do leitor, pois cada um vai decifrar e interpretar a partir de suas próprias experiências.

Um aluno que nunca teve contato com as histórias em quadrinhos ou outro tipo específico de texto terá dificuldade em atribuir sentidos à sua sequência narrativa, dessa forma, sua compreensão será limitada. E quando se trabalha com turmas da Educação de jovens e adultos deve-se pensar no desenvolvimento da alfabetização e letramento desses sujeitos.

Portanto, é importante ressaltar que os professores de Língua Portuguesa, que atuam na formação de Jovens e adultos devem trabalhar com diversos textos em sala.

Por isso, a proposta de utilizar as histórias em quadrinhos, é uma forma de ampliar o letramento dos educandos, já que constitui um gênero híbrido. E procurar realizar em forma de sequência didática, ou seja, por etapas para que haja todo o aproveitamento do conteúdo: a realização das leituras, compreensão textual, escrita, estudo gramatical, para não ser algo repassado às pressas, e sua associação sempre ao conhecimento dos discentes.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3º Ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: mercado de letras, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura na escola**: formação do leitor cidadão. Anais do XI congresso internacional da associação brasileira de literatura comparada. São Paulo: Baralich, 2006.

RAMOS, Flávia Brocchetto. FEBA. Berta Lúcia Tagliari. **Leitura de histórias em quadrinhos na sala de aula**. In: SOUSA, Renata Junqueira de. FEBA. Berta Lúcia Tagliari (Org.) *Leitura Literária na Escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 218 - 221.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VALORIZANDO A IDENTIDADE CAMPONESA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PARÁ

SILVA, Wanessa Nogueira⁹⁰

RAMOS, João Batista Santiago⁹¹

CRUZ, Carlos Renilton Freitas⁹²

SANTOS, Maria José Conceição dos⁹³

RESUMO:

Este trabalho surgiu a partir da experiência de ensino, em uma classe multisseriada do interior do município de Igarapé-Açu/Pa, tendo como principal objetivo ressaltar a importância do uso de metodologias diversificadas para a construção de uma aprendizagem significativa, que atenda às necessidades e as especificidades do campo. Para isso, nos embasamos nos autores Hage e Barros (2010), Arroyo (2011) e Freire (1987), entre outros, que ressaltam acerca da importância do ensino contextualizado. A metodologia possuiu uma abordagem qualitativa, utilizando-se de instrumentos como roda de conversa. Com base nos diálogos, foram promovidas práticas interdisciplinares relacionadas aos conteúdos estudados. A partir da realização deste trabalho, constatou-se que, apesar dos avanços obtidos pela educação do campo, a educação que é oferecida a esses povos ainda se distancia do que é proposto legalmente. No entanto, é possível promover uma educação emancipadora, que visa o sujeito na sua totalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Multissérie. Práticas Pedagógicas. Identidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da experiência enquanto professora em uma classe multisseriada de uma escola do campo. Esta escola fica localizada cerca de 12 km da sede do município de Igarapé-Açu/Pa. A cidade de Igarapé-Açu compõe a região nordeste do Pará e se localiza aproximadamente a 108 km da capital do Estado.

⁹⁰ Mestranda em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEAA na Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: wanessanogueira7@gmail.com

⁹¹ Doutor em filosofia pela Universidade do Porto-Portugal. Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: jsramos50@hotmail.com

⁹² Doutor e Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho – Portugal. Professor adjunto da Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: reniltonufpa@gmail.com

⁹³ Mestranda em Estudos Antrópicos na Amazônia- PPGEAA- UFPA. E-mail: mjcmara@hotmail.com

O principal objetivo deste estudo é ressaltar a importância do uso de metodologias diversificadas para a construção de uma aprendizagem significativa, que atenda às necessidades, bem como as especificidades dos sujeitos do campo. Para isso nos embasamos nas ideias de autores como Hage e Barros (2010), Arroyo (2011) e Freire (1987), que entre outros aspectos, ressaltam acerca da importância do ensino contextualizado, que esteja relacionado com a realidade dos educandos.

A metodologia utilizada para a realização destas ações ocorreu da seguinte maneira: No primeiro momento, foi realizada uma roda de conversa com os discentes a fim de promover diálogos sobre a comunidade, seus moradores e suas vivências. Com base nesses diálogos, foram promovidas práticas relacionadas aos conteúdos estudados seguindo uma perspectiva interdisciplinar. Como por exemplo: aulas passeio, construção de maquetes, construção de murais e entrevistas com moradores do campo.

Este texto está dividido em dois tópicos. No primeiro, será apresentado de forma sucinta a Educação do Campo, sua origem e sua relevância para a população campesina. No segundo tópico, será ressaltado a importância das práticas pedagógicas na Educação do Campo, enfocando no trabalho desenvolvido e analisando suas perspectivas e desafios.

É essencial observar que, por meio de lutas dos movimentos sociais a Educação do Campo já obteve muitas conquistas. No entanto, quando vamos ao chão da escola percebemos que a educação oferecida aos povos do campo ainda está distante do que defendemos e até mesmo, do que a lei assegura. Mas apesar de todas as dificuldades, é possível promover uma educação que respeite o sujeito na sua totalidade, que parta da sua realidade e mais que isso, que seja transformadora, incentivando os discentes a estudar, investigar e se compreender enquanto sujeitos. Pois dessa maneira, se construirão coletivamente enquanto identidade. Portanto, as práticas pedagógicas são determinantes para que a aprendizagem aconteça de forma significativa para os alunos.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGEM E RELEVÂNCIA

Nos últimos anos, a Educação do Campo tem ganhado uma visibilidade maior no meio acadêmico e até mesmo na legislação. Pode-se dizer que a Educação do Campo

surgiu oficialmente a partir da I Conferência “Por uma Educação do Campo” que aconteceu em 1998 no município de Luziânia/Go. Este evento foi o resultado de uma articulação de cinco entidades: O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). Desta forma, é possível observar que a Educação do Campo nasceu por meio das lutas dos movimentos sociais que reivindicavam/reivindicam por seus direitos.

Freire afirma que:

Os oprimidos só se libertarão da opressão, através das lutas que transformarão a alienação em consciência crítica. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto da história, não porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera violência [...]. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de recriá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 1987, p. 16).

Relacionando a afirmação de Freire com a Educação do Campo, constata-se que as lutas dos camponeses e de seus movimentos visam a libertação. Pois defendem a valorização deste espaço de luta que é o campo. Defendem uma educação que considere este ambiente tão rico, porém estigmatizado socialmente em decorrência de todo um processo histórico. Lutam por uma educação que veja o campo em seus múltiplos aspectos, não apenas geográficos, mas sociais, culturais, econômicos e políticos.

Por muito tempo (e em alguns casos continua sendo) o campo foi visto como algo atrasado. Esta visão se estende aos seus moradores. Ambos, o campo e seus sujeitos são vistos como algo que não se encaixa mais no modelo de sociedade vigente e por isso, está fadado à extinção. Essa visão exime o poder público de desenvolver políticas públicas para esses povos (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011), pois não existe necessidade, uma vez que irão desaparecer. A educação oferecida às populações do campo é um demonstrativo dessa negligência. Sobre isto, Dalmagro aponta que:

Deste acúmulo histórico, a escola rural fica conhecida por seu isolamento e sua precariedade. Num contexto de predomínio de professores leigos, em escolas unidocentes, com infraestrutura extremamente precária e com pouco material didático, todo ele muito distanciado da realidade do campo ou transmitindo uma visão do campo e dos seus sujeitos como atrasados, infantilizados, prevalecendo um ensino mecânico, descontextualizado, baseado na memorização e centrado no livro didático, a escola do campo convive em meio a dramáticas contradições: o crescente esvaziamento do campo e a pobreza, ao lado da riqueza da opulência do latifúndio e da monocultura (DALMAGRO, 2012, p. 71).

Arroyo segue a mesma perspectiva quando afirma:

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 2011, p. 71).

Com base nas preposições dos autores, pode-se salientar o quanto as lutas foram/são importantes e estão intrinsecamente ligadas à Educação do Campo. Pois foi por meio destas que foram obtidas as conquistas que se tem hoje. A própria nomenclatura, é exemplo de conquista dessas lutas. A nomenclatura “Educação do Campo” passou a ser utilizada substituindo “Educação Rural” que era carregada de estereótipos e reforçava a ideia negativa do campo. A Educação do Campo é um conceito que visa “defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade” (FERNANDES, 2011, p. 141-142).

Fernandes (2011), segue ressaltando acerca da importância de se pensar a partir do lugar onde se vive. E traz um alerta ao dizer que quando pensamos o mundo por meio de outro lugar, acabamos idealizando um mundo e vivendo um não lugar. “Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo” (FERNANDES, 2011, p. 141-142). Este estranhamento dificulta a construção da identidade desses povos, construção essa fundamental para sua formação cultural.

Deste modo, a Educação do Campo pode ser compreendida como um conceito que defende sobretudo, o direito que a população do campo tem à educação. Mas não a qualquer educação, à uma educação que lhes compreenda em toda a sua dinâmica, riqueza e diversidade.

No que tange a esse aspecto, encontra-se outra distinção pontual na nomenclatura que vai além da questão linguística. Esta distinção está nos conectivos “no” e “do”. A educação no campo, é entendida como uma educação que é ofertada no campo. Já é válida, pois é um direito legal, acesso à educação no local onde se vive. No entanto, a educação que defendemos e lutamos, é a Educação do Campo, que não é apenas ofertada no campo, mas que é pensada a partir do seu contexto e de seus sujeitos. Esta diferenciação é ratificada por Caldart (2011): “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 149-150).

Sendo assim, fica evidente o quanto a Educação do Campo é importante para a população na luta contra o seu silenciamento, na defesa dos seus direitos, e sobretudo, na efetivação destes direitos que foram conquistados de forma tão árdua.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O TRABALHO DESENVOLVIDO

Tendo em vista o contexto da Educação do Campo, seus desafios e suas perspectivas, o papel do professor é fundamental para que esta educação aconteça de acordo com a filosofia deste movimento. Este profissional que desempenha um importante papel social, precisa estar consciente de toda trajetória dos povos do campo, de seus aspectos históricos, políticos, culturais, sociais, econômicos, entre outros. Pois será ele, por meio de suas práticas pedagógicas que construirá a Educação do Campo.

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se construindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a

titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, crianças, jovem ou adulto (ARROYO, 2011, p. 70).

Foi com base nessa compreensão que desenvolvemos este trabalho. As ações foram realizadas em uma turma multisseriada de uma escola do interior do município de Igarapé-Açu/Pa. Com base nos dados levantados referentes ao ano de 2018, junto à Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Açu (SEMED), constatou-se que o município possui 52 escolas municipais que estão organizadas em escolas polos e anexas. Dentre essas escolas, cerca de 93% estão localizadas no campo e apenas 7% na cidade.

Diante do exposto, é inegável que a educação no campo se faz presente de forma significativa no município. Posto que, o fato de as escolas estarem no campo, não garante aos sujeitos atendidos por elas uma Educação do Campo. Pois para isso, o município necessitaria minimamente de ações planejadas voltadas para o campo e de professores capacitados para desempenhar tal função.

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores que atuam no campo é a multissérie. Ela faz-se presente de forma predominante, senão unânime em todas as escolas do campo do município estudado. Entretanto, a multissérie não deve ser vista como “um mal necessário” (HAGE; BARROS, 2010, p. 335). Porque representam as únicas alternativas de garantir o direito à educação para esses povos, assim sendo, ela viabiliza a educação.

Sobre a multissérie Arroyo (2011) discorre que: “A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa; o modelo, e a multisseriada fosse algo que ainda vamos destruir, para um dia criar a escola seriada do campo” (ARROYO, 2011, p. 83). O autor faz várias críticas ao sistema seriado e diz que está fadado ao fracasso e pede, veementemente, para que ele não seja aplicado nas escolas do campo. Uma vez que a estrutura seriada urbana é um modelo que está defasado.

É neste sentido de valorizar esta modalidade da educação e superar os desafios enfrentados em virtude das inúmeras perspectivas, que construímos este trabalho. Com o objetivo primordial de ressaltar a importância do uso de metodologias diversificadas

na construção de uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1980), que se encaixe na realidade campesina e ilustre à possibilidade da oferta de uma educação pública e de qualidade. Ressaltando que o “mal” não é a multissérie, mas as metodologias (não)utilizadas.

No primeiro momento, realizamos uma roda de conversa com os discentes da turma estudada, turma multisseriada de 2º e 3º ano do ensino fundamental (cerca de 15 crianças com faixa etária de 7 a 8 anos) com o objetivo de estabelecer um diálogo. Nesta oportunidade, foram abordados diversos assuntos referentes à comunidade, seus moradores, suas vivências, sua cultura, seu trabalho, seu lazer, entre outros aspectos. Esta atividade funcionou como uma anamnese para que fosse compreendido a visão dos alunos em relação ao lugar onde moram.

No segundo momento, com base nas observações obtidas na atividade anterior, foram promovidas práticas relacionadas aos conteúdos estudados seguindo uma perspectiva interdisciplinar e sobretudo, buscando valorizar mais que os conteúdos programáticos do currículo escolar, os saberes oriundos das vivências/experiências destas crianças. A fim de promover um ensino contextualizado.

Sobre contextualizar, Menezes e Araújo (2012, p. 9) nos dizem que: “[...], implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural como um todo, concebido como um processo em constante construção que se faz e refaz”. Desta maneira, contextualizar implica relacionar os conteúdos curriculares com o contexto das pessoas a quem a educação é destinada.

As Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002), garantem o direito a este ensino que parte das diversas realidades encontradas no campo. A exemplo disso, temos o artigo segundo. De acordo com ele, a identidade da escola do campo é conceituada com base no seu vínculo as questões próprias da sua realidade, fundamentada nos saberes dos próprios estudantes.

Com base nessas considerações, foram realizadas quatro atividades. A primeira, foi uma aula passeio pelos arredores da escola, objetivando trabalhar com o concreto e valorizar a riqueza pedagógica que o campo possui. Nesta aula, os alunos foram orientados a observar as paisagens que compõem os arredores da escola: pequeno campo de futebol, igreja, plantações, fazenda etc. Nesta mesma ocasião, os alunos

foram levados até a propriedade do líder da comunidade que fica na frente da escola, onde tiveram a oportunidade de conversar com este senhor (um dos mais antigos da comunidade) e observar as características de uma propriedade “rural”. A forma como se organiza, as plantações, as criações de animais, entre outros aspectos.

A partir deste passeio, foram trabalhados diversos conteúdos, como por exemplo: Zona Rural e Zona Urbana, Conceito de Paisagem, Lugar, Comunidade, Grupos de Convívio, Operações Matemáticas, Vegetais (partes e funções, germinação), Animais (domésticos e selvagens) e substantivo (gênero e número).

A segunda atividade, constituiu-se na confecção de maquetes representando os meios Rural (Campo) e Urbano (Cidade), utilizando materiais reciclados, como por exemplo: caixas de remédio, tampas de garrafa, caixas de leite, entre outros. Por meio desta confecção, foi possível trabalhar, formas geométricas, operações matemáticas, cores primárias e secundárias e preservação ambiental.

A terceira atividade, por sua vez, configurou-se na realização de entrevistas com os moradores da comunidade, ou seja, do campo, objetivando saber qual visão estes moradores da comunidade possuíam sobre o campo e seu modo de vida.

Nesta atividade, os alunos foram orientados por meio de um miniquestionário formado por perguntas abertas. As entrevistas deveriam acontecer através de um diálogo. Foi dado aos estudantes um período de uma semana para a realização das entrevistas que deveriam ser executas em duplas. No dia marcado, as duplas deveriam apresentar os resultados (garantido o respeito a identidade do entrevistado, caso ele não autorizasse a utilização do seu nome) para a turma. Após esta apresentação, realizamos uma intervenção a fim de analisar criticamente as respostas, levando-os a compreender a importância do campo e de seus moradores. Foi abordado questões como economia e cultura. A realização das entrevistas nos permitiu trabalhar: leitura, escrita, oralidade, análise e interpretação.

A quarta atividade, culminou todas as atividades anteriores. Consistiu na criação de um mural formado por pequenos textos e desenhos ressaltando a importância do campo. Neste mural, os alunos puderam expressar livremente o significado do campo para eles, bem como, seus anseios e reivindicações, como por exemplo, a manutenção das estradas que dão acesso a cidade. Os camponeses rotineiramente convivem com

estradas esburacadas, por vezes, intrafegáveis. Com a construção do mural, foi possível trabalhar: leitura e escrita, desenho, oralidade, criticidade e principalmente, a valorização do campo e de seus múltiplos aspectos.

A realização destas atividades nos possibilitou confirmar a relevância de se desenvolver práticas pedagógicas que estejam em consonância com a proposta da educação do campo. Mostrou-nos também que trabalhar na multissérie, apesar de todos os desafios, não é tarefa impossível, pois com a utilização de metodologias adequadas é possível proporcionar uma educação eficiente e emancipadora. Por outro lado, para que isso aconteça, o professor precisa estar disposto a encarar este desafio. Além disso, é imprescindível que este profissional possua formação adequada para trabalhar neste contexto.

De acordo com a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), em seu artigo décimo, parágrafo segundo, para que as escolas multisseriadas possam atingir o padrão de qualidade definido em nível nacional, faz-se necessário professores com formação pedagógica (inicial e continuada), além de, instalações físicas, equipamentos adequados (materiais didáticos apropriados) e supervisão pedagógica permanente.

Esta resolução reforça a importância da capacitação dos professores para atuar no campo. Além desta falta, percebemos ainda outro agravante, que é a falta de supervisão pedagógica permanente. Os professores, em sua maioria, realizam seus trabalhos “por conta própria” da maneira como acreditam que devem realizá-lo. Essa ausência se dá em decorrência da maneira de como se organiza a educação municipal. Existe uma equipe pedagógica muito pequena que não consegue atender a todas as escolas que ficam ao seu encargo.

Contudo, ainda com todos esses agravantes, reforçamos a possibilidade de se promover uma educação transformadora, que apresente em suas práticas ferramentas emancipadoras que permitam aos educandos, o desenvolvimento de sua autonomia, identidade enquanto sujeitos camponeses e autenticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o panorama do cenário atual, nos seus diversos âmbitos que se estende da esfera nacional à municipal, no que tange a educação, sabemos o quanto é desafiador e até mesmo, desmotivador exercer a docência. E quando se trata do campo, este cenário agrega outros agravantes, como a falta de supervisão pedagógica, que faz com o que o professor se sinta sozinho e sobrecarregado, a falta de estrutura, entre outros fatores.

No entanto, acreditamos ser possível mesmo com toda essa problemática proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, que respeite as peculiaridades do campo, bem como, sua identidade, seus valores e seus saberes. Mas para isso, é necessário que haja a tomada de consciência de que não há saber superior ao outro (MATO, 2008) e que se rompa com a dicotomia existente entre campo e cidade, modelo urbanocêntrico, pois esses ambientes não devem ser vistos como algo antagônico, mas como algo que se completa por meio de uma relação mútua (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Diante disso, concluímos que as práticas pedagógicas são de suma importância para a construção desta educação transformadora.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 65-86.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1/2002. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Resolução CNE/CEB n. 2/2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópoles: Vozes, 2011, p. 147-158.

DALMAGRO, S. L. Educação do Campo: espaço de esperança em um campo em transição. In: HAGE, S. A. M. (Org.). **Educação do Campo: Políticas e práticas no Pará e no Brasil**. V.1. História, contexto e políticas públicas. Belém/PA. Gráfica Alves. 2012.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópoles: Vozes, 2011, p. 133-145.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópoles: Vozes, 2011, p.19-62.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAGE, S. A. M.; BARROS, F. O. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo espaço do currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v.3, n.1, pp.348-362, Mar/Set, 2010.

KOLLING, E. J.; NERY, I. I. J.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação Básica do Campo**. 3. ed. Brasília/ DF: Universidade de Brasília, 1999.

MATO, D. “No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible”. In: **Alteridades**, v. 18, n. 35, Ciudad de México, jan/jun, 2008. p.101-116.

MENEZES, A. C. S.; ARAÚJO, L. M. **Currículo, Contextualização e Complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes**. Salvador/ BA: Universidade Federal da Bahia, 2012.

SOBRE OS ORGANIZADORES

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues De: Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora do curso de Pós-Graduação e Graduação pela Rede Privada. Atuou como professora orientadora de TCC da turma de Pós-Graduação da Rede Privada, Macau/RN. Atua como professora Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN.

PAIVA, Luciano Luan Gomes: Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciado em Música, Técnico em Guitarra Elétrica, todos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Está cursando a Especialização em Tecnologias Educacionais e Educação à Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Como professor, atua em projetos sociais e em aulas particulares de música, assim como já atuou em escolas especializadas. Foi bolsista do PIBID Música Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No âmbito da pesquisa, produz artigos científicos abordando temas como: Tecnologias digitais, Formação docente e aprendizagem de guitarra elétrica. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música - GRUMUS (UFRN).

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduanda em Pedagogia pela Faculdade Unopar. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atuou como professora da Rede Pública em Macau/RN. Atuou como professora da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN.

SOBRE OS AUTORES

ALFRADIQUE, Luciane Martins: Mestranda da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Psicóloga, psicanalista participante da Escola de Psicanálise Letra Freudiana. Atuou como pesquisadora do Nipiac. Experiência clínica com ênfase em psicanálise no tratamento e prevenção de patologias infanto-juvenil, atuando nos seguintes temas: psicopatologia da infância, medicalização, angústia e subjetividade. Pós-Graduação lato-Sensu em teoria psicanalítica, Universidade Santa –Úrsula (USU) e em Psicoterapia analítica de Grupo -Hospital Universitário Pedro Ernesto. Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Hermínio da Silveira

ALMEIDA, Wéster Francisco De: Mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em Matemática Educacional pela Faculdade Luso Capixaba e Especialista em Metodologia em Ensino de Física pela Faculdade São Francisco. Graduação em Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza e Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – Campus Cascavel 2014). Possui Licenciando em Pedagogia pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante – (FAVENI). Atualmente é professor de matemática e física da Escola Família Agrícola Jacyra de Paula Miniguite. Tem experiência na área de Divulgação Científica, com ênfase em Técnico Em Agropecuária, atuando principalmente nos temas: Educação do Campo e Ensino da Matemática.

ALVES, Clarice Vaz Peres: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Licenciada em Letras - Português / Inglês e respectivas Literaturas - pela Universidade Católica de Pelotas. Especialista em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas pela Universidade Anhanguera – Uniderp. Mestre em Letras - área de concentração: Linguística Aplicada - pela Universidade Católica de Pelotas. Membro do grupo de pesquisa Educação e Psicologia Histórico-Cultural. Experiência nas áreas de Letras, Educação e Educação a Distância. Atualmente, professora dos cursos de Direito e de Psicologia da Faculdade Anhanguera de Pelotas (FPE). Áreas de interesse: ensino da língua portuguesa, produção de textos, escrita acadêmica, formação de professores e ensino híbrido.

ANDRADE, Maria Vilma Silva Santos: Especialista em Educação Infantil e Libras pelo Instituto IESP. Graduada em Pedagógica pela UVA. Possui Magistério pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atualmente é professora no Município de Guamaré/RN.

ANTUNES, Ciro Carlos: Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Na área de pesquisa, tem ênfase de estudos na área da História e descrição da Língua Portuguesa - Leitura, escrita e ensino. Foi

professor do Ensino Fundamental, Coordenador Pedagógico I e II. Atuou-se como Diretor de Unidade Escolar. Ministrou minicursos e capacitações para diretores, supervisores e professores no âmbito da Secretária Municipal de Educação de São João da Ponte, e, Almenara. Tem-se como linha de pesquisa: História e Descrição da Língua Portuguesa, considerando a relação sistema e uso. Tem produção bibliográfica nas áreas de Literatura, Ensaio e Filologia. Atualmente, é professor de educação superior e coordenador de Campus da Universidade Estadual de Montes Claros.

ANTUNES, Márcia Teixeira: Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Possui graduação em Direito pela Universidade Católica de Pelotas (1995). Atualmente é professora e coordenadora do curso de Direito da Faculdade Anhanguera de Pelotas. Pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa Inventar: arte e construção do conhecimento jurídico (Faculdade de Direito/UFPEL) e do grupo de estudos de Acesso à Justiça (curso de Direito/Faculdade Anhanguera de Pelotas).

AQUINO, Daliene Patrícia Ribeiro De: Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Faculdade do Estado do Maranhão (FACEM). Especialista em Psicopedagogia institucional clínica e hospitalar pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA). Especialista em Alfabetização e Letramento, Especialista em Educação Especial e Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Professora da Educação Básica do Município de Guamaré/RN.

BEZERRA, Iraci: Mestra em Ciência da Educação pela Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP (2019). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima - UERR (2008). Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva pelo Centro Universitário UNINTER (2009) e Gestão Escolar pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte - FACETEN (2011). Atualmente é professor do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEED/RR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial.

BITTENCOURT JÚNIOR, Valdir: Doutorando em Direito e Ciências Sociais (Derecho y Ciencias Sociales) na Faculdade de Direito e Ciências Sociais da Universidade Nacional de Córdoba - Argentina. Mestrando em Educação - UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville. Especialista em Direito do Trabalho e Previdência Social no Centro Universitário Católica de Santa Catarina. Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Anhanguera-Uniderp em parceria com a rede de ensino LFG. Especialista em Processo Civil pela Universidade de Caxias do Sul - UCS e graduado em Direito pela Universidade de Caxias do Sul - UCS. Atuando profissionalmente como advogado do Escritório Bittencourt Advocacia nas cidades de Joinville/SC e Caxias do Sul/RS. Membro da Revista Eletrônica OAB Joinville -

Conselho de Apoio e Apoio da Revista. Membro da ACAT - Associação Catarinense dos Advogados Trabalhista. Docente na Faculdade do Litoral Paranaense - ISEPE Guaratuba.

BORFE, Leticia: Graduada em Educação Física Licenciatura e em Educação Física Bacharelado pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre em Promoção da Saúde pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Doutoranda do Programa de Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Grupo de Pesquisa Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR). Atualmente é professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

BRÁS, Regina Maria: Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Faculdade do Estado do Maranhão (FACEM). Especialista Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias/RN. Especialista em Ludopedagógica na Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira/RS (FETREMIS). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Maciço de Baturité (FMB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/CE (UVA). Professora da Educação Básica dos municípios de Macau/RN e Guamaré/RN.

BRITO, Maria De Fatima Beserra De: Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FACEI. Especialista em Ludopedagogia e Literatura na Educação Infantil e Alfabetização Anos Iniciais pela FAVENI. Licenciada em Pedagogia pela instituição Faculdade entre Rios do Piauí – FAERPI. Atualmente trabalha no Hospital Manoel Lucas de Miranda na cidade Guamaré.

BRITO, Maria José Beserra De: Especialista em Psicopedagogia Institucional E Clínica pelo CEPE/UVA. Licenciada em pedagogia na instituição FAEPI- Faculdade Evangélica do Piauí. Especialista em Educação Infantil e Alfabetização Dom Alberto. Atualmente leciona no Município de Galinhos/RN na área Educação Infantil.

CAMARGO, Luana Cristina Dos Santos: Mestre em Educação - Universidade UNINTER - Três Fronteiras-PY. Especialista em Educação – UERR e Gestão Escolar – Universidade Federal de Roraima – UFRR. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Roraima – UERR.

CARDOSO, Diego Lisboa: Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Pará e Pós-doutorado no Instituto Real de Tecnologia da Suécia (KTH). Possui graduação em Bacharelado em Ciência da Computação pela Universidade da Amazônia, mestrado. Foi diretor de tecnologia na Secretaria de Estado de Educação do Governo do Estado do Par/a (2008-2009). Foi Pró-Reitor de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Atua como professor associado na Universidade Federal do Pará na Faculdade de Engenharia da Computação e Telecomunicações e o programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (PPGEE). Tem experiência na área de Ciência da Computação e da Engenharia da Computação, com ênfase em Avaliação de Desempenho, atuando principalmente nos seguintes temas:

TV Digital, Tecnologias de acesso, Modelos de desempenho markovianos e de simulação, técnicas de inteligência computacional aplicadas e de otimização.

CARDOSO, Jorge Amaro De Sarges: Doutorando em Computação Aplicada pelo PPGEE/UFGA. Membro do Laboratório de Pesquisa em Redes de Alto Desempenho (LPRAD). Possui Bacharelado em Sistemas de Informação pelo CESUPA (Centro Universitário do Pará), Pós-Graduação (Lato Sensu) em Redes de Computadores pela UFGA (Universidade Federal do Pará) e Mestrado em Computação Aplicada pelo PPGEE (Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica) da UFGA. Atuou como Professor Substituto na Faculdade da Computação (FACOMP) da Universidade Federal do Pará - Campus Castanhal. Tem experiência na área de Sistemas de Informação, com ênfase em Redes de Computadores, atua principalmente na área de Redes Móveis (MANET, VANET), Redes Heterogêneas, Femtocell, Avaliação de Desempenho, Simulação e Green Network. Atualmente trabalha como coordenador no DTIC - Divisão de Tecnologia Informação e Comunicação do Campus de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará.

CARVALHO, Valdilene Tavares: Mestre em Ciência da Educação Pela Universidad Politécnica e Artística do Paraguay – UPAP. Professora Efetiva – SEED/RR. Graduada em Licenciatura de Matemática - UFRR. Pós-Graduação: Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática– FACINTER/IBPEX.

CONRADI, Noeli Da Silva Souza: Mestranda em Educação - Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Linha de pesquisa -Trabalho e Formação Docente. Licenciada em Pedagogia pela UNIVILLE. Atuação professora da Rede Estadual de Santa Catarina, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - área de Educação, com ênfase em Educação Especial. Link lattes - <http://lattes.cnpq.br/8762414355036949>

COSTA, Arinade Silva: Graduanda do curso de Licenciatura plena em Letras Português, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Campus Antônio Geovane Alves de Sousa-Piripiri-PI. Realiza pesquisa e estudo na área de literatura fantástica. Participou como autora apresentando o artigo “um olhar sobre a violência contra a mulher presente no conto maria, de Conceição Evaristo”. No evento científico I Jornada de Estudos Linguísticos e Literários (I JELL) realizado em 2019, no campus de Piripiri-Pi (UESPI). Participou como autora apresentando o artigo/em banner: “uso das histórias em quadrinhos na educação de jovens e adultos (EJA): desenvolvendo a leitura e a escrita”, no Congresso Nordeste de Educação (CONeD 2020) em Parnaíba-PI.

CRUZ, Carlos Renilton Freitas: Doutor e Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho – Portugal; Mestre em Serviço Social – UFGA; Graduado em Pedagogia – UFGA; Professor adjunto da Universidade Federal do Pará - UFGA; Membro do Fórum Paraense de Educação do Campo e Integra a Coordenação do Fórum Nacional da Educação do Campo.

CRUZ, Gerciene Nunes: Mestra em Ciências da Educação pela UPAP Universidade Politécnica e Artística do Paraguai (2018). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Roraima (1996). Especialista em Pedagogia Escolar pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão - IBPEX (2007). Atualmente é professora da Secretaria Municipal de Educação - SMEC/PMBV (1999) e professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação de Roraima - SEED/RR (2002). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, Educação de Jovens e Adultos - EJA e Ensino Médio.

CUNHA, Katiucy Damasceno Marques Da: Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima – UFRR.

CUNHA, Nilma Maria da: Especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional pela Faculdade Superior do Brasil. Especialista em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Maciço De Baturité. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Metodologia De Ensino pela FAVENI. Educação Especial e Neuropsicopedagogia pela FAVENI. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Superior do Brasil. Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

DANTAS, Janaina Tattiana Guimarães: Mestre em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. Possui graduação em Química pela Universidade Federal de Roraima (2003). Atualmente é professora da escola Estadual Severino Gonçalves Cavalcante. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química.

DARIZ, Marion Rodrigues: Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sendo integrante juntamente com sua coorientadora, Fabiane Villela Marroni, do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (grupo de pesquisa) da PUC-SP. Licenciada em Letras - habilitação Português, Inglês e Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Católica de Pelotas (1994). É Especialista em Educação Brasileira pela Fundação Universidade do Rio Grande (FURG) e Especialista em Mídias na Educação pelo Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) Atualmente, além de atuar como professora de Português e Literatura do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção, em Pelotas, exerce o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Atua na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e tecnologias. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia Histórico-Cultural (FaE/PPGE/UFPel), no qual são desenvolvidos estudos relativos às seguintes temáticas:

ensino-aprendizagem, fracasso e sucesso escolar, cultura escolar, trabalho colaborativo em educação e linguagem e cognição.

DIONISIO, Divina De Moura: Mestre em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão - IBPEX . Graduada em Letras com habilitação em Literatura pela Universidade Federal de Roraima.

ELESBÃO, Heloisa: Graduada em Educação Física Licenciatura e em Educação Física Bacharelado pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Especialista em Educação Física Escolar e Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Participa do Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física (UFSM).

FAGUNDES, Narjara De Lima: cursando Mestrado em Ciência da Educação na Universidad Politécnica y Artística del Paraguay – UPAP. Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva – Faculdade Cathedral. Graduação em Administração de Empresas com Habilitação em Sistemas de Informação – Faculdade Cathedral e Pedagogia – Faculdade de Ciência e Tecnologia do Norte do Brasil – FACETEN.

FAUSTINO, Weverson Waldones: Mestrando do Curso de Ciências da Educação pela Faculdade do Estado do Maranhão (FACEM). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA). Especialista em Educação Infantil e Anos iniciais; Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Inclusiva; Especialista em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar; Especialista em Alfabetização e Letramento, todos pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Lecionou como Professor da Educação Infantil no município Guamaré/RN. Atualmente é Professor dos anos iniciais da Rede Estadual no município de Ipanguaçu/RN.

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unopar. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atuou como professora da Rede Pública em Macau/RN. Atuou como professora da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN.

FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler: Mestranda em Educação pela Unioeste/Cascavel. Assistente Social na UTFPR entre 2015 - 2017. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste/Toledo. Especialista em Política de Assistência Social: SUAS pela UNINTER. Assistente Social no IFPR/ Campus Cascavel, desde maio de 2017.

FERREIRA, Michel Franco: Mestrando pelo Instituto de Pós-Graduação Hans Kelsen em Ciências da Educação. Graduado em Pedagogia (2009) pela Faculdade Padrão; pós-graduado em Docência do Ensino Superior (2011) pela FABEC e em Educação Inclusiva (2010) pela Faculdade Phênix.

FIRMINO, Jucineide Gomes: Mestre em Ciências da Educação pela UPAP – Universidade Politécnica e Artística do Paraguai. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte – FACETEN. Graduação Normal Superior pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil.

FONSECA, Silvinha De Melo: Mestranda do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Metodologia de Ensino pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdades Integradas de Patos (FIP). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Educação Básica dos municípios de Macau/RN e Guamaré/RN.

FRANCO, Andressa Coelho: Mestranda do Curso de Letras com Ênfase nos Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Graduada em Letras-Português (2011), Letras-Francês (2016), Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (2018). Nomeada da Seduc para o cargo de professora do Estado do Rio Grande do Sul (2012). Atua na Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Mascarenhas de Moraes situada no Município de Rio Grande, no Estado do Rio Grande do Sul.

FREITAS, Dayana Lucia Rodrigues de: Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação

Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora do curso de Pós-Graduação e Graduação pela Rede Privada. Atuou como professora orientadora de TCC da turma de Pós-Graduação da Rede Privada, Macau/RN. Atua como professora Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN.

GALLERT, Claudia: Mestre em Educação pela Unioeste/Cascavel. Foi professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu de 2002 a 2012. Graduada em Pedagogia pela Unioeste/Foz do Iguaçu. Especialista em Métodos de Ensino pela UTFPR/Medianeira. Pedagoga na rede estadual de educação do Paraná de 2012 a 2014. Pedagoga no IFPR desde 2014, atualmente em exercício no Campus Cascavel.

GOFF, Maria Gabriely: Acadêmica do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão. Bolsista de graduação da Secretaria da Segurança Pública e Administração Penitenciária do Paraná (SESP-PR) para assistência pedagógica junto ao Programa Patronato Municipal de Francisco Beltrão. Participa do projeto de pesquisa Penas alternativas: a contribuição do Patronato Municipal de Francisco Beltrão- PR na sua execução.

GRAUPE, Mareli Eliane: Pós-doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas, UFSC (2011) e Pós-doutora pelo Programa de Antropologia Social, UFSC (2012). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPAL/SC). Coordena o grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/UNIPAL). Licenciada em Pedagogia (2001) e Mestra em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ (2004). Doutora em Educação e Cultura pela Universidade de Osnabrueck, Alemanha (2010), revalidação UFSM (2010).

GUEDES, Gabrieli: Graduada em Educação Física Licenciatura e Graduanda em Educação Física Bacharelado pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Especializanda em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Dom Alberto.

INÁCIO, José Antonio: graduado em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração) pela Faculdade Futura. Atualmente é Técnico em Educação da Secretaria Estadual de Minas Gerais.

LEITÃO, Maria Meides Da Silva Lucena: Mestre em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. Especialista em Supervisão Escolar – Universidade Salgado Filho – UNIVERSO/RJ. Graduada em Química pela Universidade Federal de Roraima – UFRR.

LEMES, Maurício Dias Paes: Professor Efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Goiás. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009) e em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2007). Bacharel em Administração pela Albert Einstein BSB (2013). Pós-Graduação Literatura e em Educação Especial. Mestrado em Ciência da Educação – UPAP/PY.

LENTE, Silvana Mara: Mestre em Ciência da Educação (UEP), Especialista em Uso dos Recursos Naturais e seus Reflexos no Meio Ambiente (UFV), Graduada em Pedagogia (UNEMAT), Técnica do ensino superior da Universidade do Estado de Mato Grosso, no Campus Universitário "Francisco Ferreira Mendes"- Diamantino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas. E ainda na área da Saúde Pública, onde atuou na gestão da saúde pública municipal.

LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte: Mestre em Educação pela Unioeste/Cascavel. Graduada em Pedagogia pela Unioeste/Cascavel e em Direito pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel/UNIVEL. Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela UNIVEL. Foi professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Cascavel de 2003 a 2007 e de 2011 a 2014. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Integração Latino Americana/UNILA de março a outubro de 2014 e da Universidade Tecnológica Federal/UTFPR - Campus Toledo de outubro de 2014 a julho de 2015. Técnica em Assuntos Educacionais. Atualmente em exercício no Instituto Federal do Paraná, Campus Cascavel desde julho de 2015.

LIRA, Izídia Corrêa: Mestre em Ciências da Educação pela UPAP – Universidade Politécnica e Artística do Paraguai. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima – UERR.

MAYER, Sandra Mara: Graduada em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul (FISC), Especialista em Ginástica Escolar e em Metodologia da Educação Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Mestre em Desenvolvimento Regional - Área Sociocultural pela UNISC. Atuou como professora de Educação Física do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação UNISC/EDUCAR-SE. Atualmente é professora titular do Curso de Educação Física e do Curso de Pedagogia da UNISC. Coordena o Projeto Piracema - Natação para Pessoas com Deficiência e o Projeto Ações para o Envelhecimento com Qualidade de Vida. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: bullying, desenvolvimento motor, jogos, brincadeiras, atividades aquáticas e lúdicas.

MEDEIROS, Airneth Carvalho de: Mestra em Ciência da Educação pela Universidade Nacional Experimental de Guayana - UNEG/Venezuela. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, IBPEX, Brasil e Especialização em Pedagogia Escolar: Supervisão,

Orientação e Administração - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, IBPEX, Brasil (2003). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Roraima pela UFRR e Licenciada em Educação- Universidade Nacional Experimental de Guayana - UNEG/Venezuela. Professora do Quadro Efetivo da Secretaria de Educação e Desporto de Roraima - SEED/RR desde janeiro de 1995, onde atua como professora de Língua Espanhola, também trabalha como Tradutora Pública e Intérprete Comercial Oficial- JUCERR desde 2001.

MONTEIRO, Milena Félix Gomes: Especialista em Psicopedagogia e educação infantil, pela Faculdade Venda Nova Do Imigrante – FAVENI. Especialista em Ludopedagogia na Educação Infantil pela faculdade de educação e tecnologia da região missioneira – FETREMIS. Especialista em LIBRAS pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira – ISEP. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Atualmente leciona nos Municípios de Guamaré/RN e Macau/RN exercendo a função de Professora de Educação Infantil.

MOREIRA, Patrícia Ferreira: Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC-2019). Participa do grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/UNIPLAC/SC-2019-2020). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS-2001). Especialização em Educação Ambiental pelo Instituto Avançado de Ensino Superior de Barreiras (IAESB - 2004); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER - 2008) e Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-2013). Atuou na Coordenação do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, na Secretaria Municipal de Educação (2009-2012). Participou de estudos sobre alfabetização pelo GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Metodologia Pesquisa e Ação (2012-2013). Atualmente está como Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal de Educação Infantil Irma Toffoli (2013–2020) e na Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha (2019-2020), no município de Vacaria/RS. Tem experiência em Alfabetização, Educação Infantil, Supervisão Escolar e Educação Especial numa perspectiva Inclusiva.

OLIVEIRA, Aline Tortora De: Doutoranda em Geografia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão - PR, área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, linha de pesquisa "Educação e Ensino de Geografia", cursando Pós-Graduação em Gestão Escolar e Ensino de Arte. Mestre em Educação (2018) pela UNIOESTE, bolsista Capes por um ano, linha de pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores. Membro do grupo de pesquisa CNPq: Estudos Etno-culturais. Graduada em Pedagogia (2015) e Artes Visuais (2018). Atuou como pedagoga no Patronato Municipal de Francisco Beltrão - bolsista da SETI (2018-2019). Possui vínculo como colaboradora voluntária no curso de Ciências do Envelhecimento Humano - Programa Universidade Aberta à Terceira Idade

- UNATI. Tem experiência na área de coordenação e Educação em espaço formal e não formal.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Da Silva: Mestre em Ciência da Educação pela Universidade Politécnica e Artística do Paraguai - UPAP. Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Roraima (1997) e Direito - Faculdade Estácio da Amazônia (2012).

OLIVEIRA, Giane Helena Menezes De: Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Politécnica y Artística - UPAP (2019). Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Roraima - UFRR (1999). Especialista em Deficiência Visual pelo Instituto Benjamin Constant - IBC/RJ.

OLIVEIRA, Janilza De Melo Firmino: Mestranda em Ciências da Educação pela instituição CECAP. Especialista em coordenação pedagógica e supervisão escolar pela Faculdade Faveni. Especialista em AEE e sala de recursos multifuncionais pela Faculdade Faveni. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Unifacex. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade FALC. Graduada em pedagogia pela Universidade ULBRA. Professora do Município de Ipangaçu/RN.

PAIXÃO, Ermínio Augusto Ramos Da: Doutorando em Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Pará. Formado em Redes de Computadores pela Universidade da Amazônia - UNAMA, mestre em Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Pará. Integrante do Laboratório de Pesquisa Operacional, onde atua na área de redes de alto desempenho, 5G, QoS e inteligência computacional, voltada a técnicas de otimização.

PAIXÃO, Germana Costa: Doutoranda em Microbiologia Médica/UFC. Graduada em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Ceará (1997), Mestre em Patologia pela Universidade Federal do Ceará (2000). Professora da Universidade Estadual do Ceará desde 2000 e Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas a distância UECE/Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2009. Docente do curso de Enfermagem do Centro Universitário Unifametro. Leciona as disciplinas de Microbiologia, Parasitologia e Exames Laboratoriais. É líder do grupo de pesquisas certificado pelo CNPq, intitulado "Tecnologias educacionais e educação a distância". desenvolve pesquisas nas áreas de taxonomia de dermatófitos, fungos anemófilos e produção de material em Microbiologia.

PANTOJA, Lydia Dayanne Maia: Doutora em Engenharia Civil (área de concentração em Saneamento Ambiental) pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2016); Mestre em Microbiologia Médica pela Universidade Federal do Ceará (2008) e graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (Bacharel - 2007 e Licenciatura - 2006). Atua como Professora Assistente Nível D da Universidade Estadual do Ceará. Docente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO. Coordena a Pesquisa do Curso de Ciências Biológicas a distância

- UECE/UAB. É coordenadora de área do Curso Pré-Universitário UECEVest - Biologia. Tem experiência na área de Microbiologia, com ênfase em Microbiologia Ambiental e Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: aerobiologia, taxonomia fúngica, fungos anemófilos e compostos orgânicos voláteis microbianos. Bem como, desenvolve trabalhos na área de pesquisa em educação à distância e formação de professores.

PASCHOAL, Cristiano Sandim: Mestrando em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), desenvolvendo, por meio do órgão de fomento CAPES/PROEX, investigações atreladas à linha de pesquisa Teorias e Usos da Linguagem. Graduado em Letras Português, Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Integrante do grupo de pesquisa Tessitura: vozes em (dis)curso (PUCRS/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1638-4120>

PAULA, Francisco Wagner De Sousa: Enfermeiro e Biólogo. Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Pesquisa Epidemiologia, Cuidado em Cronicidade e Enfermagem-GRUPECCE-CNPq. Professor da Faculdade Maurício de Nassau Parangaba. Professor Efetivo da Rede Básica de Ensino da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Professor Formador e Tutor do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UECE/UAB) e Enfermeiro do Hospital e Maternidade Regional Vale do Curu, Pentecoste-Ce.

RAMOS, João Batista Santiago: Doutor em filosofia pela Universidade do Porto-Portugal. Especialista em História da Educação na Amazônia; graduado em Filosofia pela Fundação Educacional de Brusque (1992). É Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Pará (UFPA), atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Filosofia, Utopia, Globalização, Libertação e Ética; professor do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA) e da Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa (SOFELP/UP). Autor dos livros “Por uma Utopia do Humano: Olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel” (2012/ Edições Afrontamento) e “Filosofia e Ética da Libertação de Enrique Dussel” (2020/ Diálogos Freireanos). Organizador dos livros “Entre Educação e Filosofia: conhecimento, linguagem e pensamento” (2011/UFPA), “Ideias de Educação e Filosofia: pesquisa, ética e formação” (2013/UFPA) e “Educação, Infância e Filosofia” (2017/CRV).

RIBEIRO, Sonia Maria: Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora do Programa de Mestrado em Educação e do Departamento de Educação Física da Universidade da Região de Joinville/SC. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação Motora pela

Universidade Metodista de Piracicaba. Pesquisadora participante no Grupo Estudios Sectoriales sobre La Educación Superior Universitaria En El MERCOSUR, Villa María - Argentina. Pesquisadora participante no Grupo de Pesquisa Práxis Educativa - Dimensões e Processos, PPGE da Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PR. Coordenadora do Projeto de Pesquisa - PESPE - Educação especial na educação superior: políticas, saberes e práticas no âmbito do trabalho e formação docente. Link lattes - <http://lattes.cnpq.br/3460079515057150>.

RODRIGUES, Franciran Brandão: Mestre em Ciência da Educação Pela Universidad Politécnica e Artística do Paraguay – UPAP. Professora Efetiva - SEED/RR. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil – FACETEN e Economia pelo Centro Universitário Claretiano (EaD) Polo – Boa Vista/RR. Pós-Graduação: Especialista em Metodologia de Matemática e Física do Ensino Superior – FACINTER/IBPEX.

RODRIGUES, Wivina Dayane Do Nascimento: Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Faculdade do Estado do Maranhão (FACEM). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA). Especialista em Alfabetização e Letramento, Especialista em Educação Infantil e Anos iniciais; Especialista em Educação Especial, todos pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA). Tem mais de 08 anos de experiência na docência.

SANTANA, João Paulo Gonçalves: Graduado em engenharia civil pela Unifipmoc, atualmente, atua com projetos estruturais, gerenciamento e execução de obras nas empresas: é JP Engenharia e Arquitetura, e, PM Arquitetura e Urbanismo.

SANTOS, Maria José Conceição Dos: Mestranda em Estudos Antrópicos na Amazônia- PPGEAA- UFPA. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú- UVA. Licenciada Plena em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará- UFPA. Esp. em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco- FAPAF. Esp. em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Tecnologia equipe Darwin- FTED. Professora da Rede Municipal de Castanhal.

SANTOS, Marinalva Pereira dos: Mestra em ciência da educação (Universidade Evangélica Paraguay - UEP). Especialista em Docência Do Ensino Superior (Faculdades Integradas de Diamantino) e Graduada em Administração (Faculdades Integradas de Diamantino). Administradora, docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), É professora no Curso de Administração da UNEMAT. Gestora da Assessoria de Eventos, Cultura e Comunicação da Unemat (Câmpus Diamantino-MT). Presta serviços de Consultoria Administrativa na empresa JM pecuária (Diamantino-MT). Atuei na coordenação do Curso de Administração

(Câmpus Diamantino) por um período de 3 anos. É coordenadora dos Projetos de Extensão Click Marketing Ecológico (Unemat) e Qualificação Profissional para Empreendedores (Unemat). Membro CEPA (Centro de Estudos e Pesquisa Acadêmica “Izabela Cazado” (Unemat. Câmpus Diamantino), do Grupo de Pesquisa vinculado a CNPQ pela Instituição Unemat Núcleo Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial: Alto Paraguai (NuPEDeTerAP) e membro Planejamento Estratégico Participativo (Câmpus Diamantino- Unemat). Lattes <http://lattes.cnpq.br/5426473563965342>.

SANTOS, Poliana Dias Dos: Mestranda em Educação Agrícola, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ – Campus Seropédica). Licencianda em Letras pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante – (FAVENI). Licenciada em Educação do Campo com Ênfase em Ciências Agrárias, pela Universidade Estadual do Oeste do PR - UNIOESTE, Campus Cascavel (2014). Tem experiência na área de Educação, atuando como Monitora (Professora) na Escola Família Agrícola Municipal Jacyrá de Paula Miniguite, e Escola Família Agrícola Normília Cunha dos Santos, Barra de São Francisco - ES. Pós Graduação em Educação Ambiental, pela Faculdade Luso Capixaba, Cariacica - ES, e Pós-Graduação em Educação no Campo, pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR - São Carlos, São Paulo. Tem experiência na área de Divulgação Científica, principalmente no tema de Educação do Campo.

SANTOS, Rita De Cássia Grecco Dos: Doutora em Educação - Filosofia e História da Educação pela UFPEL (2012). Professora do Instituto de Educação e do PPGH/FURG. Socióloga e Pedagoga. Professora Associada no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - IE/FURG e Professora no Programa de Pós-Graduação em História - PPGH-ICHI/FURG, na Linha de Pesquisa Pesquisa e Vivências de Ensino-aprendizagem. Mestre em Educação - História da Educação e Movimentos Sociais pela UFPEL (2002), Especialista em Formação para o Magistério - Administração e Supervisão Escolar pela Faculdades Integradas de Amparo - FIA (2000), Especialista em Sociologia e Política pela UFPEL (1999), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UFPEL (1997 e 2000) e Licenciada em Pedagogia pelo UNICESUMAR (2020). Atua como docente nas modalidades presencial e a distância, na Pós-Graduação Stricto Sensu, nas Licenciaturas em Pedagogia e Geografia e na Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio; tendo sido docente e gestora na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), e docente na Educação Profissional de níveis Técnico e Tecnológico. Coordena o Curso de Pedagogia a Distância do Sistema Universidade Aberta do Brasil na FURG, é membro da Comissão Própria de Avaliação - CPA / FURG e é membro Presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente - CPPD / FURG. É integrante dos Grupos de Pesquisa Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais da UFPEL, EDUCAMEMÓRIA Educação e Memória e Núcleo de Documentação da Cultura Afro-Brasileira ATABAQUE da FURG. É membro da Rede de Investigação Ação Participativa e Educação Popular em Universidades Públicas/RIAPEP. Tem experiência na área de

Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, história da educação, educação superior, memória e educação a distância.

SILVA JUNIOR, Jair Dos Santos: Graduado em engenharia civil pela Unifimoc, atualmente atua como projetista em sistemas de energia solar, e tem como foco propriedades rurais do município de Montes Claros e sul da Bahia, seu interesse é sempre buscar alternativas que visem a beneficiar o meio ambiente. Natural de Montes Claros - MG, na atualidade, atua-se de forma a contribuir para uma melhor qualidade de vida para a sociedade.

SILVA, Denise Bueno Da: Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC-2019). Participa do grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/UNIPLAC/SC-2019-2020). Possui Habilitação Profissional Plena de Magistério (1984-1987), Graduação em Pedagogia nas Faculdades Integradas (FACVEST/SC 2008); Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Prática Pedagógica Interdisciplinar e Gestão Escolar: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio pelas Faculdades Integradas (FACVEST/SC -2009); Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - 2013). Atuou na Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (2009-2012) no município de Vacaria-RS. Participou de estudos sobre alfabetização pelo GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia Pesquisa e Ação (2011-2012). Atuou como supervisora da Escola Municipal de Educação Infantil Professor Mathias Claro de Lima Filho (2016-2019). Atualmente é professora da Escola Municipal de Educação Infantil Professor Mathias Claro de Lima Filho no município de Vacaria/RS. (2020). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na pré-escola e na supervisão escolar.

SILVA, Elaine Silveira Mello: Mestranda em História pelo Programa de Pós-graduação em História – PPGH/FURG. Licenciada em Pedagogia e História e Especialista em Orientação e Supervisão Educacional. Professora da Rede Pública Municipal do Rio Grande/RS.

SILVA, Maria Da Conceição Oliveira Da: Especialista Em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo CEPE/UVA. Licenciada em pedagogia na instituição FAEPI- Faculdade Evangélica do Piauí. cursou educação infantil, Anos inicial e psicopedagogia na instituição FACEL- Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras, cursou Educação Infantil e Alfabetização DOM ALBERTO. Atualmente leciona no Município de Guamaré/RN.

SILVA, Rozenilda Maria Silva da: Mestranda do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Formação de Professores pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Educação Especial e Inclusiva com

ênfase em deficiências pela Faculdade Futura/SP. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Futura/SP. Licenciada Em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Educação Básica dos municípios de Guamaré/RN e Assú/RN.

SILVA, Seilda Avelino Da Costa: Mestranda do Curso de Ciências da Educação pela Faculdade do Estado do Maranhão (FACEM). Especialista Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias/RN. Especialista em Ludopedagógica na Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira/RS (FETREMIS). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Maciço de Baturité (FMB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/CE (UVA). Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN.

SILVA, Vania de Oliveira: Mestra em administração (FEAD-MG), especialista em gestão pública (ICEC) e formada em Ciências Contábeis (UNEMAT). Professora efetiva do Curso de Ciências Contábeis da UNEMAT na área de Contabilidade Pública. Ex-Diretora de Controle Interno da Universidade do Estado de Mato Grosso (2010-2018). Atualmente ocupa a função de Assessora de Gestão de Representação Interinstitucional da UNEMAT (2018-até a presente data). Tem experiência na área de Contabilidade Pública, Controladoria e Administração Pública. Lattes-<http://lattes.cnpq.br/6956381080488929>.

SILVA, Wanessa Nogueira: Mestranda em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEAA na Universidade Federal do Pará – UFPA. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Integrante do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação Docente: um enfoque interdisciplinar – GPEFORP da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Professora da Rede Municipal de Santa Bárbara do Pará.

SIMÃO, Gleice Kelly Freire: Mestranda no curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação de Pesquisa (ISEP/CE). Especialista em Alfabetização e Letramento Pela Faculdade Futura, mantida pelo Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de Votuporanga/SP. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla pela Faculdade Futura/SP. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/CE (UVA). Professora da Educação Básica do município de Pendências/RN.

SIMÃO, Gleika Magaly Freire: Mestranda no curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Gestão Escolar e Administrativa pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa

pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Educação Básica do município de Pendências/RN e Guamaré/RN.

ZANCANELLA, Yolanda: Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (1997), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Atualmente é professor adjunto na Universidade Estadual do Oeste do Paraná Curso de graduação em Pedagogia e no Mestrado em Educação - Campus de Francisco Beltrão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, formação de educadores do campo, didática e educação.