E-BOOK

AMPLAMENTE EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Organizadores

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Luciano Luan Gomes Paiva

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

Vol. 2

**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 02.

RECIFE/PE

2020

doi 10.29327/514817

ISBN: 978-65-860-9039-0

9 786586 090390

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. 2. Recife: Even3 Publicações, 2020.
          1 livro digital ; 513 p.

Modo de acesso: Internet.
ISBN: 978-65-86090-39-0
DOI: 10.29327/514817

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 02. (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: 978-65-86090-39-0

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA NEGRA NA SALA DE AULA: UMA LEITURA DE “A COR DA TERNURA” DE GENI GUIMARÃES	9
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE PENDÊNCIAS/RN30	
A DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO.....	48
A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NA PROMOÇÃO DA SAÚDE	62
A INTEGRAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA.....	73
A PRÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	83
A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E ALFABETIZAÇÃO	94
ÁREAS DE PRESERVAÇÃO AMBIENTAL E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	118
AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE NO COMBATE AO PRECONCEITO RACIAL	123
CONTRIBUIÇÕES DE FREINET PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	133
CULTURA ALIMENTAR E APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE AREZ/RN	153
DESENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ACADEMICA NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO	172
ESCOLA E FAMÍLIA: UMA PARCERIA DESAFIADORA EM BUSCA DE SOLUÇÕES E FORTALECIMENTO PARA UMA GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA.....	181
FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	195

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES PARA UMA ATUAÇÃO REFLEXIVA 214

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESCRIÇÃO DOS SABERES E QUALIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS QUE CONSTITUEM AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BOA VISTA-RR..... 233

GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIOS E DESAFIOS PARA UMA ESCOLA DE QUALIDADE..... 246

LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO CRÍTICO E REFLEXIVO NO ENSINO BÁSICO..... 257

NÍVEL DE ANALFABETISMO FUNCIONAL NA 5ª SÉRIE 266

NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA: QUEM REALMENTE SE BENEFICIA COM ESSE REAJUSTE LINGUÍSTICO? 290

O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E SOCIAL DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN 305

O ENSINO DE LIBRAS COMO L2 ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS 333

O ESTUDO DO MOVIMENTO E DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 347

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA CRIANÇA COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS 358

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: UMA REALIDADE AINDA DISTANTE..... 372

O PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E SUAS CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS EM PROL DO APRENDIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA..... 383

O PSICOPEDAGOGO COMO MEDIADOR DE APRENDIZAGENS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 395

PRÁTICA DOCENTE E NOVAS VISUALIDADES: O PODER NA IMAGEM NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI..... 412

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE CTS E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS SÉRIES INICIAIS	431
RESULTADOS ALCANÇADOS POR GESTORES DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE BRASILEIRO A PARTIR DA INTERVENÇÃO DO CONTROLE INTERNO.....	445
SÃO RAFAEL: EMERGE NO TEMPO E NO ESPAÇO	453
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRADIÇÕES NO CAMPO TEÓRICO DA BNCC	466
VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DO COLEGIO ESTADUAL MILITARIZADO DR. LUIZ RITTLER BRITO DE LUCENA DE BOA VISTA – RORAIMA, ANO 2018	474
VÍRUS DA MANCHA BRANCA (WSSV) EM CAMARÕES <i>LITOPENAEUS VANNAMEI</i> NO RIO GRANDE DO NORTE NA REGIAO DO VALE-DO-AÇU E COSTA BRANCA (PROJETO DE PESQUISA)	492
SOBRE OS ORGANIZADORES	499
SOBRE OS AUTORES.....	500

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 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA NEGRA NA SALA DE AULA: UMA LEITURA DE “A COR DA TERNURA” DE GENI GUIMARÃES

LIMA, Maxwilliam Domingues Da Silva¹

RESUMO:

Neste artigo, analisamos o livro “A cor da ternura” da autora Geni Guimarães, destacando a relevância da obra para a reflexão das relações étnico-raciais na sociedade brasileira como um todo e nas escolas em particular, e com isso, sublinhamos a possibilidade de sua utilização em sala de aula como forma de cumprimento da Lei 10.639 de 2003. Neste sentido, partimos de uma concepção de educação que se preocupe com o enfrentamento do racismo, a diminuição do preconceito no ambiente escolar e a construção da identidade da criança negra em sala. Tentando desta forma, construir além de uma identidade e sentimento de pertencimento, um resgate de contribuição do negro em sociedade. Tentamos, pois, abordar uma temática tão delicada tendo como norte a história da personagem Geni, que em sua narrativa de vida nos traz exemplos de superação. O aporte teórico utilizado baseia-se nos estudos de Gislene Santos (que abordam questões ligadas à formação e (re)construção identitária negra, como Anete Abramowicz, (2006), Eliane Cavalleiro (2000), Ademir Santos (2006), Kabengele Munanga (2006), Vera Lúcia Neri da Silva (2002). Os estudos referentes à literatura infantil negra serão concentrados nas pesquisas desenvolvidas por Maria Anória de Jesus Oliveira (2010); Heloisa Pires de Lima e Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil, com Ione da Silva Jovino.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Negritude. Anti-racismo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da leitura do livro de literatura infanto-juvenil *A cor da ternura*, de Geni Guimarães. Um breve levantamento etimológico e significativo sobre (cor e ternura) nos traz as seguintes afirmações. *Cor*: é a impressão que a luz refletida ou absorvida pelos corpos produz nos olhos. *Ternura*: é um substantivo que indica uma atitude ou atributo de quem é terno e significa meiguice, afeto, carinho.

Destacamos que a palavra *cor* pode perpassar vários contextos, se referindo por exemplo, a cor de (cabelos, olhos, peles) e, fazendo uma associação entre cor e ternura, palavras presentes no título do livro, colocamos a cor de pele negra na obra em estudo

¹ Especialista em Língua, Linguística e Literatura, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, Educação Especial e Inclusiva, e Tutoria em educação a distância. Atualmente atua como professor de educação básica e tutor no ensino superior à distância no Estado da Paraíba. E-mail: maxwilliamdomingues19@gmail.com.

como atributo de ternura e afeto. Poderia nesse sentido, haver ternura na cor? Ou qual seria, a cor da ternura? Essas são aquelas perguntas com várias respostas, com diferentes entendimentos e que dificilmente encontraríamos uma resposta plausível, mas nossa intenção neste trabalho é perceber o que há de terno em sermos e nos reconhecermos enquanto negros e negras em uma sociedade racialmente desigual.

A cor da ternura foi publicada no ano de 1998, e escrito pela autora Geni Guimarães. O livro nos traz através de sua narrativa a história da personagem Geni, menina pobre, negra, que vivencia conflitos raciais, e é discriminada, muito apegada à sua mãe e com quem busca alento no tamanho do seu amor, que pode ser mensurado pelo comprimento da extensão dos seus braços. Como toda criança, possui um sonho: se tornar professora, já que segundo o seu pai, seria um dos poucos papéis cabíveis à mulher em sociedade.

É possível perceber através da leitura e dos fatos narrados que a obra é autobiográfica, nos trazendo confissões e memórias, revelando sentimentos íntimos e experiências próprias, ou seja, retrata a história da própria escritora Geni Guimarães, iniciando desde sua infância, e dos primeiros momentos na escola, perpassando a sua fase adulta e o seu ingresso profissional, nos mostrando uma linda história de superação, digna de exemplo pra tantas outras crianças, que assim como a Geni, sofre o preconceito ainda arraigado em nossa sociedade, preconceito esse que é medido e imposto em cima de sua cor e de condição étnico.

Ao dar início à leitura de *A cor da Ternura*, foi inevitável não haver envolvimento, não somente pela obra em si, mas também pelas questões das relações étnico-raciais. Foi algo que nos deu sede de conhecimento, que nos fez pesquisar a obrigação de aprofundamento sobre a temática, e ser sujeito em lutar contra o racismo, principalmente no âmbito o qual temos nos preparado para atuar, que é a sala de aula.

Tenta-se, desta forma, contribuir para a (re)construção e o (re)conhecimento da criança negra em sala de aula, caminhando assim para uma "educação antirracista", educação importante não só para o aluno negro, mas para todos os demais, nos dando a possibilidade de conhecer e respeitar as diferenças não só na escola, mas na sociedade.

O objetivo do trabalho é destacar a utilização do referido livro em sala de aula, ressaltando as possibilidades do mesmo como mecanismo de enfrentamento ao racismo

no âmbito escolar em função da criança negra sob a perspectiva temática de (re)construção identitária. Maria Anória de Jesus Oliveira assegura nesta mesma linha de pensamento que,

A literatura, e em especial a infantil tem uma tarefa fundamental a cumprir, nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. (OLIVEIRA, 2009, p. 158).

A literatura infanto-juvenil é mecanismo de ruptura, transformação e libertação, no que tange a uma inovação que rompe com os estereótipos negativos em torno do personagem negro, os trazendo por um viés de representação positiva, sem inferiorizá-los por meio de papéis subalternos e linguajar depredatório, contribuindo para uma construção de imagem positiva e afetuosa, revalorizando seus legados socioculturais. A saber que nem todas as obras literárias infanto-juvenil são felizes nos aspectos acima citados, pelo fato de muitas ainda trazerem imagens estereotipadas dos seus personagens.

Os problemas em torno do racismo, a falta de conteúdos que abordassem a história e a cultura Africana e Afro-Brasileira dentro do componente curricular e por consequência dentro dos conteúdos trabalhados em sala de aula geraram discussões e modificações na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) no ano de 1996, vindo assegurar o seguinte:

O ensino da História do Brasil levaria em conta a contribuição das diversas culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Embora tal inclusão tenha sido insuficiente para a inclusão tenha sido insuficiente para modificar toda a educação escolar, isso foi considerado um avanço nas discussões sobre a necessidade de garantir a permanência da população negra na escola e uma educação mais igualitária, em que todos os grupos pudessem ser representados na história ensinada. (BARROS, 2012, p. 53).

É pensando nos discursos preconceituosos eminentes em sala de aula que nossa justificativa está baseada na Lei 10.639/3, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro brasileira na Educação Básica, "no que tange à valorização da história e das culturas [...] que chamo a atenção para a necessidade de prosseguir com ideários de *Negritude*, [...] por meio de representações positivas deles nas produções

literárias infanto-juvenis" (OLIVEIRA, 2010, p. 111). A partir deste contexto, procura-se desconstruir a predominância eurocêntrica do currículo escolar, enveredando numa direção de pensamento, no qual se possa questionar, desmistificar e expandir a visão dos alunos sobre a temática étnico racial no âmbito da escola enquanto espaço coexistente de diversidades, onde todas devem ser respeitadas.

A aludida lei é fruto de luta e militância dos movimentos sociais negros, que destacavam (destaca) e exigiam (exige) uma educação que contemplasse (contemple) a história do negro bem como sua trajetória de lutas e resistência e toda a sua contribuição na construção sociocultural brasileira. A lei torna-se um marco histórico na história do movimento negro com a sua aprovação e sanção no ano de 2003 pelo então atual presidente da época, Luís Inácio Lula da Silva.

A lei foi (e é) considerada como um avanço, no que se refere à luta para combater o racismo e as desigualdades raciais, uma vez que se trata de uma política pública que tem a pretensão de atingir expressiva parte da população escolar, valorizar a diversidade cultural na formação do Brasil, contribuir para a construção e afirmação de identidade negra. Assim como tem sido colocado por vários estudiosos, é um momento para se repensar o currículo escolar brasileiro, em todos os níveis e modalidades de ensino. (ROCHA, 2013, p. 318)

Além de determinar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica das instituições de ensino do Brasil, a lei 10.639/3 elege as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História como áreas especiais em que esta temática deve ser abordada. E desta feita nos reportamos em especial à disciplina de Literatura, reconhecendo que a mesma é privilegiada para a atuação deste enfrentamento ao racismo.

É neste caminhar que o livro *A cor da ternura* refere-se aos aspectos que a lei determina, colocando-se como um mecanismo a ser utilizado em sala de aula, e que suscita reflexões em torno da identidade negra, tecendo uma visão positiva da personagem através de uma narrativa de superação, tornando-se assim, um referencial literário para as relações étnico-raciais.

As políticas de "[...] ação afirmativa não veio somente para compensar negros pelo passado de escravidão e pelo presente da discriminação[...]", (FRY, 2005, p. 336),

mas também para tentar viabilizar e identificar de modo positivo a identidade negra. Segundo Praxedes *Apud* Aquino (2017, p. 17) afirma que, a "questão das cotas e das políticas afirmativas para afrodescendentes se torna política quando estes intentam a construção de uma identidade coletiva, adquirem visibilidade no espaço social e lutam abertamente por um espaço destinado estruturalmente aos “não-negros”.

Destacamos que a metodologia utilizada está baseada na leitura e análise do texto, a pesquisa é de cunho bibliográfico e etnográfico, tendo por levantamento a biografia da autora, como temáticas relacionadas a questões étnico-raciais.

O aporte teórico utilizado baseia-se nos estudos de Gislene Santos (que abordam questões ligadas à formação e (re)construção identitária negra, como Anete Abramowicz, (2006), que trabalha a temática da diferença na Educação Infantil. Eliane Cavalleiro (2000), que desenvolve o estudo sobre a questão do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Ademir Santos (2006), que pesquisa trabalhos sobre as práticas pedagógicas no combate ao racismo, com foco na docência dos anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Lei Federal no. 10639/03. Kabengele Munanga (2006), com as pesquisas sobre o negro no Brasil e superação do racismo na escola. Vera Lúcia Neri da Silva (2002), a partir das interações sociais e a formação da identidade da criança negra.

Os estudos referentes à literatura infantil negra serão concentrados nas pesquisas desenvolvidas por Maria Anória de Jesus Oliveira (2010), sobre personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e Moçambique; Heloisa Pires de Lima e Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil, com Ione da Silva Jovino.

O artigo aborda três momentos que consideramos e destacamos como sendo cruciais para o desenvolvimento da criança negra e da sua relação com a própria identidade e pertencimento étnico-racial.

Temos, porém, o enfoque da fala da personagem Geni, momento no qual ela questiona a sua mãe sobre sua cor, e especula a possibilidade de mudança. Sabe-se que, assim como a personagem, muitas crianças negras passam ou já passaram por esse momento de negação de pertencimento de sua etnia.

Em sequência temos a personagem ingressando no meio escolar e vivenciando situações que propiciam sua percepção como única criança negra na sala de aula, ambiente onde lhe é passada visões distorcidas de seu povo e de suas origens. Fato que a leva ter um (re)conhecimento negativo de si mesma. Acrescido a esses fatos temos outros momentos de negação e tentativa de despertencimento negro, onde a criança se automutila, tentando deixar de ser negra.

Mediante tudo que já foi destacado como fato ocorrido, chegamos ao ápice da história narrada na obra, onde a personagem em sua idade adulta, já havendo conseguido superar todo preconceito e toda uma sociedade racista, preconceituosa e excludente, passa a autoformar-se negra, demonstrando superação sobretudo o que outrora lhe tentou segregar e silenciar.

“TINTA DE GENTE NÃO SAI”: CONFLITOS DE NEGAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

— Mãe, se chover água de Deus, será que sai minha tinta?

— Credo-em-cruz! *Tinta de gente não sai.*

Se saísse, mas se saísse mesmo, sabe o que ia acontecer? - Pegou-me e, fazendo cócegas na barriga foi dizendo: — Você ia ficar branca e eu preta, você ficava branca e eu preta, você branca e eu preta... (GUIMARÃES, 1998, p. 10).

O motivo pelo qual nos referimos no título à nuance de pele negra como "tinta", além de enfatizar que essa "tinta" não sai, é simples de entender. Tentamos através da expressão "tinta de gente não sai", retratar o momento em que uma menina negra, passa por um de seus primeiros momentos de negação identitária negra. Momento este retratado na epígrafe acima.

Mas o que viria ser identidade? Identidade é uma palavra (expressão) oriunda do latim *identitas*. E nada mais é que o/um conjunto de (os) traços e características de um determinado indivíduo ou comunidade, caracterizando-os assim perante os demais. Ao falar sobre identidade, Munanga (1994) postula que:

(...) a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema

axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Se percebe através da citação acima que é tido como identidade, a visão que o indivíduo tem de si e que o torna diferente dos demais, bem como a visão que ele tem do outro sobre si. Sendo este, tema de bastantes debates e discussões, e muitas das vezes voltada a causas em torno das relações raciais. Mirian de Albuquerque Aquino se baseia em Munanga (2012) e postula que: "a identidade que interessa aos afro-brasileiros ou afrodescendentes é vista do ponto de vista da comunidade negra, através do seu movimento social e de suas entidades políticas" (AQUINO, 2012, p. 19).

A identidade, por sua vez, também é constituída para "aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. Uma vez que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder" (CASTELLS, 1999, p. 24). E é nessa linha que se constituiu a identidade do povo afro-brasileiro, no qual, por muito tempo o negro foi e muita das vezes é discriminado em sociedade. Muitos são segregados a papéis subalternos, tendo suas participações históricas na construção sociocultural da sociedade invisibilizados.

São a eles destinados apenas alguns capítulos ou apenas páginas nos livros didáticos de História, nos quais são retratados de maneira estereotipada, sendo em sua grande maioria relatados (apenas) como escravos, tendo assim sua história "cristalizada" em torno da escravidão e do negro enquanto sujeito passivo de tudo o que lhes era imposto, e nunca os trazendo como autores no processo de construção da sociedade Brasileira. Fúlvia Rosenberg (1985, p. 84) destaca que "[..] o branco, enquanto personagem, recebe uma elaboração maior que o não branco".

A citação acima reforça a visão de que o negro é em grande maioria retratado por meio de fenótipos depreciativos, se constituindo "numa desqualificação de práticas alienígenas, mas também na própria negação da humanidade do outro". (SANTOMÉ, 1995. Apud: SANTOS, 2006, p. 61).

Tem-se assim uma visão etnocêntrica produtora de julgamentos em cima do que é belo e bom, sendo esta uma postura de negação e desvalorização. "O etnocentrismo consiste, pois, em julgar como "certo" ou "errado", "feio" ou "bonito" "normal" ou "anormal" os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais [...]" (SANTOMÉ, 1995. *Apud*: SANTOS, 2006, p. 61).

Ao analisarmos além dos livros didáticos, encontraremos também na literatura, seja ela para o público adulto ou infantil, associações discriminatórias, pejorativas, segregadoras e estereotipadas em torno da representação do personagem negro. Em suas análises, Brookshaw (1983, p. 12) demonstra que há "[...] associação da cor preta com a maldade e a feiura e da cor branca com a bondade [...]". Ele ainda reafirma que a maneira como o branco vê o negro, foi por sua vez moldado desde a infância através das histórias em que a negritude era associada ao que é mal.

A negação de identidade negra está historicamente ligada e subjugada a um ideal estilístico cultural eurocêntrico, como outrora enfatizado. E devido a esse "ideal" que nos é apresentado desde à infância, que muitas crianças, futuros adultos, desenvolvem uma autonegação por ser negro. Nos direcionando neste momento em especial, a criança, como sujeito em construção e (re)conhecimento de si mesma. "Compreender a criança afrodescendente como presença, é entendê-la enquanto corporeidade viva no mundo, como Ser em busca de esclarecimento sobre si, em seu sentido ontológico, a partir das relações tensivas (e conflitivas) com o outro" (SANTOS, 2006, p. 66).

Anteriormente, retratamos um momento de auto negação identitária por uma criança negra. Este momento encontra-se narrado no primeiro capítulo da obra literária infanto-juvenil *A cor da Ternura*, tendo por título: "Primeiras Lembranças", onde uma mulher negra amamenta sua filha, desfrutando de um dos momentos mais plenos de sua maternidade, quando a singeleza do momento é quebrada por uma pergunta inusitada: "— Mãe, se chover água de Deus, será que sai minha tinta?", a criança negra é a personagem Geni, que de forma simples nos ajuda a refletir sobre a construção identitária das crianças negras.

Assim como a personagem, uma criança negra que está inserida em sociedade atual, é influenciada por esse ideal de beleza europeu (branco, de cabelos lisos). Seja pela mídia, ou pelas marcas famosas de bonecas (os) que as induzem e (re)afirmam que

aquele modelo (europeu) é aceito em sociedade. E através destes hábitos "a criança afrodescendente [...] incorpora pensamentos e padrões de conduta que reduzem a possibilidade de Ser e se revelar enquanto presença." (SANTOS, 2006, p. 74).

A partir desses hábitos conflitantes e dos "modelos ideais" relacionados às nuances de pele, etnia, tipos de cabelo, é que a criança negra começa negar sua identidade, esquecer do seu 'eu' para passar a desenvolver um 'eu' pelo qual ela possa ser reconhecida de maneira que não venha ser subjugada e depreciada.

Em *A cor da ternura*, em função dos conflitos de negação de identidade e da tentativa em assumir o papel daquela classe europeia majoritária e tida como "modelo" é que destacamos a Geni, se envergonhando do seu "eu" ao dizer que vinha "mesmo era de uma raça medrosa, sem histórias de heroísmo. Morriam feito cães...Justo era mesmo homenagear Caxias, Tiradentes e todos os Dom Pedro da História. Lógico. Eles lutavam, defendiam-se e ao seus país. Os idiotas dos negros, nada." (GUIMARÃES, 1998, p. 67).

No capítulo intitulado "Metamorfose" a personagem narra mais um de seus conflitos em torno de sua identidade negra, quando a mesma tenta retirar de forma mutiladora todo o "negro da pele", esfregando no "peito da perna" tijolo triturado, material na época usado para limpeza de alumínios. Tal efeito de mutilação é descrito quando ela diz: "eu juntei o pó restante e com ele esfreguei a barriga da perna. Esfreguei, esfreguei e vi que diante de tanta dor era impossível tirar todo o negro da pele" (GUIMARÃES, 1998, p. 69).

Nas análises do historiador e poeta Antonio Risério, "o negro, numa sociedade escravista (ou "apenas" discriminatória), é uma fábrica de defesas psicológicas". (RISÉRIO, 1993, p. 78). Tal citação corrobora com o ato mutilador exercido por Geni, quando ao tentar retirar todo "o negro da pele" ela constitui um mecanismo de defesa em função da sua autonegação. É, portanto, "neste estágio de consciência de si e da sua cor que a personagem constrói a sua identidade" (SILVA, 2014, p. 04).

Todos esses fatos acima narrados são oriundos dos discursos eminentes em sala de aula, que levam em sua maioria crianças negras negarem e se sentirem inferior aos demais pela sua nuance de cor. E nesta perspectiva do aluno negro que entra em cena o

papel da escola e em especial do professor sob o viés da lei 10.639/3, no sentido de trabalhar a valorização social, histórica e cultura da população negra, seja ela de matriz Africana ou Afro-Brasileira. Possibilitando uma visão "com os ideários da *Negritude*, com vista na inovação desses seres, por meio de uma representação positiva deles nas produções literárias infanto-juvenis". (OLIVEIRA, 2010, p. 111).

O livro em estudo mostra-se como um importante material de apoio e instrumento didático para os professores de Língua Portuguesa que estejam atentos a aplicação da legislação citada anteriormente, porque nele encontramos elementos ricos para o desenvolvimento de atividades que visem o cumprimento da lei e uma prática que proporcione uma reflexão sobre as relações étnico-raciais no Brasil. A partir da leitura e análise da obra em destaque, é possível refletir sobre um importante aspecto da educação para as relações étnico-raciais presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004).

A citação mostra o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais que vise superar as práticas racistas da sociedade, sendo preciso emergir “as dores e os medos”, e a obra em análise é uma fonte de destaque para tanto. E ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana,

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Sendo assim, para se desenvolver uma educação antirracista é necessário entender que, a escola é um lugar por excelência de criação de uma “sociedade desracializada” (Entendemos como sociedade desracializada, uma sociedade em que

não haja diferenciação de pessoas, com base em discursos e práticas racistas), longe das construções distorcidas sobre a África e sobre o negro. E para isso podemos nos utilizar da literatura infanto-juvenil.

TEMPOS ESCOLARES: (RE)CONHECIMENTO DO SER NEGRO

Por volta do dia 10 (dez) ou 11 (onze) de maio, uma professora informa a sua turma que, no dia 13 (treze) do corrente mês, haveria uma festa em homenagem à Princesa Izabel, que teria libertado os escravos, e informa também que, alguns dos alunos seriam escolhidos para recitarem versos em homenagem à princesa. Muitas crianças eufóricas gritam e levantam suas mãos querendo ter participação. Porém é nesse momento que uma criança negra levanta sua mão, reluzindo assim "negritude em meio a cinco ou seis mãozinhas alvas, assanhadas." (GUIMARÃES, 1998, p. 61).

Retratamos o momento acima para poder destacar que o (re)conhecimento de pertencimento negro, assim como a autonegação que foi outrora abordada, são evidenciados no ingresso escolar. Devido a escola ser espaço de diversidade, onde os EUs se contrapõem e as diferenças se destacam. Tal aspecto é um processo doloroso, pelo fato do preconceito, mas necessário, pois é a partir do seu (re)conhecimento que se pode dar início a sua militância e luta contra os preconceitos racistas, contudo abordaremos as questões sobre afirmação e superação mais à frente.

Esse momento de se (re)conhecer enquanto negro(a), em sala de aula e em sociedade é bem retratado dentro do livro em leitura *A cor da ternura*, e, é, portanto, que o colocamos como mecanismo de enfrentamento ao racismo escolar. Uma criança negra, em processo de negação e reconhecimento, ao ter contato com está literatura, poderá retirar muitos proveitos, pois ao ler ela se identificará com a personagem e terá a visão de que assim como a personagem Geni, que venceu todos os olhares tortos, todo o preconceito que lhe foi imposto em cima de sua condição étnico racial e tornou-se em sua idade adulta professora; ela pode também vencer e ser exemplo de superação frente essa sociedade preconceituosa.

(Re)conhecer, nesse sentido, seria perceber-se e aceitar-se como negro, tendo, porém, conhecimento de suas origens e de seu povo. É entender que ser negro não é

apenas nuança de pele, mas é, principalmente, pertencimento e identidade. Epistemologicamente reconhecer seria declarar, admitir como real, mostrar gratidão. Ou seja, o que queremos colocar com esses significados é a questão de se perceber e admitir como real sua condição étnico-racial e ter gratidão, orgulho de ser e se reconhecer negro.

O processo de reconhecimento se dá através de nossa percepção e da percepção do outro sobre nós, e nessa perspectiva de reconhecimento o filósofo Charles Taylor afirma que

[...] nossa identidade é particularmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou ainda pela má impressão que os outros têm de nós: uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou a sociedade que o englobam remetem-lhe uma imagem limitada, aviltante ou desprezível dele mesmo. O não-reconhecimento ou o reconhecimento inadequado podem causar danos e constituir uma forma de opressão, que a alguns torna prisioneiros de uma maneira de ser falsa, deformada e reduzida (TAYLOR, 1992, p. 10 apud NEVES, 2005).

É nesta conjuntura de "reconhecimento inadequado", na qual a personagem Geni tem (re)conhecimento de si. Em momentos que ela é posta em confronto com a imagem repassada por inhá Rosária sobre os negros versus a imagem passada por sua professora em sala de aula, ou seja a inhá Rosária mostrava o negro por um viés singelo e terno, quando a sua professora lhe transmitia a imagem do negro como um povo covarde, passivo a escravidão, e "digno de compaixão". E isso destacamos na citação abaixo. A personagem tem o seguinte pensamento diante do que é dito por sua professora.

— Hoje comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da África. Aqui eram forçados a trabalhar, e pelos serviços prestados nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados às vezes até a morte. Quando...

E foi ela discursando por uns quinze minutos.

Vi que sua narrativa não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles eram bons, simples, humanos, religiosos. Eram bobos, covardes, imbecis, estes apresentados então. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos. (GUIMARÃES, 1998, p. 65)

Pontuamos mais um momento em que a personagem Geni, se vê diante dos olhares cruzados de sua turma, levando-a assim a ter mais um (re)conhecimento

inadequado de si. Momento em que ela mesma diz: “Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa da classe representando uma raça digna de compaixão, desprezo!”. (GUIMARÃES, 1998, p. 65).

Tais momentos acima destacados nos mostram o peso das palavras e a consequência de uma abordagem distorcida, trazida pelo professor para sala de aula, onde muitas das vezes o aluno negro, bem como sua cultura é esquecida.

Algarve afirma que,

Além de os professores tomarem consciência da importância em trabalhar as diferentes culturas que compõe a sociedade brasileira, precisam se preparar para fazê-lo. Os responsáveis pela manutenção da escola e do sistema de ensino, precisam tomar consciência disso também, e favorecer a formação e capacitação dos professores, além de fornecer materiais e textos didáticos adequados para a organização e desenvolvimento do trabalho no decorrer do ano, e não apenas superficialmente uma o outra vez por ano, sem significado para os alunos". (ALGARVE, 2004, p. 17).

Através da citação de Algarve, podemos perceber o papel do professor neste processo de (re)conhecimento do aluno negro em sala de aula, papel este não só do professor, mas também das instituições de ensino. Os professores precisam tomar noção da importância de sua atuação em sala no que diz respeito a abrangência de todas as culturas existentes em sociedade e principalmente em sala, como também as instituições precisam se dispor a favorecer formação e aperfeiçoamento a seus profissionais, e não apenas disponibilizar resumido material em datas meramente significativas.

Uma indagação bem pertinente sobre esse tema, é questionado por Silva e Monteiro (2000, p. 81), da seguinte forma: "Como poderá alguém desabrochar seu corpo que é físico, que é inteligência, percepção, sentimento, emoção, com alegria e espontaneidade, sendo ele negro num mundo em que o feio, o negativo, o mau, o errado, é qualidade de negro?", faz com que façamos o mesmo questionamento: Como poderá o alunado desabrochar em si o seu (re)conhecimento negro de maneira singela? Como poderia a ingênua personagem ter desabrochado também a sua cor de forma singela e terna?

Sabe-se que estamos longe de encontrar respostas concretas, ou soluções efetivamente eficazes enquanto professores e instituições não se dispuserem a trabalhar

com eficácia a causa das relações étnicos raciais, pois quando nos negamos a fazer, ou simplesmente vendamos os nossos olhos para esta causa estamos contribuindo para o enraizamento do preconceito.

Segundo Algarve (2004, p. 16), "ao não valorizar a história e a cultura negra [...] a escola contribui para a discriminação e para o preconceito, gerando, no que diz respeito à criança negra, a baixa autoestima e prejuízos para a identidade social". Essa autoestima é importante no processo de (re)conhecimento da criança negra no qual começará a ter reconhecimento de si, de seu povo e de suas origens. O processo de autoestima consiste em "ações que promovam a retomada da cultura e história do negro, evidenciando seus heróis, eliminando definitivamente os estereótipos preconceituosos dos livros didáticos que evidenciam o negro sempre de forma inferior". (CAMPOS JR. 1999, Apud ALGARVE, 2004, p. 16).

A COR E A IDENTIDADE: AFIRMAÇÃO E SUPERAÇÃO

No capítulo intitulado *Alicerce* é descrito um dos momentos mais singelos e emocionantes da obra. Capítulo que traz um diálogo entre a personagem Geni e seu pai, diálogo esse que irá traçar suas objeções futuras e que lhe dará impulso para enfrentar e superar todo o preconceito. Esse momento ocorre com a chegada de seu pai do roçado, onde ele pede que a Geni lhe traga o rolo de fumo, o qual era enrolado por um jornal que trazia “a cara do Pelé sorrindo” em uma matéria que narrava algumas de suas façanhas esportivas e informações sobre sua vida:

– Benza Deus. Você viu só, minha filha? Era assim como nós. O pai dele é que deve não caber em si de orgulho. Vendo um filho assim, acho que a gente esquece das durezas da vida. (GUIMARÃES, 1998, p. 70).

Consequente a isso, a personagem começa mesmo que inconscientemente seu momento de afirmação e superação quando decide que assim como o Pelé ela irá dar orgulho ao seu pai, mas para isso ela o questiona quanto ao que mulher pode ser em sociedade.

– Pai o que mulher pode estudar?

– Pode ser costureira, professora...
– Vou ser professora – falei num sopro.
[...] – Ah! Se desse certo.... Nem que fosse pra eu morrer no cabo da enxada. – Olhou-me com ar de consolo. – Bem que inteligência não te falta.
– É, pai. Eu vou ser professora.
Queria que ele se esquecesse das durezas da vida.
(GUIMARÃES, 1998, p. 72)

“Quando já cursando o ginásio” e caminhando assim para o seu sonho de tornar-se professora, Geni, passa por mais um momento de preconceito em torno de sua cor, esse momento é retratado em um curto espaço de tempo. Momento em que ela e seu pai estavam indo para casa e, “o administrador” cumprimenta seu pai dizendo: “ – Não tenho nada com isso, mas vocês de cor são feitos de ferro. O lugar de vocês é dar duro na lavoura. Além de tudo estudar filho é besteira. Depois eles se casam e a gente mesmo...” (GUIMARÃES, 1998, p. 73)

Esse momento retratado na obra nos leva claramente a uma reflexão, aos momentos históricos da sociedade Brasileira, quando negros eram privados da educação, sendo estes apenas destinados ao trabalho escravo. Algo não muito distante dos dias atuais, nos quais os negros ainda não tinham acesso às universidades, mas que vem sendo mudado atualmente. E é perpassando por essas análises que *A cor da ternura* mais uma vez postulasse como um material enriquecedor de superação.

Mas retomando ao momento do diálogo entre o pai da personagem e o administrado, enfatizamos que a resposta de seu pai é categórica, e a própria Geni, afirma que tal resposta a fez quase desfalecer em amor e ternura. Veja o que ele diz:

– É que eu não estou estudando ela pra mim – disse meu pai. – É pra ela mesmo.
O homem deu de ombros e saiu tão lentamente que quase ouviu ainda meu pai me segregando:
– Ele pode até ser branco. Mas mais orgulhoso do que eu não pode ser nunca. Uma filha professora ele não vai ter. (GUIMARÃES, 1998, p. 73)

Tal citação corrobora para a ideia de que o seu pai é o seu alicerce e impulsionador de superação e referencial de bondade.

Geni, começa a entrar na fase da adolescência, e nesse momento as mudanças em seu corpo começam a se mostrar. Nesse espaço transitório de menina para mulher ela afirma que: Vai-se “minha criança, deixando-me abobalhada e sonsa, sem tempo de mais um brincar[...]. Fiquei [...] de boca aberta. Mulher, como me contaram. Apenas. (GUIMARÃES, 1998, p. 81). E é diante dessas vivências que a menina/mulher reflete sobre si, quando diz:

Mulher, terminando ginásio.
Mulher cursando o normal, a caminho do professorado, cumprindo o prometido.
Mulher, se fazendo, sob imposições, buscando forças para ser forte.
Mulher, rindo para esconder o medo da sociedade, da vida, dos deslizos dos passos.
Mulher, cuidando da fala, misturando palavras, pronúncias suburbanas aos mil modos de sinônimos rolantes no tagarelar social requintado.
Mulher, jogando cintura, diante das coações e preconceitos.
Mulher, contudo, e apesar, a um passo do tesouro: o cartucho de papel.
(GUIMARÃES, 1998, p. 81)

Nesses versos são indicados todos os obstáculos que Geni, vivenciará (vivência). Nesse aspecto entra a questão que além de ser negra e oriunda de família pobre, Geni, era mulher, o que poderia ser mais um agravante. Pois é bem sabido que em tempos remotos a mulher em sociedade teve muito dos seus atuais direitos não reconhecidos e negados. Mas todos esses empecilhos não são capazes de barrar o sonho e a promessa que outrora foi feita ao seu pai em tornar-se professora.

Em sequência, a personagem narra os momentos antecedentes e exatos de sua colação de grau. Postulamos, “o ser negro como valorizado e ressignificado, pois na heroína[.]” (OLIVEIRA, 2010, p. 116). Mas quem vem a ser a heroína? Essa ressignificação em face de heroína, nos é trazido em narrativa no capítulo intitulado “Momento cristalino”, a saber:

Terminada a entrega dos certificados, fui convidada para discursar, por ter sido escolhida para oradora da turma.
De novo meu pai ficou em pé, desatou o nó da gravata e assumiu postura de rei. Para melhor me ouvir [...].
Eu, princesa, entreguei meu certificado ao rei, que o embrulhou no lenço do bolso e passou a carregá-lo como se fosse um vaso de cristal.
(GUIMARÃES, 1998, p. 85)

Portanto, Geni, “quanto aos [seus] traços pessoais, [...] por fim, se reconhece como “princesa”. E, nesse sentido, eleva a percepção de si mesma rompendo, desse modo, com a autopercepção inferiorizada”. (OLIVEIRA, 2010, p. 116). Mostrando assim por meio de sua história a capacidade existente em si de superação enquanto mulher e futura professora negra, calando aqueles que a tentaram silenciar.

Mas a história gloriosa dessa “princesa” não findasse como conto de fadas. Com o certificado em mãos, ela sai em busca de emprego, e nessa busca passará outros momentos preconceituosos dentro do âmbito escolar, dentro da escola a qual consegue emprego. “Geni, embora temerosa, mas ativa, enfrenta os primeiros passos em face dos desafios por ser uma professora preta”; (OLIVEIRA, 2010, p. 116). E isso é enfático nos olhares tortuosos da diretora, das mães e até mesmo de uma criança que chora ao vê-la e diz: “Eu tenho medo de professora preta” (GUIMARÃES, 1998, p. 85).

Geni, mais uma vez, consegue driblar todo o preconceito existente em cima de sua cor e com seu jeito doce consegue ganhar a confiança de todos e principalmente da criança que antes chegou a temê-la. Ela, porém, resume a história de sua vida em algumas palavras, quando diz: “Sou, desde ontem da minha infância, bagagem esfolada, curando feridas no arquitetar conteúdo para o cofre dos redutos”. (GUIMARÃES, 1998, p. 93). As dores, medos e frustrações de nossa personagem refletiram em um futuro glorioso, da mesma forma que crianças negras podem em contato com a obra e história de Geni, produzirem reconhecimento de si enquanto sujeito em sociedade e de toda a história de seu povo, gerando por vez amadurecimento para superação de seus próprios conflitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, os preconceitos raciais estão presentes em nossa sociedade. Sociedade em que os negros são historicamente excluídos, suas oportunidades foram e muita das vezes ainda são negadas. E é partindo dessas perspectivas que enfocamos a importância de uma educação que desmistifique essa visão preconceituosa e depredatória em torno da população negra. Educação esta que não ajuda o negro como ser coisificado, mas sim como sujeito de grande importância em nossa construção sócio histórica.

Portanto neste sentido de desconstrução de uma imagem opressora, colocamos o livro *A cor da ternura* como relevante material de apoio para a análise do negro em sociedade, onde tem que vencer os obstáculos de acordo com sua condição étnico-racial, obstáculos estes impostos por uma sociedade segregadora, que diferencia preto e branco muito mais que pobre e rico, nos mostrando, assim que o preconceito é mais estabelecido sobre a cor de pele.

Através dos 3 (três) momentos destacados no corpus do texto, a saber: “*Tinta de gente não sai*”: conflitos de negação da identidade negra onde abordamos um pouco do conceito de identidade e de que maneira essa identidade se constitui pela criança negra, como também de que maneira a personagem constitui a sua identidade.

Em *Tempos escolares: (Re)conhecimento do ser negro*, retratamos de que maneira ocorreu o reconhecimento da Geni, em seu âmbito escolar, enfatizando que assim como a personagem, as crianças negras têm na escola um maior enfoque do seu reconhecimento, sendo muita das vezes um reconhecimento negativo, oriundo pois de um sistema eurocêntrico ainda enraizado em sociedade.

Encerrando-se, pois, em *A cor e a identidade: Afirmação e superação*, trazendo passagens que comprovam essa afirmação e superação da personagem frente a um meio social que por diversas vezes a segregou e tentou parar seus sonhos. E foi assim que tentamos retratar de maneira clara e sucinta a história de lutas, conflitos e superações da personagem Geni, com o intuito de reiterar a obra como material indispensável para o enfrentamento ao racismo em salas de aula.

Geni, era mulher, negra e pobre vivendo em uma sociedade excludente, mas mostra que através de sua força de vontade foi capaz de superar todos os obstáculos que sua condição lhe impôs.

Tentamos, pois, abordar uma temática tão delicada por um viés que nos remetesse ao sentido de ternura, compreendemos através da obra se há uma ternura na cor negra, e o que há de terno em sermos e nos reconhecermos enquanto negros e negras em uma sociedade racialmente desigual. Já que a própria obra nos sugere esse sentido terno em seu título.

Como outrora enfatizamos na introdução, essas são aquelas perguntas com várias respostas, com diferentes entendimentos e que dificilmente encontraríamos uma resposta plausível. Mas que a própria Genir, ao final de sua obra, nos leva a ver ternura em sua história de superação.

Sabemos que muito ainda tem a ser mudado, e que longe estamos de uma sociedade mais igualitária, mas tal pesquisa tenta mostrar possíveis caminhos de efetivação de algo que já é lei desde 2003, mas que até hoje caminha para uma efetivação de fato.

Finalmente almejou-se contribuir para a (re)construção e o (re)conhecimento da criança negra em sala de aula, efetivando uma “educação antirracista”. Entendemos que esta temática é de suma importância não só para a criança negra presente em sala de aula, mas para todos os demais grupos sociais e étnicos, bem como para a construção de uma sociedade menos segregadora e opressora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2006 BRASIL. CEB nº 022/98.

ALGARVE, Valeria aparecida. **Cultura Negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** Dissertação de Mestrado (pdf). Universidade Federal de São Carlos, Setembro, 2004.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. A construção da Identidade Étnico-Racial na Era da Informação. In: TELLA, Marcos Aurélio Paz. **Cadernos Afro Paraibanos. (Vol. I). Educação, Ações Afirmativas e Relações Étnico Raciais**. João Pessoa, 2012, NEABI/UFPB.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Educação Antirracista: A Emergência de um problema. In: TELLA, Marcos Aurélio Paz. **Cadernos Afro Paraibanos, Vol I. Educação, Ações Afirmativas e Relações Étnico Raciais**. João Pessoa, 2012, NEABI/UFPB.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Reações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p.1, 17 jun.2004.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Racismo e anti-racismo na Educação**. São Paulo: Summus, 2001.

FRY, Peter. **A persistência da Raça**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da Ternura** / Geni Guimarães; ilustrações Saritah Barboza. – 12. ed. – São Paulo: FTD, 1998. (Coleção canto jovem).

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994

_____. **“Negritude e identidade negra ou afro-afro-descendente: um racismo ao averso?”** Revista da ABPN, v. 4, n. 8, jul/out. 2012.

NEVES, Paulo Sérgio da C. **Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092005000300006&script=sci_arttext. Acesso em 27 de abr. 2015.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e Moçambique (2000-2007)**. Tese de Doutorado (pdf). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Relações Étnico-Raciais na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira**. In: _____. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-**

juvenis brasileiras: 1979 – 1989. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)
Departamento de Educação da UNEB, Salvador, 2003.

_____. Personagens Negros na Literatura Infanto-Juvenil: há muito fazer-dizer, há muito de palavra-ação. In_ : SILVA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etienne Mendes (Orgs.). **Caminhos da Leitura Literária:** propostas e perspectivas de encontro. Campina Grande: Bagagem, 2009, pp. 156-176.

_____. Relações Etnicorraciais na Produção Literária Infanto-Juvenil Contemporânea: Trilhando Veredas Inovadoras. ROCHA, Solange Pereira; FONSCECA, Ivonildes da Silva (Orgs.). **População Negra na Paraíba:** Educação, História e Política. Campina Grande: EDUFCG, 2010.

RISÉRIO, Antonio. **“Black-out” - Textos e tribos: poéticas extraocidentais nos trópicos brasileiros.** Rio de Janeiro: Imago, 1993.

ROCHA, Solange Pereira. A Lei 10.639/03 Na Primeira Década: reflexões, avanços e perspectivas. In_ : **Diversidades étnico-raciais e interdisciplinaridade:** diálogos com as leis 10.639 e 11.645 / José Luciano de Queiroz Aires... [et al.], organizadores. – Campina Grande: EDUFCG, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Infância e afrodescendentes: epistimologia no ensino fundamental/** Ana Kátia Alves dos Santos. – Salvador: EDUFBA, 2006.

SILVA, Ana Célia; MONTEIRO, Hilda. Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOWIXZ, A. e MELLO, R. R. **Educação: Pesquisas e Práticas.** Campinas: Papirus, 2000.

SILVA, Michelle Pinto da. **Identidade, memória e resistência em *A cor da ternura e Ponciá Vicêncio*** [manuscrito] Michelle Pinto da Silva. – Dissertação de Mestrado – PPGLI, UEPB, Campina Grande, 2014.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. **As interações sociais e a formação da identidade da criança negra.** Dissertação Mestrado em Educação. UFF, 2002.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE PENDÊNCIAS/RN

BICHÃO, Antônia Silvana da Fonseca²

RESUMO:

A atividade de contação de histórias é um recurso psicopedagógico importante no desenvolvimento dos alunos que frequentam regularmente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que tais sujeitos, em sua maioria deficientes intelectuais, apresentam baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem e defasagem de conteúdo. Assim, utilizar recursos pedagógicos como a contação de histórias durante os atendimentos pode se constituir em uma estratégia para promoção do desenvolvimento e inclusão desses sujeitos. Partindo dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da contação de histórias no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência a partir do desenvolvimento de uma pesquisa de intervenção junto a um estudante atendido no município de Pendências/RN. Esta proposta de pesquisa teve o intuito tanto de incentivar o gosto pela literatura, quanto aprimorar a leitura, primando ainda pela formação de caráter do aluno, por meio das reflexões sobre as histórias contadas. Os resultados obtidos apontaram que, a partir da contação de histórias, o aluno aumentou a capacidade de comunicação, ampliando ainda que em pequena escala o vocabulário. Além disso, desenvolveu a oralidade, a criatividade na escrita, melhor entonação na leitura, além de conhecer valores, os costumes e a cultura de outros tempos.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias. Crianças com deficiência. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Sabemos que as características humanas dependem do convívio social e da satisfação das necessidades por meio da interação com as outras pessoas no mundo social. Essas necessidades não implicam somente a sobrevivência física, mas também psicológica da pessoa, o que precisa de incentivos como proteção, amparo e conhecimento para que o indivíduo possa desenvolver-se plenamente. Diante disso, compreendemos que

---

²Especialista em Psicopedagogia Clínica E Institucional pela Faculdade Maciço De Batureté (FMB). Professora de Educação Infantil na cidade de Pendências/RN. E-mail: silvanafonseca2016@gmail.com

[...] é mediante a educação que o homem pode aperfeiçoar-se e transgredir, aumentar seus conhecimentos de mundo, tornar-se responsável e conquistar independência e autossuficiência. Portanto, privar uma pessoa de educação significa privá-la também de seus mais legítimos direitos.” (DENARI, 2004, p. 278).

Quando se pretende construir uma prática pedagógica que possa garantir um processo de aprendizagem significativo é necessário que se tenha atenção quanto ao que é e como ele ocorre, pois ensinar é muito mais que transmitir conhecimento.

Quanto à aprendizagem significativa, Ausubel (1963, p. 58) aponta-nos que “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.” Assim, compreendemos que a aprendizagem significativa envolve aquisição/construção de significados. É no andamento da aprendizagem significativa que o significado lógico dos materiais de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito que aprende.

Dentro desse contexto, a docência é uma atividade muito complexa justamente por basear-se na relação social entre pessoas tão diferentes entre si e com potencialidades para diversas áreas e cabe ao professor administrar todas essas complexidades e todos os outros fatores externos a sua sala de aula, mas que interferem substancialmente na relação de ensino-aprendizagem que estabelece com seus alunos.

Atualmente, tem-se discutido e estudado muito sobre a tão falada inclusão nas escolas, apesar de ser uma problemática recente se comparada ao histórico de outros movimentos educacionais, trata-se de um desafio que deve ser enfrentado, dialogado, construído e reconstruído. É um debate que deve ser mais discutido principalmente entre os educadores que atuam com esta nova demanda, pois, conforme nos expõe Oliveira (2003, p. 60):

A conscientização de que a sociedade e a educação excluem, como excluem, porque excluem e quem exclui, pressupõe o “anúncio” de um projeto detransformação da sociedade, de cujo processo, a educação faz parte, e de um processo de luta ético-política pela libertação dos oprimidos. (OLIVEIRA, 2003, p. 60).

Nesse sentido, percebemos que a exclusão aponta para a necessidade de a sociedade e a escola serem transformadas por meio de ações pedagógicas de conscientização sobre a necessidade da inclusão social e escolar, sendo que a prática pedagógica precisa contemplar ações mais reais, força de vontade, tomada de consciência de todos aqueles atores que estão, direta ou indiretamente, envolvidos com a questão da inclusão dos alunos com deficiência no ensino.

Considerando isso, o presente estudo aborda sobre a importância da contação de histórias no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, pois acreditamos tratar-se de uma ferramenta que estimula a curiosidade na criança, desperta o imaginário, a construção de ideias, expande seus conhecimentos e faz com que ela vivencie situações de alegria, tristeza, medo, entre outros, ajudando a resolver esses conflitos e criando novas expectativas.

De acordo com Bettelheim (2009), em outras palavras, as histórias representam, de forma imaginativa, aquilo em que consiste o processo sadio de desenvolvimento humano. O conto não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte.

Diante disso, o ato de narrar histórias além de trabalhar a emoção é também uma atividade lúdica que socializa, educa e informa. Assim, a contação de histórias desenvolve a capacidade cognitiva nas estruturas mentais das crianças, fornece elementos para a imaginação, estimula a observação e facilita a expressão de ideias.

Diante dos desafios impostos pela abordagem temática em ênfase, nos questionamos: No cotidiano do Atendimento Educacional Especializado a narração de histórias pode contribuir para o trabalho, para o professor e, consequentemente, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência?

O objetivo geral deste estudo é refletir sobre a importância da contação de histórias no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência. Para isso, no presente estudo investigamos sobre a contribuição do trabalho com a contação de histórias no desenvolvimento de crianças com deficiência contempladas pelo Atendimento Educacional Especializado no município de Pendências/RN.

No primeiro capítulo aborda-se a importância das histórias infantis como atividades interativas. O segundo capítulo relaciona a contação de histórias e a aprendizagem de crianças com deficiência, demonstrando a importância da narração de histórias no contexto da educação. Posteriormente, temos as considerações finais em que se pretende confirmar a importância de contar histórias na Educação Infantil, o que permita à criança com deficiência entrar no mundo da imaginação, aprender e construir seu conhecimento e suas referências para a vida.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Nesta sessão, discorreremos sobre a contação de histórias, especialmente sobre a história e o conceito do termo, bem como discutimos sobre a sua importância no processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência. Contar histórias: uma atividade interativa

Contar histórias: uma atividade interativa

No panorama educacional legislativo do Brasil, temos as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece o norte para a educação. Em seu artigo 22 da Lei nº 9.394/96 (LDB), a Educação Básica - composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - , tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996), fato que nos torna responsáveis pelo provimento de uma educação enquanto política pública voltada ao desenvolvimento integral dos nossos alunos, por meio do conhecimento, da vivência da valorização dos recursos ambientais regionais, para que possamos implementar ações locais, e, assim, elencar perspectivas futuras no âmbito nacional.

Além disso, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais, que determinam que a ação educativa deve se organizar para que as crianças desenvolvam as capacidades de explorar o ambiente, para que possam se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e

interesse, bem como, interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções, manifestando opiniões sobre os acontecimentos, buscando informações, confrontando ideias, e estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos, bem como entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana, pois

Educar significa, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis na relação interpessoal, [...] respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 23).

Nesse processo, as atividades propostas precisam levar em conta os interesses, as curiosidades e as necessidades formativas dos alunos. Nesse contexto, a contação de histórias é fundamental no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento integral dos alunos, pois a partir destas, são explorados os sentimentos, as emoções, e, ao fazer isso, elas têm a possibilidade de re-elaborá-la e reformulá-las.

Cabe ao professor organizar situações em que as contações de histórias ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de criação por meio do estímulo da imaginação, da criatividade, da novidade, e, assim, elaborarem de forma pessoal e independente, suas emoções, seus sentimentos, seus conhecimentos, e possam atuar efetivamente no meio social.

A escola, portanto, tem o papel fundamental de promover momentos de contação de histórias às crianças do AEE, como uma atividade de promoção ao processo de socialização capaz de promover a interação consigo mesmo e com o outro.

Dentro desse contexto, a narrativa de histórias amplia a aquisição de conhecimentos e experiências das crianças, desperta a criatividade, a imaginação, a atenção e principalmente o gosto pela leitura. Abramovich (1989, p. 28) afirma que

A importância de se contar histórias para crianças reside no fato de que escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, é também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em

relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar as questões (como as personagens fizeram (ABRAMOVICH, 1989, p. 28).

Nesse sentido, se o professor consegue por meio da contação de histórias propiciar aos estudantes um ambiente saudável, estimulante e facilitador da aprendizagem, não haverá no ambiente escolar deficiências nem diferenças, mas sim uma prática pedagógica diferenciada que atenda às demandas atuais do meio social no que concerne à inclusão.

A contação de histórias no processo de ensino-aprendizagem e crianças com deficiência

Apesar do avanço conquistado no sentido da construção de conhecimento teórico filosófico, no sentido de considerar a aprendizagem da criança com deficiência como uma forma mais livre e informal para se educar e formar, a maioria dos profissionais da educação infantil tem dificuldades em relacionarem-se com essas concepções.

Muitos ainda incorrem em concepções equivocadas da criança com necessidades especiais e sua relação com a aprendizagem, associando-a, muitas vezes, como alguém “incapaz”. Sobre este aspecto, Walter (2010, p.12) afirma que

A inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos. (WALTER, 2010, p. 12)

Diante disso, evidenciamos que a contação de histórias como parte de uma brincadeira na infância, está mais do que presente no cotidiano das crianças e podemos afirmar que se dá em forma de mediação do educador junto ao educando, fazendo a criação da identidade da criança através da imaginação. Ela também pode trazer várias vantagens sociais lúdicas e cognitivas para a criança.

Dentro desse contexto, podemos entender a importância do aprofundamento das pesquisas e análises voltadas para uma concepção da aprendizagem e a comunicação

alternativa sob uma perspectiva sociocultural, definindo estes como um meio para a criança interpretar e assimilar o mundo.

A ideia de que na infância através das brincadeiras, as crianças entram em contato com os objetos, com a cultura, com as relações sociais e de afeto, fazer com que a criança com necessidades especiais tenha melhor contato com o mundo adulto, não de forma passiva, mas forma corresponsável.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. “Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.” (RODRIGUES, 2005, p. 4).

O ato de ouvir e contar histórias está quase sempre presente nas nossas vidas. Desde que nascemos aprendemos por meios, das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas que tomamos conhecimentos por meio do que os outros nos contam. Desta prática humana surgiu o encantamento e o desejo de ouvir e contar história.

Se acentuarmos no dia-a-dia este contato com o livro, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura desenvolvimento à imaginação e fantasia pelas histórias em geral lidas para elas. A participação das crianças nestes momentos de leitura permite que vá construindo seu próprio modelo, vivenciando essas experiências, permitindo que cada uma encontre o seu jeito de imaginar.

Quanto mais elementos concretos o professor, a escola e o meio em que vivem oferecerem, mais rica se tornará a imaginação da criança. O professor deve dar condições para que a imaginação da criança se desenvolva adequadamente a cada etapa de pré-aprendizagem da leitura.

Não devemos compreender a utilização da literatura infantil apenas pelo seu caráter pedagógico, didático ou ainda como estímulo à leitura. Mas também como instrumento fundamental ao exercício do imaginário através do seu poder de

encantamento que conduz o público infantil, a adentrar no maravilhoso mundo da fantasia.

Contudo, é importante que a criança olhe ou ouça histórias, imagine os lugares e os personagens de modo que perceba uma atitude positiva entorno do livro e da leitura. Ao ler uma história ela também ativa o senso crítico.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança, ouvir, muitas e muitas histórias"... escuta-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1993, p. 16).

Nesse sentido, a contação de histórias configura-se como um momento em que ela pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos, e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com o modo de ser do grupo social ao qual pertence.

No Atendimento Educacional Especializado as histórias são capazes de despertar nas crianças gostos e valores, pois quando se conta uma história tem-se vários objetivos entre eles, ensinar, instruir, educar e divertir. É um meio de fazer com que a criança que está nesta fase de desenvolvimento e descobertas ter o contato com os livros, com a dramatização, com lúdico, com o faz de conta, fazendo com que ela desenvolva o seu protagonismo, a sua autonomia e autoconfiança por meio das artes de imaginar, pensar, descobrir o mundo.

As possibilidades didático-metodológicas frente à deficiência na escola é algo complexo que exige uma total mudança de atitudes e ações, e, principalmente, uma mudança do que se pensa ser uma deficiência, pois ela não é algo que possa ser curado, exterminado ou normalizado.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Apresentaremos, nesta seção, os aspectos metodológicos que nortearam nossa pesquisa, descrevendo sua abordagem, o cenário em que foi realizada e o detalhamento

do *córpus* e dos procedimentos metodológicos que utilizamos para coleta e análise dos dados.

***Córpus* e procedimentos metodológicos**

O percurso metodológico do nosso estudo concentra-se, segundo a natureza dos dados, como uma pesquisa de evidência qualitativa. Gonsalves (2003, p. 68), discorre sobre este assunto enfatizando que esse tipo de pesquisa “preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas”.

Em consonância com o autor supracitado, Creswell (2007, p. 186) recomenda as características baseadas nos estudos de Rossman e Rallis 1998 (apud CRESWELL, 2007), que por sua vez, defendem a ideia de que:

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. (CRESWELL, 2007, p. 186)

Nesse sentido, para que o nosso estudo se concretizasse de forma consistente e, conseqüentemente, a realização do alcance dos nossos objetivos, realizamos uma investigação direta dos dados em seu ambiente natural, a sala de aula, e, deste modo, concentraremos o foco de nossa pesquisa na reflexão sobre a contação de histórias no processo de ensino- aprendizagem de crianças com deficiência.

Foi escolhido para desenvolver esta pesquisa o estudo de caso que, segundo Gil (2002, p. 32), “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO AEE: UMA ATITUDE NECESSÁRIA

A educação, especialmente nas últimas décadas, vem sofrendo diversas transformações, ora voltadas para o sistema educacional, ora voltada para o aluno. Essas transformações têm refletido no campo da Educação Especial que, por meio de práticas

inclusivas, objetiva um trabalho que garanta a inclusão de alunos de educação especial, bem como o respeito à diversidade no processo educacional.

Partindo destas considerações, é papel crucial do professor propiciar metodologias diversas para que o ensino da leitura se concretize efetivamente. Um dos diversos recursos disponíveis para oportunizar o desenvolvimento acadêmico neste âmbito é a contação de histórias.

O significado de escutar histórias é tão amplo, que é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções que todos atravessam e vivem de um jeito ou de outro, por meio dos problemas que vão sendo enfrentados. Desenvolvem, também, todo o potencial crítico do aluno.

De acordo com Abramovich (1989, p. 17),

[...]é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como: a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar. (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Contar histórias no contexto do Atendimento Educacional Especializado pode ser considerado um ato de carinho por parte do adulto, que reconhece que o aluno pode aprender muito a partir do lúdico.

Nessa perspectiva, ler ou contar histórias para crianças com necessidades educacionais especiais é possibilitar a atividade de sorrir, dar gargalhadas com as situações vividas pelas personagens, com as ideias contidas nos contos ou o jeito como o autor escreve, além de poder ser cúmplice desse momento de humor, de brincadeira e também divertimento. Assim, observamos que, contar histórias abre espaço para o indivíduo ampliar seu mundo e enxergar outros mundos, tendo em vista que o próprio narrador constrói um mundo de acordo com seus interesses para chamar a atenção do seu interlocutor.

Contação de histórias: uma atitude necessária para o processo de ensino-aprendizagem no AEE

As atitudes e relações cultivadas no processo de ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado por meio da utilização da contação de histórias forneceram o contorno para uma cidadania mais ativa.

Diante desse processo, destacamos os resultados de um estudante em específico, doravante LJ, regularmente matriculado 5º no do Ensino Fundamental. O referido aluno tem 13 anos de idade. Apresenta extrema dificuldade na construção do seu processo de aprendizagem, possui atenção comprometida, não consegue envolver-se em atividades que requeiram o mínimo de concentração, não consegue realizar as atividades básicas de sala de aula, em termos do processo de alfabetização, encontra-se na fase nível silábico-alfabético e não denota evolução.

É um aluno inquieto, não consegue parar no lugar e ater-se às atividades que lhe são propostas, não possui organização pessoal e não consegue estabelecer vínculos sociais produtivos em sala de aula, não apresentando o mínimo interesse na realização das atividades que lhe são apresentadas, pois não consegue concentrar-se por muito tempo em uma só atividade, e a insistência em forçá-lo a realizar alguma atividade deixa-o extremamente irritado e agressivo.

Sua inquietação contribui para sua falta de concentração. Desta forma não realiza as atividades pedagógicas propostas. Não há evolução em termos de aprendizagem. Não retém informações básicas para construção de estruturas necessárias no contexto do processo de alfabetização. Apresenta pré-disposição para a realização de atividades com jogos e materiais lúdicos e/ músicas. Consegue formar palavras com ajuda dos colegas de sala, mas isso requer acompanhamento constante e sistemático, pois não tolera frustração e se algo dá errado já perde o controle e passa ao comportamento agitado, fato que o impossibilita de concluir a atividade em ênfase.

De um modo peculiar, o aluno possui dificuldade, mas começou a ficar mais organizado há pouco tempo, antes apresentava sinais de disgrafia, hoje sua grafia está um pouco mais legível, sendo dependente do professor, mas realiza as atividades, apesar de apresentar bastante lentidão.

O estudante possui atenção comprometida, não conseguindo envolver-se em atividades que requerem o mínimo de concentração, não conseguindo realizar atividade básicas que envolvessem escrita e não conseguia diferenciar letras e números.

Em nossas primeiras observações conseguimos detectar que o aludido estudante apresentava dificuldades em seu comportamento no convívio social bem como na fala, na escrita. A convivência inicial nos permitiu identificar o seu gosto pelas cores, fato que nos fez realizar a contação da história de “Flicts”, do autor Ziraldo.

“Flicts” conta a história de uma cor “diferente”, que não consegue se encaixar no arco-íris, nas bandeiras e em lugar nenhum, e que ninguém, a princípio, reconhece seu merecido valor. Flicts vai se conformando que “não tinha a força do Vermelho, não tinha a imensidão do Amarelo, nem a paz que tem o Azul”. Contudo, Ziraldo deixa uma fantástica mensagem de caráter e respeito, dando a entender que todas as pessoas, por mais diferentes que sejam, possuem seu lugar no mundo.

Imagem 01 – Capa do Livro Flicts, de Ziraldo:

Fonte: Acervo bibliográfico da pesquisa

A escolha da referida história considerou o comportamento e a personalidade da criança em questão, seguindo as etapas de leitura de imagem, análise do título, contação da história, reflexões sobre o texto lido, relacionando-o à vida do estudante.

No momento inicial de contação utilizamos objetos fazendo referência às cores citadas no texto, fato que possibilitava ao estudante vivenciar momentos de ludicidade que o permitiam desenvolver o imaginário.

Após a leitura, em uma roda de conversa, questionamos sobre os principais acontecimentos, de modo a despertar o interesse sobre o arco-íris. Para isso, lançamos as seguintes questões:

- Quem é Flicts?
- Quais as cores que aparecem na história?
- Em quais lugares encontramos essas cores?
- O que aconteceu com Flicts?
- Por que não tinha lugar para Flicts?
- Quais os diversos lugares que ele tentou ficar?
- Onde Flicts foi parar?
- Como ele descobriu que era importante?
- Quais são as pessoas que podem vê-lo?

Depois da discussão, questionamos sobre as diversas cores que podemos encontrar. Desta forma, organizamos um passeio com as crianças pela escola, casa uma com uma folha de papel A4 e lápis de cor. Após isto, orientamos que observarem tudo que tem na escola e suas diferentes cores e irem registrando no papel.

De volta à sala do AEE, em uma roda de conversa, pedimos para que demonstrassem os diferentes objetos e suas cores que encontraram na escola. Assim, desenharem a escola e a pintarem com as diferentes cores que encontraram.

A partir dos desenhos apresentados, aguçamos a criatividade do estudante LJ, de forma individual, para que ele fizesse um desenho da escola, e em seguida, escolhesse uma cor e pintasse todo o desenho com a mesma cor. Então, pedimos para que ele mostrasse seu desenho sobre a escola colorida e a escola de uma única cor. Assim, discutimos sobre as diferentes cores e como o mundo fica mais bonito com elas, sendo que, para isto, questionamos:

- Como seria nossa escola se tudo fosse da mesma cor?
- E as flores?
- E nossa casa?

- E nós?
- Nossos brinquedos?
- Nossas roupas?
- Seria legal? Seria bonito?
- Vocês gostariam?

Como atividade posterior à leitura, realizamos uma atividade prática em que o estudante deveria associar as cores de uma coluna à outra. Tal atividade possibilitou a compreensão sobre as cores, o desenvolvimento da coordenação motora e a retomada aos elementos literários como forma de envolver o estudante fazendo referência à história contada.

Posteriormente, propomos ao estudante a realização de uma atividade com ênfase na produção de um acróstico com a palavra FLICTS, solicitando-o que escrevesse uma palavra para cada letra, sendo que este assim o fez:

FAMLA (Família) LAAMJA (Laranja) IMAO (Irmão) CAIZA (Camisa) TAO (Trator) SELUA (Celular).

Com base na atividade, podemos compreender que o estudante escreve partes das palavras, aplicando a hipótese silábica, de que para se escrever uma sílaba é necessário apenas uma letra. Costuma usar com mais propriedade as vogais, porque combina com uma porção de palavras, mas para ele em uma palavra, não pode repetir a mesma letra duas ou mais vezes numa escrita, pois assim o resultado será algo ilegível.

Após realizarmos da atividade de contação da história, que realizamos com o objetivo de mostrar aos alunos que apesar das diferenças, tudo na vida tem sua importância, de acordo com sua característica específica, percebemos que poderíamos utilizar tal ferramenta para contribuir no desenvolvimento do estudante.

A partir das nossas discussões referentes à pesquisa, bem como nosso olhar interessado para os dados coletados, percebemos que a contação de histórias não desperta no estudante apenas a curiosidade, mas também a construção de ideias, pois expande a criatividade dos estudantes. Além disso, faz a criança vivenciar momentos de alegria, de tristeza, de medo, entre outros, auxiliando na resolução de conflitos e criando

novas perspectivas. Narrar histórias, além de trabalhar a emoção também traz inúmeras contribuições, como por exemplo, socializar, educar e informar.

Sobre este aspecto, Abramovich (2003) evidencia a importância de a criança ouvir muitas histórias e comenta que esta ação é que formará o bom leitor, favorecendo um infinito caminho de descobrimento e compreensão do mundo. Por isso, percebemos que a contação de histórias tem papel de suma importância no desenvolvimento intelectual da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma implementação pedagógica sobre contação de histórias é algo desafiador, principalmente com alunos da educação especial, que necessitam constantemente de um olhar diferenciado acerca do desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. No decorrer desse processo de “contar histórias”, durante as aulas oferecemos e presenciamos trocas e aprendizagens na instituição em que desenvolvemos a pesquisa.

Do momento inicial à última etapa, foi possível constatar que a contação de história é uma de tantas estratégias fundamentais na formação do leitor, garantindo-se, com isso, o enriquecimento do processo educacional sob uma perspectiva que valoriza a constituição de sujeitos críticos e reflexivos. Isso, porque as narrativas orais, especialmente as que têm por suporte à leitura de textos literários, como foi o caso deste estudo, condensam em si caminhos significativos para a leitura e compreensão de si e do mundo.

A partir da problemática levantada: “em que medida um processo de intervenção que utiliza procedimentos de contação de histórias, contribui para o aprimoramento da leitura dos alunos com necessidades especiais educacionais?”, constatamos que a literatura pode propiciar uma aprendizagem mais significativa para os alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados mostraram que estão mais interessados e participativos nas aulas, nas atividades orais, leitura e escrita, bem como nas atividades relacionadas à contação de histórias, interpretações orais e escritas, na produção de textos.

Constatamos que, por meio da contação de histórias, os alunos tornaram-se mais cooperativos, participativos e afetuosos; isto os levou para o mundo da imaginação, lugar onde se pode sonhar, brincar, sorrir, ouvir, gesticular com seus colegas e professora. Tais fatores foram fundamentais para o fortalecimento da autoestima e da busca pela autonomia na educação inclusiva.

No decorrer do trabalho, percebemos que a contação de histórias, além de desenvolver o imaginário, possibilitou a ampliação do conceito de texto e o conhecimento de tipologias textuais, bem como de aspectos externos/formais e relações de textualidade.

Existem muitas estratégias, individuais e coletivas no trabalho com a literatura, no entanto, o uso da contação de histórias possibilitou atividades que envolvessem a participação, o movimento, a música, o riso o lúdico e a atribuição de novos sentidos, evitando-se que textos literários fossem usados como instrumentos para introduzir atividades cansativas e mecânicas.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de se valorizar as atividades de leitura, e essas, em nossa opinião, não deveriam ficar restritas à contação de histórias. Outros espaços e tempos, como os criados por sessões de teatro, encontros literários, visitas a biblioteca, rodas de conto, poderiam ser criados e passarem a ser rotina em nossas escolas, especialmente, para os estudantes do AEE.

É de fundamental importância que a escola, a principal formadora de leitores, abrace a contação de histórias como estratégia efetiva para formá-los. Para isso, um trabalho interdisciplinar é indispensável. Uma possível sugestão, é organizar uma rotina escolar que envolva a contação de histórias com a comunidade escolar: uma maneira de integrar gestor, equipe pedagógica, professores, pais e alunos de forma mútua. Contando histórias uns para os outros, de maneira integrada, a escola promoverá um espaço de leitura a partir da contação, proporcionando não somente aos alunos a oportunidade de viver a experiência da leitura lúdica, mas a toda a comunidade escolar.

Percebemos que a contação de histórias, no contexto escolar, se torna importante no processo de aprendizagem dos alunos, pois desperta o gosto pela leitura, escrita e

estimula a criatividade. Ela também é empregada no processo de construção de valores morais e desenvolve o interesse pela leitura.

A história quieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa. Além disso, acredita-se que a contação de histórias partilhada entre professor e aluno estimula não só o prazer de contar, mas também o de ouvir, o de ler e o de criar novas histórias de forma lúdica e interativa, proporcionando novos conhecimentos. Através disso, o educador precisa criar maneiras expressivas e significativas de relações com a criança por meio do conto e da leitura de histórias, permitindo que a criança encontre significados para sua própria existência.

No Atendimento Educacional Especializado, a contação de histórias expressa um caminho para o processo de aprendizagem da criança, além de formar um educando leitor desencadeando o gosto pela leitura e auxiliando na sua formação cultural, social, afetiva e cognitiva, com o objetivo de tornar na sociedade um indivíduo crítico e ativo. Neste sentido, compreendemos que a contação de histórias promove o desenvolvimento da criatividade e da subjetividade. Por isso, é urgente e necessária a necessidade de investirmos nessa prática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**; São Paulo: Ed. Spicione Ltda, 1997.

_____. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune, 1963.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. 3v.: il. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: ed. Brasília, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CRESWELL, Jhon W. **“Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução de Luciana de Oliveira Rocha.”** – 2ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENARI, Fátima E. **Educação, Cidadania E Diversidade** – A Ótica Da Educação Especial. Em: CNE/ UNESCO Brasil. Conferências do Fórum Brasil de Educação. Brasília, 2004.

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

GONSALVES, Elisa Pereira. **“Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.”** – 3ª Ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S. **Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência**. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

A DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO

JORGE, Carmel Cardoso³

RESUMO:

As profissionais que trabalham na Educação Infantil enfrentam desvalorização do seu trabalho docente. Apesar de atuarem na educação básica, seus vencimentos são inferiores se comparados com outros segmentos como fundamental e médio. O Plano de Cargos e Carreiras do Município do Rio de Janeiro admite, inclusive, professoras com apenas nível médio/normal neste segmento. A subalternização da infância na contemporaneidade e nas políticas públicas podem ser uma justificativa para esse desprestígio. O sentimento de infância é uma construção recente na história da humanidade. Por um longo período, o conceito de criança simplesmente não existia, esta era vista como um adulto em miniatura. Tão logo conseguia uma vida independente da mãe, já era introduzida na sociedade como um adulto. Há outra possibilidade para o problema da desvalorização docente na Educação Infantil ao analisarmos essa parcela do magistério sob a perspectiva de Gênero. A Educação Infantil conta, na sua imensa maioria com profissionais do sexo feminino. Além disso, por estar muito perto do cuidar, é associado a esse sexo. Vivemos numa sociedade capitalista-patriarcal, em que tudo ligado a mulher, como a maternagem, é desvalorizado. Assim, as professoras e agentes de creches, sofrem com o desprestígio social. Aprofundar essas relações gênero dentro do magistério visa o fortalecimento das políticas públicas na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente. Educação Infantil. Gênero

INTRODUÇÃO

Dentro do Quadro de Pessoal do Magistério da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, há uma distinção entre Professor de Educação Infantil e Professor do Ensino Fundamental: enquanto o primeiro tem piso salarial menor e exigência de formação Nível Médio Completo Modalidade Normal, do chamado “PEF” é exigido Nível Superior em Licenciatura Plena e um salário inicial maior. Este fato expõe uma característica do segmento: a desvalorização do trabalho docente na educação infantil.

³ Pedagoga da UERJ com especialização em Adm. e Gestão escolar, professora de educação infantil da rede pública por 10 anos, pesquisa políticas públicas e avaliação da UERJ. Colegiada do Fórum Permanente de Educação Infantil, dirigente sindical e feminista. E-mail: mel1812jorge@gmail.com.

Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que regulamenta a exigência de nível superior como formação mínima para o professor do ensino básico, este não afetou as exigências dos concursos públicos para a educação infantil:

1. O Concurso destina-se a seleção de candidatos para o preenchimento de vagas no cargo efetivo de Professor de Educação Infantil, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.
2. Da Escolaridade, do Vencimento, Carga Horária, e da Taxa de Inscrição:

Qualificação Mínima Exigida (Escolaridade): Nível Médio – Curso Modalidade ou Curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação para docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou específico para Educação Infantil. (SMA, p.1)

Apesar de a Educação Infantil ser reconhecida como fazendo parte da educação básica e esta ser uma parte indissociável às demais etapas; as condições de trabalho são peculiares. Há uma marca muito forte da questão de gênero na desvalorização do trabalho docente das professoras e agentes da educação infantil do município do Rio de Janeiro:

Dois estudos, o de Alves e Pinto (2011) e o de Siller e Côco (2008), apresentaram informações mais abrangentes sobre os/as docentes da educação infantil. O primeiro, a tratar da remuneração e características do trabalho docente no Brasil, mostra que, em comparação com as outras etapas da educação básica, as quais também apresentam rendimento abaixo do esperado para certo nível de formação em relação a outras ocupações, sempre a educação infantil está situada na posição de maior desvalorização salarial. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 10).

Mesmo após sete anos da inclusão de creches no FUNDEB, Silva (2010) avalia que este fator não resultou em mudanças nas políticas públicas de valorização da profissional da educação: “não houve modificação na política remuneratória dos sujeitos docentes da educação infantil e do ensino fundamental” (VIEIRA e OLIVEIRA, 2013, p. 11).

Citando Gatti e Barreto (2009), que a partir de estudos da sociologia do trabalho apontam que salário, condições de trabalho e as estruturas de carreira são reflexos de

sua própria valorização social real. Os pesquisadores afirmam ainda que as professoras da educação infantil são as que recebem menores remunerações.

Além das professoras, temos dentro das salas de atividades de creches e espaços de desenvolvimento infantil outra figura: a agente de educação infantil. Criado em 2007 pela SME, o cargo tem como exigência de formação e atribuições:

1. Do Cargo, do Vencimento, da Carga Horária e da Qualificação Mínima Exigida: Agente Auxiliar de Creche, 461,34 reais, 40 horas semanais e Nível Fundamental Completo.
2. Das Atribuições (Lei nº 3.985 de 08/04/2005): Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências. (SME; SMA, 2005, p. 1)

O cargo de Agente Auxiliar de Creche foi criado antes do cargo de Professor da Educação Infantil. Até 2012 o agente atuava sozinho dentro da sala de atividades. Vasconcellos (2015) vê como um erro histórico a criação do cargo para atuar dentro dos espaços de creches e EDI's: “entendemos que a qualidade das políticas públicas de educação para infância passa pela formação do profissional que nela atua” (p. 69).

A desvalorização desta figura do magistério presta um desserviço às políticas públicas da Educação Infantil. Por isso focar nos estudos que aprofundam a depreciação dessas sujeitas visa propor novas políticas públicas para essa etapa da educação básica.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido seguiu os preceitos de estudos exploratórios, por meio de uma pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008, p. 50) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”.

A revisão narrativa da leitura a partir de pesquisa eletrônica de artigos indexados no SciELO com os descritores: educação infantil, magistério, valorização docente e Gênero publicados em português e disponíveis na íntegra, compreendidos de 1991 a 2015.

RESULTADOS

Os resultados apontam que a desvalorização do trabalho docente na educação infantil está ligada a feminização da profissão. Desvalorização que se iniciou desde a entrada da mulher na carreira do magistério. Características ligadas ao feminino como: cuidar, docilidade e amor são desvalorizados na atual sociedade capitalista-patriarcal. Enquanto o homem no magistério é visto como profissional e autoridade, a mulher é vista como uma mãe e trabalha por vocação. O trabalho na educação infantil seria como uma permissão da sociedade de maternar fora do ambiente doméstico. Fortalecer os estudos do desprestígio docente neste segmento fortalece as políticas públicas para educação da primeira infância.

DISCUSSÃO

A desvalorização da carreira docente, neste segmento, pode ser compreendida como uma consequência da significação de infância em nossa sociedade. Kohan (2008) evidenciou que a filosofia é uma produção de pensamento e a infância tem sido em suas mais diversas “invenções” de época um objeto da produção de pensamento.

A origem da palavra infância está associada à falta de algo, a ausência e incapacidade. Acrescenta-se a isso o fato que a cultura latina associou a *res publica* e aqueles que não poderiam participar desta eram marginalizados, excluídos dessa sociedade. Kohan (2008):

Um indivíduo de pouca idade é considerado *infans*. Esse termo está formado por um prefixo privativo *in* e *fari*, “falar”, daí seu sentido “de que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* como sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo *infans* – substantivado- e *infantia* são empregados no sentido de “infante”, “criança”, “infância” respectivamente. De fato, é nesse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, como *infantil*, *infantilis*, *infanticidium*, *infanticídio*, etc. (CASTELO; MÁRCICO, 2006 apud KOHAN, 2008, p. 40)

A concepção de infância foi socialmente construída. Temos desde o adulto miniatura na Idade Média e chegando à criança cidadã da atualidade. Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 29) apontam que:

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade das suas configurações, inscrevem-se em contextos em cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem.

Até o século XII não existia esse conceito de infância. Até mesmo em pinturas não havia ilustrações dessa fase da vida. Áries (1981) comenta “na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava agir sem solicitude da mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (p. 156). Nesta época crianças eram adultos em miniatura, sendo vestidas e expostas as mesmas vestimentas e costumes dos adultos.

Áries fez a afirmativa surpreendente de que o mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer *sentiment de l'enfance*, “qualquer conhecimento da particularidade infantil”, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (...) A civilização medieval não percebia um período transitório entre infância e idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala. (ÁRIES, 1981 apud HEYWOOD, 2004, p. 23).

A relação criança/infância foi se alterando a partir da difusão de novas condutas pela Igreja Católica. Novos modelos familiares surgiram, estes davam grande importância às laços de sangue. Heywood (2004) aponta que o reconhecimento da infância vem do discurso cristão do “culto ao menino Jesus” e do “massacre dos inocentes” praticados por Herodes. Este foi o contexto que surge o sentimento de infância.

Essa visão de falta em relação à infância permaneceu por vários séculos até que, no século XVII Boto (2002, p. 22) descreve que:

Nos termos de Philippe Ariès, no intervalo entre essa Idade Média que se ia embora e a Modernidade que, pouco a pouco, ganhava lugar, teria havido, inclusive, uma alteração nos padrões de sociabilidade: “(...) a da rua, do pátio do castelo, da praça, da comunidade – por uma

sociabilidade restrita que se confunde com a família, ou ainda, com o próprio indivíduo. Portanto o problema consiste em saber como se passa de um tipo de sociabilidade na qual o privado é separado do público e até o absorve ou reduz sua extensão” (Ariès e Duby, 1991, p. 16). Os progressos da intimidade, historicamente, corresponderam, na época moderna, a um refluxo dos elos tradicionais de sociabilidade comunitária; como se o primado do indivíduo fosse correspondente ao declínio da esfera pública.

Porém apenas no século XVIII a concepção de infância se efetivou. Somou-se a esse pensamento o ponto de vista biológico, que possuem particularidades e sentimentos próprios. Áries (1981, p. 168) afirma que o sentimento de infância se desenvolveu paralelamente ao sentimento de família, se manifestando por meio de intimidade e diálogo familiar de modo que a família volta-se para a criança. A criança serve para ser amada e educada, este é considerado um dever da família, base da sociedade. Essa visão implicou em planejamento dos nascimentos, já que os pais se consideravam responsáveis pelo futuro da criança.

De acordo com Gélis (1991), o sentimento de infância não se apresentou de maneira uniforme. Este fato deve-se a diversidade de entendimentos, mas o mesmo expõe que apesar de sem linearidade pode-se observar que nesse período houve uma maior preocupação em relação aos pais quanto à saúde e educação das crianças.

Gélis (1991) continua esclarecendo que nesse período surge à individualização da criança. Essa individualização do sujeito criança se refere, nesse momento histórico, à percepção da criança como indivíduo, caracterizando-a com um mundo próprio.

Nesse contexto, Áries (1981) revela que a criança começa a ser o centro da família devido a sua ligação com a figura dos anjos que são tidos como puros e divinos. Esta concepção de sujeito fez com que a criança se tornasse alvo de controle familiar, bem como, do meio a qual estava inserida. Tal fato favoreceu o surgimento da instituição escolar. A criança começou a ser reconhecida como um indivíduo social, inserida dentro da coletividade, onde a família demonstrava preocupação e interesse por saúde e educação.

Gagnebin (1997) afirma que se procurou garantir na infância um local excepcional e único a fim de proporcionar felicidade e contato com a natureza, e deste

modo era a obrigação do adulto, reconhecer, primar e defender por esta. Segundo a autora a infância não é mais:

O rastro vergonhoso de nossa natureza corrupta e animal, mas sim, muito mais, o testemunho precioso de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana. Assim se elabora uma pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido (GAGNEBIN, 1997, p. 94).

Atualmente, as crianças são consideradas um ser histórico social, condicionadas por vários fatores, seja eles sociais, econômicos, culturais, ou até mesmo político. Partindo desse pressuposto, cria-se uma visão idealizada de infância, como um momento de total encanto e ludicidade.

Entende-se que a criança é um ser competente, têm suas necessidades, seu modo de agir e pensar, modo que lhes são próprios. Porém, o sujeito infância varia conforme a colocação da criança na família, na classe social, a questão de gênero, etnia, grupo etário na sociedade.

Foi neste momento que houve avanços nas políticas públicas para a Educação Infantil, como as crianças serem reconhecidas como produtoras de conhecimento e culturas. A necessidade em priorizar a qualidade da assistência a esta faixa etária e valorizar seu desenvolvimento integral transformaram a oferta em educação aos menores de cinco anos (KRAMER et al, 2011).

Anteriormente as crianças precisavam apenas de um espaço para ficar enquanto seus pais trabalhavam, atualmente elas têm suas especificidades respeitadas. Assistência à saúde e educação passou a ser compreendida como direito social de todas as crianças (KRAMER et al, 2011).

Contudo, é comum referência aos espaços da educação infantil como “escolinha”, “jardinzinho” ou “espaço corujinha”. Isso serve para reprodução que para a criança qualquer coisa serve.

Outra característica do campo da educação infantil é que o trabalho docente está historicamente vinculado às mulheres e ao feminino:

(...) durante muito tempo, a professora de educação infantil era identificada e reconhecida principalmente, principalmente, pela sua afetividade, pelo seu dom maternal, reforçava-se a concepção de educadora, “forjada” através do seu perfil enquanto mulher, com seu “dom de educar” inato (...) (CABRAL, 2005, p. 104).

É questão histórica a relação das mulheres, as emoções e o cuidar. É preciso abordar e aprofundar a questão da desvalorização das professoras da educação infantil sob a perspectiva de gênero.

Fernandes (2010) apontou que, em relação à identidade das professoras da educação infantil, o Banco de Teses da Capes, período de 1996 – 2009 ressaltaram as seguintes concepções de docência: a) maternagem e cuidado; b) ensino e preparação para as etapas seguintes da educação básica; c) educação e cuidado indissociáveis e d) multiplicidade de funções que ultrapassam a relação educacional com a criança.

Soares (2011) estabelece que os esquemas mentais estruturantes de um possível habitus professoral entre docentes da educação infantil nas redes pública estadual e municipal de Campina Grande – PB. Foi observada a existência de uma única representação social entre as 308 professoras pesquisadas, estruturada pela confluência entre um habitus religioso (em que se analisou um gosto literário e musical) e um habitus maternal, revelando-se valores como o compromisso, o amor, a dedicação, a paciência, a responsabilidade e o gratificante. Verificou-se também a ambiguidade entre a docência e a maternagem.

Hugo da Silva (2006) questiona sobre a identidade política das mulheres que optam pela docência na educação infantil. Relacionando com a crise estrutural do capital, pela predominância das políticas neoliberais e pelo aumento das exigências da classe trabalhadora, afirma:

(...) a) as instituições da educação infantil são constituídas sob as determinações biológicas e históricas dos conflitos entre capital e trabalho b) o trabalho na educação infantil é mediado por aspectos ideológicos e práticos de natureza assistencialista; c) a feminização/sexualização do trabalho docente na educação infantil reitera a divisão entre produção e reprodução; d) não existe um diálogo entre sindicato docente e trabalhadoras da educação infantil (SILVA, 2006, p. 8).

Antes da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de número 9394/96, trabalhavam nas creches e pré-escolas pessoas de baixa escolaridade, pois não havia exigência de nenhum curso profissionalizante para atuar nesse segmento. A LDB trouxe mudanças significativas, passou-se a exigir o médio normal/superior para atuar no segmento. Porém as professoras da educação infantil têm baixos salários, más condições de trabalho e desprestígio nas políticas públicas de valorização docente. É constante o anúncio de gestores públicos afirmando que não há necessidade de formação profissional para atuar com crianças de zero a cinco anos.

Historicamente a história da profissionalização docente feminina foi legitimada por, supostamente, as mulheres terem presentes no seu caráter o cuidado, a atenção, o carinho, idoneidade e a proximidade com a maternagem. O magistério passou a ser um caminho para a realização pessoal, profissional e cidadã. Faria Filho (2004) delinea como as mulheres são “autorizadas” a exercer uma carreira (ainda que com baixos salários) no espaço público e ampliar seus estudos para que melhor desempenhem a função que lhes foi confiada (definida como honrada e virtuosa).

Nesse contexto, a mulher-professora é vista como um sinônimo de cuidado, de ternura, de docilidade e, não necessariamente, de competência. Sua ação profissional é vocação, é missão, favorecendo um imaginário que a distância de reivindicações político-salariais. Já o homem-professor é visto como um profissional revestido de autoridade, de poder, de competência (já que próximo da esfera pública – legitimada e distante da esfera privada – desvalorizada).

Somado a isto, o baixo valor socialmente atribuído ao trabalho feminino (alusão à maternagem, à pouca capacidade intelectual e fragilidade), a formação precária e fortemente marcada pelo pensamento higienista, nascido no século XIX e associado à puericultura, se fazia presente nos materiais para a boa conduta feminina) e católico, a menor carga horária (as mulheres trabalhavam fora apenas um turno para que pudessem cuidar da casa e dos filhos), forma fatores determinantes para o salário diferenciado (menos para as mulheres) e o fortalecimento de assimetrias e das relações de poder entre os sexos na prática docente.

Ângela F. de Lima e Souza (2003, p. 68), ao examinar a presença de mulheres no magistério destaca que:

(...) explicações para tal situação abrangem, desde uma inaptidão “natural” para um trabalho que exige racionalidade, objetividade e demais habilidades marcadamente associadas ao masculino, até a tendência “natural” de se voltar à maternidade e família como função mais adequada e requerida pela sociedade para a mulher.

CONCLUSÃO

Trazer a tona estas questões de gênero e remontar historicamente a identidade dos profissionais deste segmento da educação básica são tarefas urgentes da academia. Fortalece a luta das crianças, da educação infantil e das mulheres.

Os espaços da educação infantil estão permeados de relações de gênero que interferem no ser estar na docência da educação infantil. Investigar com olhar crítico a relação gênero, docência e educação infantil é importante contribuição para os estudos de práticas e políticas do segmento.

Mulheres e homens, sujeitos em constante relação. Uma relação permeada pelo cultural e pela história, construída com assimetria e a hierarquização, advinda da forma como as mulheres (e homens) tiveram acesso aos processos, conteúdos e espaços educacionais. A busca por entender, explicar e reconstruir a história feminina fortalece os estudos de Gênero – objeto fundamental para entender/investigar a assimétrica relação entre os sexos.

Mulheres na Educação Infantil não estão apenas ocupando fisicamente cargos e espaços, mas estão recebendo uma carga de estereótipos, cobranças e discriminações sutis ou fortemente colocadas e perpetuadas através das linguagens, discursos. A vigilância a atitudes e comportamentos de uma boa mulher/mãe em muito se assemelham às cobranças feitas a essas profissionais. Devem as mulheres, frequentar lugares adequados e educativos, serem corretas nos trajes e no comportamento. Seus gestos públicos devem ser comedidos, deve ser paciente, zelosa, carinhosa. Devem os homens, ser objetivos, competentes e cheios de autoridade.

A docência na Educação Infantil é como uma permissão para as mulheres de maternar fora do ambiente doméstico, já que este é vista como uma característica

tipicamente feminina. As mulheres podem ocupar espaço público, porém respeitando os limites impostos por modelos e papéis que a aprisionam:

(...) ser educadora é uma profissão-modelo que a sociedade apresenta às mulheres como sendo adequada a sua identidade de gênero, posto requer habilidades, atitudes e comportamentos historicamente definidos como femininos (TEREZA FAGUNDES, 2005, p. 189)

Mesmo depois de trezentos anos do surgimento das primeiras escolas, a naturalização de expressões de estereótipos e ideal de “boa moça” bonita, educada e que goste de crianças são ainda forte apelo social para a profissional que lida com a primeira infância (TIZUCO M. KISHIMOTO, 1999).

Alves (2005, p. 27) examina:

(...) a internalização da divisão sexual do trabalho, proposta pela modernidade burguesa capitalista, são estereótipos e papéis que até hoje se reproduzem. Eles provêm da divisão do ambiente público e privado e dos específicos papéis da mulher e do homem na prática social, da orientação na escolha da profissão, da entrada no mercado de trabalho, e dos comportamentos e escolha nas vidas cotidianas, enfim, da sua visão ideológica e suas “identidades”.

A consequência dessa marca de gênero é a desvalorização desse grupo de docentes, apesar de ser um dos pilares da Educação Básica. Destacam-se como questões desfavoráveis às condições de trabalho: a ausência de formação, a insuficiente regulamentação do cargo, a remuneração baixa, a sobrecarga de trabalho e as condições inadequadas de atuação.

Essa desvalorização aparece também nos planos de carreira e cargos do município do Rio de Janeiro, onde a exigência para a entrada na rede pública como professora da Educação Infantil é o ensino médio modalidade normal. Precisamos discutir essas relações de poder sob uma perspectiva feminista para maior valorização do trabalho docente na primeira etapa do ensino básico.

Numa conjuntura de golpe, com destituição de cargo de uma presidenta democraticamente eleita, celebração de Parceria Pública Privada pela Secretaria Municipal de Educação para atendimento às crianças na faixa etária “Creche” (zero a

três anos e onze meses) é preciso fortalecer as políticas públicas para a educação da primeira infância.

É uma estratégia para o fortalecimento e resistência descortinar as razões para que as profissionais deste segmento ganhem tão pouco. Fornecer subsídios para implementação de novas políticas de valorização docente, deste campo, servirá para o pleno direito das crianças à uma educação infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil**: um aporte. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 143, n. 41, p. 606-639, maio/ago.

BARBOSA, Ivone; ALVES, Nancy; MARTINS, Telma; MAGALHÃES, Solange. **Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 2013.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação De Professores Para A Educação Infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte 2005.

FAGUNDES, T.C.P.C. **Mulher e Pedagogia**: um vínculo re-significado. Salvador: Helvécia, 2005

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A infância e sua educação** – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES. Tatiane Márcia. **Professora de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional**. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 83 – 100.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: **História da Vida Privada.** v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311 – 329. 1º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT-Sul ISSN 2175-5302 289 Rev. Técnico Científica (IFSC), v. 3, n. 1 (2012).

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-47.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior.** In: Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº. 68, Dezembro/99.

KOHAN, W. O. **Infância e filosofia** In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. (Orgs). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 40-61.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. **As armas de Marte no espelho de Vênus: a marca de gênero em Ciências Biológicas.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia.

SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete. **O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, Caxambu, 2008. Anais... Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 2013.

SILVA, Eldra Carvalho da. **A política salarial para os professores da educação básica da rede municipal no contexto do FUNDEB nos municípios de Óbidos e Oriximiná – PA.** 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política.** 2006. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SMA. **Edital SMA nº 81,** Prefeitura do Rio de Janeiro, 2015.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande– PB.** 2011. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Políticas Educativas de Crianças de 0 a 3 anos.** Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 68-73, jan.-abr. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1359>

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Dalila Andrade; OLIVEIRA, Tiago Grama; VICTORINO, Thais. **Trabalho docente na educação infantil em sete estados brasileiros.** TDEBB/GESTRADO. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2013.

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NA PROMOÇÃO DA SAÚDE

ARAÚJO, Ivânia Cortez de Moura⁴

SILVA, João Batista Severo da⁵

RESUMO:

A sociedade é cada vez mais consciente da importância da atividade física e da saúde, e é uma preocupação crescente que existe hoje a inatividade física da criança, uma vez que a forma das crianças brincarem mudou e substituiu as longas horas nas atividades de rua e a prática de esportes, jogos de vídeo e computadores, levando ao aumento do sobrepeso em crianças com consequências associadas à deterioração da saúde. Este artigo tem como objetivo destacar os benefícios da atividade física para crianças, tanto atualmente como e seu futuro e, claro, o papel da Educação Física, escola e família, como pais e professores têm para ser um bom modelo e referência ao aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade Física. Importância. Educação Física.

INTRODUÇÃO

As crianças realizam trabalho físico de forma contínua e, espontaneamente, jogam muitas vezes e quando eles estão descansando, embora pareçam tristes, há momentos, por várias razões, tornam-se sedentários. São as novas tecnologias que nos trazem, apesar de muitas vantagens, também resultam acontecer.

A relação da atividade física para a saúde foi confirmada por muitos estudos confiáveis, e pode-se dizer que a maioria destes trabalhos têm sido desenvolvidos na população adulta, mas quando se fala sobre a importância da atividade física e aptidão em crianças e adolescentes opiniões variam. É claro que é necessário analisar o estilo de vida das crianças, devido à má alimentação, sedentarismo, obesidade presente ou falta de motivação.

⁴ Mestranda do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Docente no Município de Guamaré/RN. E-mail: ivaniaaraujo0280@gmail.com.

⁵ Mestrando do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Docente no Município de Guamaré/RN. E-mail: jbsevero168@gmail.com.

É mostrado que alguns fatores de risco para doenças crônicas e cardiovasculares estão presentes ou estão começando a ficar grávidas na infância. Deste modo, estamos cientes de crianças muito pequenas como, a importância de adquirir hábitos saudáveis, evitando problemas como transtornos alimentares (obesidade, anorexia, bulimia etc.), distúrbios cardiovasculares, entre outros.

Existe um alto envolvimento em atividades físicas e esportivas na infância e adolescência, ele não garante que a manutenção de tal envolvimento é conseguida durante a idade adulta. Mas o que é certo é que a influência da família é notável, bem como amigos e outras figuras do meio social, que também são um pilar importante para a criação de hábitos saudáveis.

A infância é o passo fundamental para as crianças aprenderem hábitos saudáveis, com uma dieta saudável e equilibrada e atividade física moderada. Para este último, é importante levar em conta a Psicologia Evolutiva e as características físicas, interesses e motivações para encontrar o esporte que você gosta e desfrutar da prática do mesmo.

Ao realizar jogos em equipe, eles aprendem a seguir as regras e a tornar-se mais colaborativos com as atividades físicas. Além disso, melhorar suas habilidades e habilidades motoras, bem como a higiene e saúde, retarda atitudes agressivas e ajuda a estabilizar hábitos saudáveis, sensibilizando os alunos sobre a importância da atividade física.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico, a pesquisa bibliográfica realizada a partir da análise de materiais já publicado na literatura e artigos científicos, divulgados no meio eletrônico.

O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como: Kishimoto (2002), Soares (1996), LDB (1996), Vygotsky (1998) PCN.EF (1998), Betti e Zulliani (2002), Cavalaro e Muller (2009) entre outros.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Muitas foram às mudanças que têm sido a atividade ou exercício físico ao longo da história para alcançar o conceito de Educação Física que conhecemos hoje. Sua

inclusão no Sistema Educacional é relativamente recente e o caminho para alcançá-lo não passou sem dificuldades.

Atualmente, a Educação Física é considerada uma área obrigatória de acordo com o Ministério da Educação. Conforme Cavalaro (2009) se torna tão essencial para a educação e formação integral da disciplina nos seres humanos, especialmente se trabalha em uma idade precoce, porque permite que os alunos desenvolvam motor, cognitivo e afetivo, essencial para a vida diária e como habilidades de processo para o seu projeto vida.

Através da Educação Física, Kishimoto (2002) diz que os alunos expressam sua espontaneidade, estimulam sua criatividade e, acima de tudo, permitem que eles conheçam, respeitem e valorizem a si mesmos e aos outros. Portanto, a variedade e a experiência das diferentes atividades em brincadeiras, lazer, recreação e esporte são imprescindíveis para implementá-las continuamente, seja em aula ou por meio de projetos lúdico-pedagógicos.

Em geral, as instituições de ensino desconhecem a importância que a Educação Física representa para o Ensino Fundamental, pois, como outras disciplinas do conhecimento, através do movimento, contribui também para o processo de formação integral do ser humano para benefício pessoal, social e conservação de sua própria cultura.

Conforme Betti e Zulliani (2002) a Educação Física se estrutura como um processo pedagógico e permanente, podem-se construir bases sólidas que permitam a integração e a socialização, que garantam a continuidade do desenvolvimento e a especialização esportiva em sua vida futura.

Através da aula de Educação Física, os alunos aprendem, executam e criam formas de movimento com a ajuda de diferentes formas recreativas e esportivas. Nessas aulas, os alunos podem se desenvolver, ser criativos e mostrar sua espontaneidade como seres que desejam descobrir muitas alternativas que podem ser aplicáveis no futuro em sua vida social e que não podem ser facilmente alcançadas em outros sujeitos do conhecimento.

A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola. Para realizar esta tarefa, a Educação Física deve sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola. Deve, evidentemente, fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia. E como se preserva o que é seu? Sabendo, sobretudo, o que é seu e assim, certamente, exacerbando muito mais conflitos e dores. Nosso ponto de partida são algumas certezas, poucas e provisórias. Elas são como vórtices para impulsionar vãos mais audaciosos. A partir delas podemos tomar posse do que é nosso e negar, reconstruir, superar, diferenciar, adequar... criar e brincar. SOARES (1996 p.7).

Para falar de uma educação completa, em que nenhum aspecto do ser humano deixado ao acaso, devemos considerar o corpo e a mente como uma unidade, para que a educação física não deve ser localizada dentro da programação do centro, como a irmã mais nova os outros temas, mas ao mesmo tempo, já que um contribuirá com o outro para o desenvolvimento de conquistas cada vez mais complexas.

Segundo Soares (1996) quase nenhum dos nossos alunos será um atleta de elite, nem os esportes serão seus meios de subsistência. Mas a atividade física adequada lhe permitirá desenvolver plenamente suas atividades diárias sem sofrer dor nas costas, enquanto trabalhava no escritório, ou um incessante formigamento nos problemas de circulação nas pernas ou veias varicosas ser uma longa data.

Além disso, nos últimos anos, adquiriu maior importância em relação ao nosso cotidiano, cada vez mais sedentário, o que fez com que as vozes de alarme se devam à alta taxa de obesidade infantil.

É por isso que uma alimentação saudável e um tempo adequado de atividade física correta complementam da melhor forma possível o desenvolvimento integral das pessoas, tanto do ponto de vista mental quanto físico, tendo que adaptar as atas de estudo, com aquelas necessárias o jogo ou o esporte.

A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA PARA O FUTURO DAS CRIANÇAS

De acordo com o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF):

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (CONFEEF, 2004).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

A Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seus seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. (LDB, 9394/96).

Como também:

A educação física integrada a proposta pedagógica da escola é componente curricular da educação básica que corresponde aos níveis de ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Mais e mais projetos relacionados à educação em saúde realizadas na escola. Pretende-se que estes programas têm positivo ao longo das suas implicações vidas, e sensibilizar a sociedade para a importância de importância física para a saúde dos nossos filhos, e também para contribuir para saudáveis valores de entrada hábitos, como trabalho em equipe, as regras do jogo ou a consciência de sua própria imagem corporal. É o que destaca Boulch (1988):

Devendo 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 seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadequações, difíceis de corrigir quando já estruturada. (LE BOULCH, 1988, p.86).

A quantidade estimada de exercício físico na idade adulta, a partir do comportamento e estilo de vida na infância e adolescência, apresenta um inegável interesse. É mais comum encontrar atletas adultos que tiveram uma vida praticando esportes desde quando frequentando à escola.

Apesar disso, existem vários fatores para a criança parar de praticar esportes, como: a criança se mudar de cidade e escola, lazer passivo de seus novos amigos, jogos em celular, vídeo game, e entre muitos outros fatores a considerar.

Na verdade, no nosso país cerca de 21% das crianças e adolescentes de 5 a 19 anos estão acima do peso. Em contraste, entre os fatores que determinam a continuidade da prática, podemos falar de motivação, diferindo razões como prazer, aparência física, relações sociais, a saúde ou competição. Entre os mencionados anteriormente, o prazer (motivação intrínseca) parece ser o mais forte para este tipo de prática e prática futura assegura razão.

De acordo com Cavalaro e Muller (2009) devemos fazer sessões de educação física de forma agradável, pois além de nossos alunos desenvolverem melhor suas habilidades físicas, o nível de esforço exigido pela atividade, manterá uma boa forma, perda de peso, realização pessoal, caráter emocional, sucesso, reconhecimento social etc., e influenciará o nível de prazer despertado nos esportes praticado nas atividades físicas.

Como também, dizendo que a concorrência é um dos fatores mais importantes, pois determina o nível de satisfação que pode ser encontrado na participação de uma atividade competitiva.

INFLUÊNCIA DA ESCOLA PARA ADQUIRIR UM ESTILO DE VIDA ATIVO

Para Ferreira (2001), um ambiente recomendado para potencializar as atividades física é a escola, onde se aprende os valores e comportamentos que transmitem a atividade física. Pessoas importantes, como amigos e professores, estão na escola, e, neste caso específico, o professor de educação física, que tem uma grande influência sobre o comportamento presente e futuro de seus alunos, desempenhando um papel decisivo no desenvolvimento padrões de comportamento positivos da atividade física.

Precisamos fazer com que nossos alunos conscientes da importância da atividade física e os benefícios que ela tem sobre sua saúde e dar às crianças ferramentas que permitem a prática fora da sala de aula e manter-se ativo durante a sua vida, são alguns dos argumentos que justificam a importância da educação física escolar.

Vários estudos confirmam-nos que a situação hoje não é suficientemente encorajadora, uma vez que muitas crianças ainda que estão limitados apenas ao exercício físico em aulas de educação física. Sayão (2002, p. 59) destaca que:

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais. Entretanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que, geralmente fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus próprios campos. “[...] Portanto, não se trata de atribuir ‘funções específicas’ para um ou outro profissional e designar ‘hora para a brincadeira’, ‘hora para a interação’ e ‘hora para linguagens’”. O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola. No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças.

Com isso, os alunos irão valorizar mais o assunto relacionado à Educação Física quando houver mais aulas durante a semana, e também podemos analisar que o professor é muito querido pelos alunos, uma vez que desperta o bem-estar dos alunos e o gosto pelas aulas. Além disso, os estudantes que praticam esportes extracurriculares se mostram mais positivos em relação à educação física, bem como os alunos que fazem esportes fora do contexto escolar.

Conforme Hinds, citado por Assumpção Jr et al. (2000) é na área de Educação Física, onde as crianças e os jovens têm oportunidade de praticar atividade física, tendo experiência e conhecendo os benefícios da mesma. É por isso que requer a necessidade da educação física de qualidade não só em situações de prática, mas também na cultura

relacionada à atividade física em que é prestado o conhecimento e atitudes críticas de responsabilidade pessoal, colocando os hábitos e estilos de vida saudável.

Para seus benefícios e seu envolvimento futuro, é importante encontrar maneiras de motivar os jovens a permanecer ativo durante a vida adulta. Daí o papel do professor nesta matéria com a necessidade de projetar corretamente as práticas físicas que irão desenvolver.

Muito importante é considerar a idade da criança quanto ao exercício físico, tanto dentro como fora da escola, assim como uma iniciação no esporte em uma idade precoce pode afetar o desenvolvimento da criança.

As crianças vão adquirir conhecimentos, habilidades, comportamentos e práticas que tinham anteriormente e obter uma melhoria nos processos de maturação. Obter uma melhoria nas habilidades motoras, comportamentos, práticas e muitas outras aptidões. Elas irão desenvolver comportamentos cooperativos que trabalham em conjunto, aprender as regras, desenvolvendo a disciplina e esforço e irá proporcionar grande conforto, saltando todos os obstáculos que se apresentam no caminho para seus objetivos. Conforme Vygotsky diz que:

Ao brincar, a criança interpreta as ações dos adultos, projetando-se no mundo deles, assumindo um comportamento e desempenhando papéis que nem sempre são infantis. O autor também destaca que, ao brincar, a criança altera a dinâmica da vida real, pois não reproduz o jogo da mesma forma em que a situação foi vivenciada. Segundo o autor, o “jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 12).

Se estabelecermos o tema da Educação Física como uma ponte entre as metas e realizações, a criança irá desenvolver mais facilmente motor, cognitivo e habilidades afetivas. Além disso, ele desenvolve sua imaginação e criatividade, aprender a valorizar a si mesmo e aos outros.

Isso evitará muitos problemas no cotidiano e as atividades passarão a serem naturais, sem sofrer dor nas costas se eles trabalharem em um escritório, problemas de circulação, entre outros. Escola será responsável para transmitir como combinar atividade física com horas de estudo. Ademais, compreender o seu próprio corpo e

adquirir hábitos saudáveis de saúde e cuidados com o corpo são uma das funções mais importantes de atividade física, e nós, como professores, temos de começar a dar-lhe a importância que merece.

Educamos em valores através da educação física, promovendo clima de boas relações na sala de aula, proporcionando estratégias para a resolução de conflitos e para a convivência e para lidar em diferentes situações da vida cotidiana.

CONCLUSÕES

É fundamental para ser um bom exemplo para a criança, tanto por pais e professores, mostrando-lhes os benefícios da atividade física, e não é só para perder peso, mas para se sentir bem sobre nós mesmos, despertar a sensação de bem-estar que oferece atividade física.

E também novas relações sociais e quando se associado a um clube esportivo ou equipe, que faz acreditar em suas possibilidades e aumentam a autoestima e autoconceito para si mesmos, tornando a paixão pelo esporte também na idade adulta.

Lembre-se que, a Educação Física não é mais ‘o esquecido’ no assunto em sala de aula e, cada vez mais, são realizados mais projetos de educação para a saúde que trabalham, para que, desta forma, os professores de educação física também recebam a avaliação social que merecem.

Nunca nos esqueçamos que quando formos realizar atividades físicas, estaremos cruzando uma ponte para as metas e realizações, porque o sucesso não vem em primeiro lugar; é levantar-se cada vez que você cair na estrada.

REFERÊNCIAS

Assumpção Jr., F.B., Kuczynski, E., Sprovieri, M.H., & Aranha, E.M.G. (2000). **Escala de avaliação da qualidade de vida** (AUQEI – Autoquestionnaire Qualité de vie Enfant Imagé) – Validade e confiabilidade de uma escala para a qualidade de vida em crianças de 4 a 12 anos. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 58 (1), 119-127.

BETTI, M e ZULIANI, L.R. **Educação física escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas.** *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* – Ano I, Número 1, 2002. Disponível em: <https://fefd.ufg.br/up/73/o/Texto_65_-_Educao_Fisica_Escolar_-_Conhecimento_e_Especificidade_-_Carmem_Lucia_Soares.pdf>. Acesso em: 05 de agosto 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, v.7, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 29 de julho 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 05 de agosto 2018.

BOULCH, J.L. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CAVALARO, A. G., MULLER, V. R. **Educação Física na Educação Infantil: Uma Realidade Almejada.** In. *Educar*, Curitiba Editora UFPR, n. 34, p. 241 – 250, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/15.pdf>>. Acesso em: 06 de agosto 2018.

CONFED. **Conselho Federal de Educação Física. Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara Superior de Educação.** Rio de Janeiro. CONFED, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto 2018.

FERREIRA, M, S. **Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando e enfoque.** *Resv. Bras. Cienc. Esp*, 2001, v22, n2 p. 41-54. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/411>>. Acesso em: 11 de agosto 2018.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Disponível em: <https://issuu.com/cengagebrasil/docs/brincar_e_suas_teorias>. Acesso em: 11 de agosto 2018.

SAYÃO, D. T. **Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física,** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, v. 23, n. 2, p. 55- 67, jan. 2002. Disponível: <http://portfolio.unisinos.br/OA12/pdf/debora_artigo.pdf>. Acesso em: 05 de agosto 2018.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física Escolar: Conhecimento E Especificidade.**
Rev. paul. Educ. Fis., São Paulo, supl.2, p.6-12,1996

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n11/opiniaio/evolutive-p.htm>>.
Acessado em: 12 de agosto de 2018.

Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/numero-de-criancas-adolescentes-obesos-aumenta-dez-vezes-em-40-anos-21934113>>. Acessado em: 09 de agosto de 2018.

A INTEGRAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

VARELA, Ivanise Rodrigues Nascimento⁶

RESUMO:

Este artigo é um estudo sobre a importância da integração família/escola na vida escolar do filho/aluno. Neste estudo, discutimos a interação professor-aluno, que é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. É na família em que ocorrem os primeiros ensinamentos e experiência emocionais que o discente tem como referência para a vida, especialmente no ambiente escolar. O embasamento teórico que sustenta as reflexões feitas neste artigo científico, foi defendido por Ariès (1978), Caetano (2009), Tiba (1996) entre outros autores. Ao finalizarmos o estudo, concluímos que família e escola sendo parceiras, são capazes de estimular resultados exitosos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Integração. Família. Escola.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma reflexão acerca do tema “A Integração da família na escola”. Tradicionalmente, a família tem sido apontada como parte fundamental do sucesso ou fracasso escolar, em que se pode observar que o comportamento escolar depende do relacionamento dos pais com os filhos em casa e também o relacionamento dos alunos e professores na rotina diária da escola.

É necessário e essencial ressaltar que, o foco central deste estudo é a integração da família na escola, que gera um desafio para os professores, pois os alunos primeiro aprendem em casa para depois vir à escola. É no ambiente familiar que os alunos devem aprender as regras para depois sistematizar na escola e seu aprendizado ser mais favorável, pois como diz Weil,

[...] O comportamento das crianças no ambiente escolar e em casa é, na verdade, uma reação as atitudes de seus pais. Foi constatado que a maioria dos problemas de comportamento como ausência de atenção e agressividade, é reflexa da conduta dos pais. Uma criança, por exemplo, que não consegue, em sala de aula, ficar parada em

⁶ Especialista em Psicopedagogia pela FAIBRA. Professora da Rede municipal de educação do município de Guamaré/RN. E-mail: ivanisevarelamacau@gmail.com.

momento nenhum, mostrando-se sempre nervosa, brigona, agressiva com os colegas, sempre mal arrumada, cadernos rasgados, pode ser uma das causas para tudo isso seja uma relação conflituosa com a família ou a relação, também conflituosa, entre os pais, os quais brigam o tempo todo na frente dos filhos e a acabam descontando na criança com desprezo ou indiferença, com agressões físicas ou verbais. Este fenômeno, tão comum, leva a criança a pedir ajuda, demonstrando isso de várias maneiras, inclusive chamando a atenção para si, no ambiente escolar (WEIL, 1984, p. 47).

Nesse sentido, a integração da família para influenciar a conduta e o comportamento é de extrema necessidade neste processo, até porque na escola não é diferente, nela também o aluno apresenta ou não esses comportamentos vivenciados no ambiente familiar. Enfim, esse acompanhamento e a relação desenvolvida são indispensáveis para que o aluno fique inserido na instituição escolar sem problemas.

Nesta perspectiva, com base no conhecimento das famílias, se não houver um interesse mútuo em detectar e resolver esses problemas, a escola e o professor podem se sentir impedidos de intervir para o sucesso do educando, portanto, o interesse e a participação da família é fundamental para o desenvolvimento do educando. A influência da família nesse processo é um desafio para pais e professores e diversas escolas brasileiras, sendo atualmente um tema muito debatido e preocupante no meio educacional.

É somente no respeito a essas diferenças que se poderá construir uma relação frutífera entre família e escola. Ao assumir essa atitude na relação com as famílias, a escola estará de acordo com o que Freire chama de “Natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana” (FREIRE, 1996, p. 17).

É no aconchego da família e da escola que a criança vai construindo sua consciência/caráter se socializando, se educando para enfrentar a realidade e as dificuldades na sociedade, tornando-se uma pessoa consciente e crítica. Para Ariès “Os bons pedagogos ensinam não apenas as letras, mas também os bons costumes e as maneiras decentes” (ARIÈS, 1978, p. 25). Acreditamos que a família e a escola, vão influenciando nas atitudes de vida das crianças. Elas buscam respeito como gente que pensa, age, ama e sofre.

Convém ressaltar que a integração família/escola propiciará às crianças uma maior capacidade para enfrentar as dificuldades no processo de aprendizagem, principalmente em nosso tempo, quando o ensino se moderniza a cada instante e alguns educando não conseguem aprender de forma satisfatória.

Pode-se afirmar que nos dias atuais a escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola, pois, é através da interação desse trabalho em conjunto, que tem como objetivo o desenvolvimento do bem-estar e da aprendizagem do educando, os quais contribuirão na formação integral do mesmo.

A FAMÍLIA E O CONTEXTO HISTÓRICO

Na perspectiva de construir um artigo que faça uma reflexão sobre a família, vale ressaltar sobre a história da família no Brasil e suas transformações através dos tempos.

A família brasileira tem passado por muitas transformações, precisamente nas últimas décadas desempenhando um papel decisivo na educação formal e informal dos filhos sendo, considerada instituição fundamental e indispensável para a formação do caráter do indivíduo. É na família que se constroem valores culturais e morais.

A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. A família é um espaço em que as máscaras devem dar lugar à face transparente, sem disfarces. O diálogo não tem preço (CHALITA, 2001, p. 20).

Compreendemos que os laços familiares começaram a ser reconhecidos socialmente e a educação e criação de crianças nascidas da união de um casal passa a ser, cada vez mais, da responsabilidade da família.

Durante o período colonial, a família era vista como um modelo constituído por pai e mãe que se casavam na igreja baseados nos ideais definidos pelo catolicismo. Os integrantes da família brasileira (mãe e filhos), nesse período, eram comandados por um pai e esposo, um ser racional e menos emocional, o que dificultava o relacionamento afetivo, comportamento este que passava de pai para filho. Neste modelo de sociedade, a mulher casava-se cedo para seguir os passos da mãe, que era vista como uma mulher

frágil e submissa. Essa era família patriarcal, segundo Nogueira citado por Caetano (2009, p. 24):

Era considerada uma unidade de consumo, sendo que os filhos eram tidos como posse do pai e representavam o aumento da perspectiva da renda familiar, uma vez que simbolizavam como dito, uma nova força do trabalho. Obviamente o autoritarismo do pai, que submetia os filhos, a esposa e os demais agregados, era elemento engendrador desse tipo de relação.

Assim, sabemos que, durante muito tempo não foi dada a devida importância ao objeto de estudo no que concerne à instituição familiar, no entanto, é nela onde vivenciamos os primeiros contatos com a vida, onde vamos aprender a interagir com o outro e, ao valorizarmos esse sentimento, perpetuaremos o amor e o respeito ao ser humano.

O Brasil, enquanto colônia, era marcado pelo trabalho escravo e pela produção rural e exportação, e adotava o modelo de família tradicional e extensa. Enquanto o homem era a maior autoridade do lar, a mulher era destinada a castidade e fidelidade.

No período Imperial, existia a escolarização doméstica que atendia um número considerável de alunos, organizado por vizinhos e parentes em áreas rurais. Ou seja, as famílias procuravam educar seus filhos em suas casas, tornando-se responsável pela educação do indivíduo.

Na fase republicana, com a criação de escolas públicas, começa-se a questionar a capacidade da família para educar os filhos. Caetano (2009) complementa que: [...] Na área da educação moral, há tempos que se discute se tal educação cabe à família ou à escola.

A partir das últimas décadas do século XIX, identifica-se um novo modelo de família; com a Proclamação da República, acaba o trabalho escravo; e surgem novas práticas de sociabilidade em que a família passa a ser constituída por pai, mãe e poucos filhos. O homem continua sendo a maior autoridade da casa, enquanto isso a mulher assume novas responsabilidades, tendo que zelar pelos cuidados do lar e pela educação dos filhos.

Durante o Estado Novo é instituído o primeiro programa estatal de proteção à maternidade, à infância e à adolescência no Brasil. É nesse período que a educação passa por várias reformas. Mas, “à medida que o Regime de Vargas se fechava e caminhava para a ditadura, a educação voltava-se cada vez mais para o culto da nacionalidade, da disciplina e da moral” (CASTRO, REGATTIERI, 2009, p. 23).

Durante a ditadura militar no Brasil, pretendia-se formar indivíduos que se adequassem à nova ordem social. Nessa época, o Estado busca formas de intervir sobre todas as instituições, inclusive na área educacional. Uma das mudanças mais marcantes na Educação foi à Disciplina Educação Moral e Cívica tornando-se obrigatória. Cujo objetivo era moldar a população, convencendo o povo de que as ações desse regime trariam benefícios a todos. Sendo que os conteúdos trabalhados nessa disciplina não tinham interesses em formar um cidadão crítico ou de conduzir o educando para a construção de seu caráter, mas seu objetivo primordial era adequar o indivíduo a um conjunto de mecanismos, que visava interesses políticos, à submissão e ao patriotismo exacerbado.

É somente com a abertura política, que as maiores conquistas vão ocorrer na educação nacional. Castro e Regattieri (2009, p. 25) acrescentam que: “criada como instituição especializada, dotada das competências específicas, a escola assume a função de promover o ensino”. Família e escola compartilharam, ao longo do século XX, a responsabilidade por criar condições para que o aluno pudesse aprender.

Este processo, durante os poderes autoritários, esteve sujeito a idas e vindas. As mudanças que ocorreram no contexto social e econômico na metade do século XX, como a proibição do trabalho infantil, a obrigatoriedade da família e do estado garantir a formação escolar para as crianças, contribuíram para uma nova organização na estrutura familiar. Uma das mudanças, talvez a mais relevante que vem contribuindo para uma nova configuração da família é a inserção da mulher no mercado de trabalho. Neste momento, as famílias contemporâneas assumem novos formatos com mães responsáveis pelo sustento dos filhos, pais solteiros, união entre pessoas do mesmo sexo com direito a adoção de filhos. Magalhães citado por Caetano (2009, p. 15) complementa, afirmando que: “A família afasta-se cada vez mais do critério biológico e enfatiza a dimensão socioafetiva, independentemente de sua configuração. No processo de

transmissão geracional, ressalta-se a influência da história das relações na vida dos sujeitos”.

Porém, não podemos definir o conceito de família contemporânea, devido às transformações que ela vem sofrendo. No mundo contemporâneo, a criança passa mais tempo na escola do que com sua família. Os filhos hoje são vistos pelos pais como um objeto de afeto e de cuidado, pois eles fazem com que os pais se sintam realizados. “Como o autoritarismo é coisa do passado, os pais procuram estabelecer com os filhos relações de amizade [...]” (CAETANO, 2009, p. 27). Com isso, ocorre um desequilíbrio na convivência entre pais e filhos. É importante acrescentar que a maioria dos pais atuais não consegue estabelecer limites para os filhos, inconscientemente os pais estão afetando de forma negativa a construção do caráter dessa criança. Portanto, muitas vezes o aluno não demonstra ter princípios éticos e morais que são cobrados pela escola. Acreditamos, assim, que a família deixou de trabalhar os pressupostos para que o indivíduo apresente um bom comportamento. Pois, como ressalta o pesquisador Tiba,

Nenhuma criança nasce folgada, ela aprende a ser. A indolência constante não é natural, mas resultado da dificuldade de realizar seus desejos por si mesmos. A criança só pode ser considerada folgada quando conhece suas responsabilidades e não as cumpre (TIBA, 1996, p. 44).

Compreendemos que a criança precisa conhecer quais são seus limites pra que aprenda a lidar com o seu semelhante, concluindo a compreensão de que não se pode fazer tudo que quer. A família deve conscientizar a criança que nem sempre o que se deseja é socialmente correto.

O dever da família na educação dos filhos é publicamente reconhecido na legislação brasileira e nas Diretrizes do Ministério da Educação. Algumas destas constatações estão publicadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 no artigo 25 destacando que: 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.

Pode-se afirmar que nos dias atuais a família entendeu que sozinha não consegue mais educar seus filhos, por isso se faz necessário que a família procure acompanhar o desenvolvimento da criança e dos jovens em todo o seu processo de aprendizagem, tanto no lar quanto na sua atividade na escola, embora saibam que a família é fundamental para esse processo.

Como destaca Parolin (2007, p. 14) “sabemos que a família está precisando da parceria das escolas, que ela sozinha não dá conta da educação e socialização dos filhos”. Percebemos que, através do convívio com a família, a criança internaliza padrões de comportamento antes mesmo de nascer, pois tais condições estão presentes na vida dela, como se pode observar. Este processo de internalização é viabilizado pela mediação de um adulto e determinado pelas condições sociais.

PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

A família tem sido, é, e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. Assim, pode-se dizer que as crianças precisam sentir que fazem parte de uma família. Muito se discute sobre o papel dos pais na educação dos filhos, papel este que ficou muito mais desafiante e complexo, nos dias de hoje.

De acordo com Zagury.

Nós, os pais queremos muito ver nossos filhos crescendo rumo da felicidade, não queremos? Então temos de ajudá-los nisso. Porque ninguém vem ao mundo sabendo o que é certo e que é errado. E somos nós, os pais, que temos esta tarefa fundamental e espetacular. Então, se estamos todos de acordo mãos à obra! Vai valer à pena! (ZAGURY, 2008, p. 19).

Para que aconteça o envolvimento dos pais na escola, é necessário que a instituição seja capaz de construir coletivamente uma relação de diálogo. Nos momentos de interação entre família e escola é importante que seja concebida uma compreensão da mensagem. Paro (2000, p. 68) comenta que: “parece haver uma incapacidade de compreensão por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola; por outro lado, uma falta de habilidades dos professores para promoverem a comunicação”.

A família é um referencial indispensável na vida do seu filho, levando em conta a sua educação desde os primeiros passos de sua vida até a sua atuação plena para interagir à sociedade. Quanto à escola, ela prossegue com essas primazias, porém, não assumindo relativamente para si o papel inicial da comunidade familiar. A esse respeito, podemos dizer que:

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar lugar dos pais na educação, pois os filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam. (TIBA, 1996, p. 111).

Evidentemente, a família e a escola são portos que apóiam e sustentam o ser humano, são referenciais extremamente importantes para o indivíduo.

Compreende-se que a partir da influência familiar na aprendizagem escolar é possível compreender a necessidade do discente nesse processo cognitivo, sendo de grande qualidade na formação do cidadão que queremos construir no futuro. Há, no entanto, que destacar a importância da família em se fazer presente em todas as fases da vida que essa criança irá percorrer, que como sabemos, vai ser a partir desses referenciais que as crianças se orientarão para construir a sua personalidade.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 1972/2000, p. 50).

Portanto, uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo, o aluno. A escola deve, também, exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social às crianças.

Faz-se indispensável à participação da família na vida escolar dos filhos, pois crianças que percebem que seus pais e/ou responsáveis estão acompanhando de perto

tudo o que está acontecendo, que estão verificando o rendimento escolar – perguntando como foram às aulas, questionando as tarefas etc. – tendem a se sentir mais segura e, em consequência dessas atitudes por parte da família, apresentam melhor desempenho nas atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste Artigo fizemos um apanhando de alguns teóricos a respeito da integração da família na escola, abordamos diversos problemas e suas consequências em relação ao processo cognitivo e a aprendizagem do aluno.

Acreditamos ter atingido, claramente, ao objetivo inicialmente proposto da pesquisa: investigar as causas e consequências geradas pela ausência da família na escola, atentando para a integração da família no desempenho escolar da criança, compreendendo a sua função na escola. Encontramos respostas, através dos teóricos e estudo de caso, que afirmam a necessidade de uma parceria entre a escola e a família com o intuito de ambas colaborarem na aprendizagem dos seus alunos/filhos de forma satisfatória.

A orientação ao educando precisa estar voltada para estratégias que irão possibilitar, a cada um deles, assumir efetivamente os valores humanos com consciência e responsabilidade para que seja agente de transformação, na realidade em que está inserido. Procuramos sensibilizar acerca da questão, o quanto é necessário que as famílias criem o hábito de participar da vida escolar das crianças, que percebam a importância de se relacionar com a escola na busca de um objetivo em comum, uma educação de qualidade para as crianças. Por outro lado, a escola deve ser a responsável por criar meios de aproximação com as famílias e a comunidade, orientando e mostrando que educar não é papel exclusivo das escolas, é papel de todos. Todos juntos, lutando por uma melhor educação.

Convém observar que os teóricos enfatizaram temática de estabelecer passo a passo à construção de vínculos entre família e escola com o objetivo de criar uma metodologia e construir um modelo de participação de ambas as partes, adquirindo o conhecimento, tendo em vista serem os responsáveis pela formação do aluno.

Diante de tudo isso, finalizamos reconhecendo as inúmeras contribuições que a Faculdade de Pedagogia da FAIBRA nos proporcionou, seja na vida acadêmica, pessoal e profissional. Para finalizar, esperamos que este artigo seja de grande importância e que abra perspectivas para uma melhor interação com as pessoas incentivadoras desta relação entre a família e escola, e que as escolas façam projetos que envolvam a família e as escolas como parceiras e formadoras do humano.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philipe. **História Social da Criança e da Família**. LT editora S.A, 1978.

CHALITA, Gabriel Benedito Isaac. **Educação: a solução está no afeto**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CAETANO, L. C. **Dinâmicas para reunião de pais**: construindo a parceria na relação escola e família. São Paulo: Paulinas, 2009.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola- família**: subsídios para práticas escolares / organizado por Jane Margareth Castro e Marilza Regattieri. – Brasília: UNESCO, MEC. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972-2000.

PAROLIN, Isabel. **Relação Família e Escola**. Revista atividades e experiências. Positivo, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade de ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

TIBA, Içami. **Disciplina, Limite na Medida Certa**. São Paulo: Gente, 1996.

WEIL, Pierre G. **A Criança, o lar e a escola**– guia prático de relações humanas e psicológicas para pais e professores. Petrópolis: Vozes, 1984.

ZAGURY, Tânia. **Escola sem conflito: parceria com os pais**. 8ª Ed.- Rio de Janeiro: Record, 2008.

A PRÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas⁷

FREITAS, Dayana Lucia Rodrigues de⁸

MELO, Jakeline Olegário de⁹

SOUZA, Idayane Carla de¹⁰

SILVA, Maria do Socorro Maciel Moura¹¹

ROCHA, Nelmara da Costa¹²

OLIVEIRA, Janilza de Melo Firmino¹³

RESUMO:

A leitura é utilizada em vários locais e com diversas finalidades em nossas vidas: no trabalho, na escola, em casa, por esta razão a prática da leitura é uma atividade que deve ser estimulada desde a mais tenra idade. A importância e necessidade da leitura são evidentes na opinião de grandes estudiosos da educação. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é ressaltar a importância da leitura desde a Educação Infantil, mostrando como ela pode influenciar na vida da criança, e o papel do professor como incentivador deste processo. Pretende-se ainda evidenciar o valor da leitura infantil para a formação de futuros leitores, e, conseqüentemente, de indivíduos críticos. Por fim, iremos analisar os benefícios que a leitura pode trazer ao desenvolvimento do conhecimento, entre outros aspectos, durante a infância. Para isso, adotamos como metodologia a pesquisa

⁷ 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.

⁸ Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Docente nos Municípios de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

⁹ Especialista em Fisiologia do Exercício pelo Instituto de Educação de Pesqueira/PE (IESP). Docente da Educação Básica. E-mail: jakelinecirmemacau@gmail.com.

¹⁰ Mestranda do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Docente nos Municípios de Guamaré/RN e Alto do Rodrigues/RN. E-mail: idayanecarla@gmail.com.

¹¹ Mestranda do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Docente na Rede Municipal de Guamaré/RN. E-mail: socorromaciel01@gmail.com.

¹² Especialista em educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira- FETREMIS. Docente no Município de Guamaré/RN. E-mail: nelmara0509@hotmail.com.

¹³ Mestranda do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Docente efetiva do Município de Ipanguaçu/RN. E-mail: ja.nilza2009@Outlook.com.

bibliográfica com base em livros e artigos científicos que abordam o assunto e em autores conceituados como: Bamberger (1995), Colomer e Camps (2000), Souza (2008) e Vieira (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Educação Infantil. Incentivo. Desenvolvimento da criança.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática muito importante em nossas vidas, pois através dela podemos aprender, ensinar e conhecer o mundo em que vivemos. Além disso, a escrita, presente em todo lugar e com uma grande diversidade de textos, necessita da leitura para sua interpretação.

O estímulo à leitura deve começar desde cedo, tanto no contexto escolar, como, principalmente, no contexto familiar. Para isso, a criança precisa criar um vínculo afetivo com a leitura, tendo essa prática como um momento de prazer e diversão e não apenas uma obrigação, em que nós adultos temos a missão de sermos os incentivadores deste interesse e, posteriormente, firmarem gosto pela leitura.

Um dos grandes desafios enfrentados atualmente pelas escolas é o de tornar seus alunos bons leitores e, para isto, é preciso que todos os responsáveis pelo ensino estejam convictos que a leitura é de extrema importância para a vida do indivíduo, e que todos podem e devem influenciar essa prática.

De acordo com Bamberger (1995), é preciso incentivar a leitura a ponto de fazer com que o aluno se sinta bem e realizado ao ler, sendo esta, uma ferramenta que levará ao aprendizado e ao desenvolvimento da visão crítica, mas que precisa ser degustada com divertimento para que amplie o gosto pela leitura nos alunos, estimulando-os à leitura permanente de diferentes textos.

Pretende-se neste estudo, analisar o ensino de leitura na Educação Infantil, ressaltando a sua importância e contribuição para tornar o indivíduo um bom leitor e, posteriormente, um cidadão crítico, com capacidade criadora, despertando prazer, emoções, descobertas e conduzindo-o a uma melhor compreensão da vida e do mundo, pois entendemos que a leitura é uma fonte inesgotável de conhecimento e informação.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, 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).

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica com base em livros e artigos científicos, auxiliando na obtenção de informações que permitiram que o estudo seja analisado sobre nova visão e fundamentação teórica. Segundo Gil (2002, p. 45), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

A construção deste trabalho efetivou-se a partir da necessidade de levarmos ao conhecimento da sociedade o poder do hábito da leitura. Ler é apoderar-se de conhecimento. A leitura valoriza a autonomia intelectual e social do indivíduo, motivando e desafiando a capacidade de transformar e compreender o contexto em que se vive e ser apto a modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

LEITURA: IDEIAS E PERSPECTIVAS

No atual contexto informacional, destacado pelos avanços tecnológicos e o uso acelerado de tecnologias de informação e de comunicação, a busca pela informação e pelo conhecimento tem sido um processo contínuo e necessário, pois sem eles o indivíduo ficaria excluído socialmente ou permaneceria no estado de ignorância perante o contexto informatizado.

De acordo com Souza (2008, p. 01), “O conhecimento pode ser encontrado através da leitura e esta, por sua vez, possibilita formar uma sociedade consciente de seus direitos e de seus deveres; possibilita que estes tenham uma visão melhor de mundo e de si mesmos”.

A leitura permite a interação entre os indivíduos não podendo ser compreendida apenas como a decodificação de símbolos gráficos, ela deve fazer sentido ao leitor, provocando no indivíduo o entendimento de seus significados para então ser colocada em prática no ambiente em que este está inserido. Segundo Vieira (2004, p. 02):

A aprendizagem da leitura está intimamente relacionada ao processo de formação geral de um indivíduo e à sua capacitação para as práticas sociais, tais como: a atuação política, econômica e cultural, além do convívio em sociedade, seja na família, nas relações de trabalho dentre outros espaços ligados à vida do cidadão.

Percebe-se então que ler não é apenas decodificar os signos, mas é uma construção de raciocínio através de informações que o texto traz, somadas aos conhecimentos prévios do leitor, permitindo chegar a conclusões diante do exposto. Leitura presume entendimento da mensagem que é recebida através dos textos, imagens e demais meios.

Colomer e Camps (2000) defendem que a leitura é um processo para obtermos informações de variados assuntos, e sua compreensão varia conforme os conhecimentos prévios que o indivíduo já possui, em um processo de elaboração desses conhecimentos antes do entendimento dessa informação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 47), a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, que pode ser entendido como leitores que usam desse recurso para atender suas necessidades ou exercer atos de cidadania.

Na trilha do mesmo entendimento, Souza (1992) afirma:

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Os livros (didáticos, literários, contos, quadrinhos) são instrumentos relevantes para liberar a emoção. Lendo as narrativas, as crianças podem descobrir e sentir medo, alegria, empolgação, compaixão, bem como vários outros sentimentos importantes para seu desenvolvimento. Por isso, estimular o interesse por livros é, além de uma forma de cuidado, atenção e carinho, uma importante atitude que contribui para fomentar o hábito da leitura e o desenvolvimento da criança.

A PRÁTICA DA LEITURA DURANTE A INFÂNCIA

A infância é uma fase da vida marcada por inúmeras descobertas, a criança a todo momento interage com novos universos, e a leitura é uma dessas novidades com que ela se depara e que pode marcar positivamente esse momento, dependendo do estímulo que ela receba. Fanny Abramovich (1995) relata em uma de suas obras sobre a importância das histórias e da leitura na vida das crianças.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo [...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve [...] (ABRAMOVICH, 1995, p. 16 e 17).

Durante o desenvolvimento infantil, além da idade, existem outros fatores que influenciam no estágio de leitura em que a criança se encontra: seu amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual, bem como seu conhecimento sobre os mecanismos de leitura.

Martins (1989) chama a atenção para o contato sensorial com o livro, pois antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura. Na criança, a leitura através dos sentidos revela um prazer singular; esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro, motivam-na para a concretização do ato de ler o texto escrito.

A leitura na Educação Infantil

O ambiente escolar é um espaço privilegiado no que diz respeito ao contato de leitores e livros, e deve estar impregnado com o propósito da formação dos leitores. A escola é um local favorável ao estímulo grupal pela leitura, onde além do professor, os alunos podem estimular uns aos outros com o desejo pela leitura.

Fazer uma criança ler não é apenas mera uma atividade de distração ou obrigação por parte dos educadores, mas deve ser uma das principais tarefas desenvolvidas no contexto escolar.

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997).

É fundamental que os professores planejem métodos que possam fazer com que os alunos adquiram o gosto pela leitura. O trabalho dos professores precisa ser direcionado para atrair as crianças para a leitura, para que elas obtenham mais conhecimento e que isso lhes proporcione um aprendizado mais sólido.

O educador precisa pensar em métodos pedagógicos para organizar e explorar a leitura na escola, visando sempre buscar o desenvolvimento infantil, promovendo o potencial criativo e intelectual, através da construção de significados e conhecimentos que auxiliem a criança na interação social, ou seja, a leitura precisa ser usada como ferramenta do ensino lúdico, proporcionando prazer e descoberta (FERNANDES, 2010, p. 08).

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverá na criança um hábito que poderá acompanhá-la pelo restante da vida. Moura (2008, p. 1) ressalta que:

É objetivo da escola e das famílias em geral proporcionar às crianças o acesso ao conhecimento e a formação de indivíduos críticos, comprometidos consigo mesmo e com a sociedade, capazes de intervir modificando a realidade, automotivados e aptos a buscar o aprendizado e o aperfeiçoamento contínuo, o que passa pela formação de leitores competentes.

Ao se pensar em leitura, a escola precisa entender que esta não é simplesmente uma atividade auxiliar da escrita e os professores precisam formar leitores para toda a vida, caso contrário, os problemas com a leitura continuarão interferindo de forma negativa no desempenho escolar dos alunos.

Além da importância significativa que o professor tem no incentivo para a formação do leitor é necessário levar em consideração também as condições de infraestrutura e materiais que a escola fornece para o trabalho. Neste contexto, a biblioteca escolar é um ambiente muito importante, considerada uma das forças dentro

da escola, e junto com o professor pode intensificar o poder de incentivar a leitura e desenvolvimento intelectual por parte dos alunos.

A biblioteca de uma escola torna-se complemento da educação formal, ao oferecer múltiplas possibilidades de leitura e, com isso, levar os alunos a ampliar seus conhecimentos e suas ideias acerca do mundo. Pode contribuir para a formação de uma atitude positiva, frente à leitura e, em certa medida, participar das ações da comunidade escolar. (FRAGOSO, 2002, p. 127)

Uma biblioteca bem estruturada e adaptada às crianças é capaz de promover total interesse destes alunos, onde a criança aprenderá a gostar de ler, e se interessará pela leitura.

Percebe-se que a escola, depois da família, possui papel relevante como mediador entre o aluno e a leitura, devendo continuar, ampliar e sistematizar o processo iniciado no ambiente familiar na formação do gosto pela leitura.

A família e a formação do leitor

A família é a instituição responsável por iniciar a construção dos valores necessários à formação social da criança, desde os religiosos, éticos morais até os de conduta. A formação do leitor inicia-se assim, no âmbito familiar e se processa em longo prazo, tendo durante este processo diversos mediadores.

O estímulo à leitura deve ser iniciado com o hábito de ler em família, fazendo da leitura algo cotidiano, pois esse é um processo que a torna algo simples e natural. Mas a realidade é outra, muitas vezes, a família não participa da educação para a leitura. (CASSIANO, 2009, p. 8).

A família como espaço de orientação, construção da identidade do indivíduo deve promover o ato de ler para que, ao ser incorporado nas mediações domésticas, construa aos poucos o gosto pela leitura.

De acordo com Vieira (2004, p. 04):

Sendo, portanto uma miniatura da sociedade, a família se fortalece e como espaço privado de vivência, e é nesse interior do novo modelo familiar que o gosto pela leitura se intensifica. O gosto pela leitura se

constitui em atividade adequada a esse contexto de privacidade doméstica.

Os pais podem iniciar a construção do hábito pela leitura através de atos simples, como: contar histórias para os filhos dormirem, presentear as crianças com livros, incentivar os filhos a contarem histórias em casa, assim haverá sempre uma troca de conhecimentos e surgirá nas crianças o real prazer pela leitura.

Se as crianças forem educadas em um ambiente onde a leitura é privilegiada pelos pais, possivelmente teremos um leitor que continuará a ter gosto pela leitura. Porém, se os pais e familiares não apreciam a leitura, será necessário encontrar alternativas para desenvolver nelas o gosto pela leitura.

Segundo a pedagoga Cláudia Onofre (2009), a criança que traz o hábito da leitura de casa é mais participativa, se coloca no lugar do outro, tem uma imaginação fértil e mais facilidade em partilhar objetos, espaço e conhecimento. “A criança que não teve a mesma vivência pode ter mais dificuldade em se expor e apresentar um comportamento mais tímido. O hábito da leitura é encorajador, tem o poder de abrir horizontes e levar as crianças a desbravar o mundo.”

A leitura na família pode ser exercitada através de vários materiais, tais como jornais, revistas, livros e revistas em quadrinhos, caderno de receitas, bíblia. Não é o ambiente socioeconômico que vai determinar o prazer pela leitura, mas a convivência com esses materiais e o estímulo dos pais e familiares, pois todos os incentivos são válidos para a construção do gosto pela leitura.

OS BENEFÍCIOS DA LEITURA

A leitura oferece a qualquer pessoa uma infinidade de conhecimentos, é como uma porta que uma vez aberta irá oferecer incalculáveis riquezas para o intelecto, formando neste indivíduo uma nova mentalidade.

Algumas pessoas infelizmente não sabem é que, enquanto a criança absorve as informações contidas em um livro por exemplo, a sua capacidade de compreensão aumenta gradativamente. A partir da leitura infantil podem surgir grandes benefícios para a sociedade.

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. [...] É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação de consciência de mundo das crianças e dos jovens (COELHO, 2000, p. 15).

O ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor. Por meio delas, a criança, no caso, consegue extrair diversas informações, podendo ser mantidas, modificadas ou desenvolvidas durante a absorção do conteúdo. Assim, quando a criança é inserida no mundo da leitura é possível que vários questionamentos antes existentes sejam por fim compreendidos.

A leitura possibilita ainda além do acesso a informações, a melhoria e o aumento do vocabulário. Ao ler e observar o emprego das palavras até então desconhecidas, a criança assimila a grafia correta e o contexto em que são usados os novos termos.

O estímulo à criatividade é outro benefício advindo da leitura, não só na idade escolar, pois a literatura estimula a imaginação, incentivando a criança a criar suas próprias histórias e por conseguinte aplicar o conhecimento adquirido em novas situações de vida.

A leitura é uma atividade que contribui também para o controle e a redução do estresse e da ansiedade. Apenas com alguns minutos de leitura diários é possível ver resultado neste sentido.

O hábito da leitura é fundamental não só para ampliar o conhecimento, mas, inclusive, para a formação da cidadania, pois através da leitura a criança terá, certamente, uma nova perspectiva acerca dos acontecimentos do mundo real que o cerca e poderá adquirir conhecimentos para poder futuramente opinar e debater com consciência sobre qualquer tema dentro da sociedade.

CONCLUSÃO

Atualmente, muito se tem discutido sobre a importância da leitura e quais os verdadeiros benefícios para quem a pratica, principalmente no que se trata da literatura infantil.

A prática da leitura é um hábito que deve ser implementado na vida das crianças de forma natural, aos poucos e com calma, mostrando em sua essência seus benefícios e sua importância, para que a mesma não se sinta na obrigação de ler, mas que esta ação seja realizada de forma prazerosa, e haja compreensão por parte dela do que seja uma leitura eficiente. É, sem dúvida, fundamental que a criança compreenda o sentido deste aprendizado, pois só assim saberá a real importância da leitura para sua vida.

As habilidades tecnológicas e suas facilidades têm promovido um distanciamento quanto aos livros, é preciso contudo saber equilibrar essas duas atividades. Este fator merece atenção principalmente por parte da família para não prejudicar o desenvolvimento intelectual das crianças, mediante o uso contínuo e desenfreado dessas tecnologias no dia a dia.

É notório, através dos resultados desta pesquisa, que o hábito da leitura oferece muitos benefícios, tanto para o corpo quanto para a mente. E que é fundamental para o desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional a prática da leitura. Todos esses benefícios terão um significativo efeito tanto imediato quanto a longo prazo, podendo contribuir para o maior sucesso pessoal e profissional da criança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil, gostosuras e bobices. São Paulo, Scipione, 1995.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 2.

CASSIANO, Adriana Aparecida. **O prazer de ler**: o incentivo da leitura na educação infantil. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. São Paulo: Artmed, 2000.

FERNANDES, Gilmar de Jesus. **Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas**. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010.

FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca na escola**. Revista ACB, Santa Catarina, v. 7, n.1, 2002. Disponível em: <[dici.ibict.br/archive/00000883/01/Rev\[1\].AC-2005-78.pdf](http://dici.ibict.br/archive/00000883/01/Rev[1].AC-2005-78.pdf)>. Acesso em: 01/05/2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MOURA, Gilnei Luiz de. **Planejamento Estratégico**. São Paulo, 2008.

ONOFRE, Claudia. **A importância da leitura em família para o desenvolvimento escolar**. 2009. Disponível em <https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/educacao/alfabetizacao-e-leitura/a-importancia-da-leitura-em-casa/> acesso em 08/04/2020.

SOUZA, L. B. M. **A Importância da Leitura para a Formação de uma Sociedade Consciente**. Revista UNIRB [online], Salvador, v.1, n.2, p. 101-110, 2008-2009. Disponível em: http://www.unirb.edu.br/pdf/revista/REVISTA_CIENTIFICA_v1_n002.pdf. Acesso em: 05/04/2020.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

VIEIRA, Leticia Alves. **Formação do leitor**: a família em questão. In: Seminário Biblioteca Escolar, III, 2004, Belo Horizonte. III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>. Acesso em: 12/04/2020

A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E ALFABETIZAÇÃO

BRITO, Maria De Fatima Beserra De¹⁴

BRITO, Maria José Beserra De¹⁵

SILVA, Maria Da Conceição Oliveira Da¹⁶

RESUMO:

O presente trabalho vem apresentar o resultado de um estudo de caso realizado no estágio psicopedagógico clínico em cumprimento à conclusão do referido curso realizado na Universidade Vale do Acaraú. O mesmo aborda as possíveis relações entre o professor, aluno e família no intuito de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Em decorrência disto, destacamos pontos importantes, nas concepções que possam estimular professor e aluno para uma relação de afetividade, levando-os a uma educação qualitativa. Este, por sua vez, tem como objetivo de delinear uma análise reflexiva dos principais problemas encontrados hoje em sala de aula pelos alunos e professores, em suas relações, enquanto sujeitos envolvidos no meio educacional. Vale ressaltar que o professor consciente de suas atribuições enquanto educador se propõe de forma direta a um compromisso com o educando em prol de seu aprendizado significativo. Esse compromisso se dá por meio da interação entre os sujeitos envolvidos, transcendendo a mera condição do ensinar e para quem ensinar, mas sim com o intuito de estabelecer uma relação de afetividade de confiança. Diante desse contexto, pressupõe que durante a escolarização da criança é substancial que haja várias interações em que a afetividade se mostre presente e que a mesma não venha dissociar-se desse processo, proporcionando assim um espaço de reflexões sobre a vida do aluno como um todo e, dessa forma, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora do mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Intervenção. Processo de aprendizagem. Respeito.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, tem-se discutido sobre a associação existente entre o processo de alfabetização e a afetividade observada na relação professor-aluno, dando ênfase à

¹⁴ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FACEI. Atualmente atua no Hospital na cidade Guararé/RN. E-mail: fatimtupperware@bol.com.br.

¹⁵ Especialista em Psicopedagogia Institucional E Clínica pelo CEPE/UVA. Docente Município de Galinhos/RN. E-mail: mariah_pedagogabeserra@hotmail.com.

¹⁶ Especialista Em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo CEPE/UVA. Docente no Município de Guararé/RN. E-mail: mcoliveiradefranca@gmail.com.

influência que é pouca, ou até mesmo falta, de afetividade, exercendo sobre o processo de aprendizagem de crianças, principalmente da rede pública de ensino.

O interesse no tema “a relação entre afetividade e alfabetização” partiu de um estudo de caso do estágio psicopedagógico clínico, uma vez que, esta experiência possibilitou uma análise das possíveis causas da falta de sucesso na alfabetização de alunos que estão em processo de aquisição e aprendizagem significativa.

Diante dessas observações e investigações, ficou notória a importância de se abordar o presente tema. Adicionalmente, tem-se que a partir do estudo sobre essa temática, tornou-se perceptível que é grande o número de alunos que chega ao 4º e 5º anos do ensino fundamental I, sem alcançar sequer o processo de nível silábico alfabético. Dessa forma, tivemos como objetivos investigar como essa dimensão afetiva interfere ou auxilia na alfabetização.

Nesse sentido, faz-se necessário uma discussão sobre afetividade, tendo como fundamentação teórica autores como Henri Wallon que defende as funções afetivas, cognitiva e motora do indivíduo, Lev Semiovitch Vygotsky e Jean Piaget na sua perspectiva construtivista.

Com base nesses autores, buscamos investigar as possíveis causas do não alfabetismo nas séries iniciais, identificando a relação de afetividade/professor/aluno e compreender como ocorrem os processos positivos e negativos desta problemática.

Diante do exposto e para ressignificação da importante relação entre afetividade e alfabetização passam a discorrer de capítulos importantes que possam apresentar como auxiliam nesse conceito sob a perspectiva dos teóricos supracitados anteriormente.

No decorrer deste trabalho, abordaremos sobre o processo de alfabetização e fatores determinantes, a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem escolar, a afetividade e a alfabetização, a atuação da psicopedagogia no processo de alfabetização, bem como a intervenção clínica que pode nos mostrar que há educadores que resistem em atribuir valores à afetividade e isso mostra o quanto os efeitos negativos dessa prática podem ser percebidos durante todo o percurso escolar.

Ressaltando que este trabalho, discorre de investigação, análise e coleta de dados relevantes para contribuição da educação, onde contribui em maior grau na visão da escola como um todo sobre a importância da afetividade no processo de ensino/aprendizagem no sentido de reconhecimento da relação entre afetividade e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem escolar

Quando se fala em ensino aprendizagem, não se pode dissociar de um elemento substancial nesse processo, a afetividade. Pois é por intermédio dela que se pode proporcionar um melhor desempenho da criança na aquisição da leitura e da escrita. Conforme Menezes (2006, p. 63), “a criança, à medida que aprende a ler e a escrever, está se desenvolvendo, ampliando e diversificando capacidades e habilidades que dependem de processos cognitivos e afetivos”.

Diante disto, podemos afirmar que a dimensão afetiva não pode e nem deve ser negligenciada na escola, uma vez que todas as nossas ações são permeadas por ela, principalmente nos primeiros anos de escolarização, nos quais se bem analisadas as relações estabelecidas entre professor e aluno venha a ser tão significativas que deixam marcas na personalidade de ambos, seja ela negativa ou positiva.

Essas ações acontecem por meio da interação professor/aluno, fomentando a afetividade como grande importância no desenvolvimento humano, visto que é diretamente através dela que nos comunicamos com as nossas emoções.

Isso nos faz repensar sobre as práticas de sala de aula que muito vem se pensando em métodos, técnicas, quando na verdade o que mais auxilia nesse processo está relacionado com o interior da criança, é algo mais emocional, pois em um ambiente afetivo, que provoque o entusiasmo da criança acaba sendo pertinente ao seu desenvolvimento seja ele afetivo, cognitivo ou emocional.

De acordo com Ferreiro (1999, p. 29), tradicionalmente, as decisões a respeito da prática alfabetizadora tem-se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados. Métodos analíticos contra os métodos sintéticos, fonéticos, contra global, entre outros. No entanto, chegamos a uma conclusão que existem outros meios, outros caminhos a ser percorridos que venham a ser importantíssimos desde antes mesmo da criança estar inserida na escola. Desta forma, é natural que uma criança independente de níveis ou classe social que esteja inserido em meio a um ambiente

alfabetizador como a exploração de diversos tipos de escrita como: jornais, revistas, livros, contos e outros congruentemente esta criança terá grandes chances de ser alfabetizada com mais facilidade.

Esse ambiente alfabetizador ressalta um ponto importante que em alguns casos não lhe é dado seu real significado. O ponto em questão vem a ser a autoestima que compreende fases do afeto e da cognição. "A autoestima é o que rege a qualidade de vida, resultado de escolhas comportamentais mais satisfatórias, competentes e cidadãos" (TIBA, 2007, p. 199).

Partindo desse pressuposto, Weisz, afirma que:

Que nenhuma criança entra na escola regular sem nada saber sobre a escrita e que o processo de alfabetização é longo e trabalhoso para todas, não importa a classe social. Mais ainda que a diferença no desempenho decorre do fato de que criança de classe média já está, em geral, no final do processo de alfabetização quando chega a escola regular, enquanto a de classe baixa ainda tem, habitualmente, hipóteses primitivas sobre a escrita, não porque seja menos capaz e sim porque teve menos oportunidades de participar de eventos de leitura e de escrita (WEISZ, 1999, p. 02).

Ressaltando que a afetividade não se restringe apenas ao carinho, toque físico, e palavras de incentivo. Também há outros aspectos como o respeito, a oportunidade de crescimento que em muitos casos são negligenciados, a valorização individual que por vezes não é atribuída importância alguma, a imposição de limites, e também a aceitação pessoal são demonstrações de afeto com a criança. Mas não é só a relação verbal e sinestésica que demonstram importância ao sujeito escolar, valorizando seus interesses e ideais. Sabendo que o insucesso escolar, acontece quando o aluno não tem motivação

para a aprendizagem, o professor deverá se incumbir de elencar meios que possam lhes dar essa motivação, pois sem ela a aprendizagem não acontece.

Seguindo essa linha de raciocínio, vale salientar que, a princípio, a afetividade é um processo que ocorre por meio do corpo e agindo assim de forma epidérmica, através de situações como: trocam de olhares, situações de toque ou até mesmo modulações da voz. Assim, a afetividade ganha novas formulas a partir da aquisição da função simbólica que em contraversão dar espaço apenas ao toque.

Ao iniciar o processo de alfabetização é notória a predominância da racionalização da afetividade, ou seja, as manifestações que ocorriam por meio do toque, vêm serem substituídas de outros determinantes da cognição como respeito, reciprocidade e outros.

Desta forma, é de suma importância a afetividade no processo de alfabetização. Pois através dela antes mesmo de ser inserido no meio escolar e ainda quando bebê que a afetividade auxilia no contato do adulto e bebê, por exemplo, atribuído aos impulsos emocionais e é assim que a criança tem acesso ao mundo simbólico atrelando-se a atividade cognitiva de forma progressiva e sistemática. Enfatizando assim, as trocas de experiências e sentimentos atreladas às aptidões emocionais que devem ser aprimoradas desde cedo e que são pertinentes as relações humanas.

Desta forma, são os pais os primeiros e mais importantes professores que atribui significado substancial tanto na inteligência racional quanto emocional. Sendo que uma depende da outra para progredir. Na verdade o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional (GOLEMAN, 1995, p. 42). Por isso, ressalta-se a relevância da inteligência afetiva-emocional, em que sua carência nos primeiros anos de vida da criança arrasta resultados insatisfatórios para aprendizagem como: déficits na aprendizagem, transtornos comportamentais, atitudes de agressividade, desatenção, pouco interesse e, conseqüentemente, fracasso escolar.

Portanto, para Piaget, São várias as dimensões, que o afeto apresenta, incluindo sentimentos subjetivos como o amor, raiva, depressão, como também os aspectos expressivos tais como os sorrisos, gritos, lágrimas. Na sua visão, o afeto se desenvolve

no mesmo sentido que a cognição ou inteligência. E é responsável pela ativação da atividade intelectual.

Assim, a interação professor-aluno determina uma afetividade positiva na construção do conhecimento. Sendo assim, é ela quem vai conferir o sentido afetivo tão desejado para o objeto do conhecimento, marcado pelo processo de mediação em consonância não só do cognitivo-intelectual mais também marcado pela afetividade.

O processo de alfabetização e fatores determinantes

Na teoria walloniana, o desenvolvimento infantil ocorre por meio da criança com o meio e com outras crianças, nesse contexto Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento pelos campos funcionais do ser humano: motor, afetivo e cognitivo, pois é a partir deles que vai se alcançar os processos necessários para alfabetização.

Para Galvão (1995, p. 40), Wallon enfatiza três princípios funcionais que regulam o desenvolvimento humano, que são: integração, preponderância e alternância. Para Mahoney (2010, p. 14), estes princípios “descrevem tanto o movimento do processo de desenvolvimento no seu todo, como nas fases menores dentro de cada estágio”.

Em suma, para cada estágio há uma predominância de um campo funcional (motor, afetivo e cognitivo) sobre os outros. Quando a afetividade prepondera sobre a dimensão cognitiva, o conhecimento da criança se volta para si mesmo. Este movimento é chamado por Wallon de centrípeto (GALVÃO, 1995). Já quando a dimensão cognitiva predomina temos o movimento contrário que é denominado de centrífuga, no qual a criança busca o conhecimento do mundo externo.

Tassoni (2008) salienta que embora os campos funcionais passem por predominância e alternância, eles estão constantemente integrados. Em todo o momento o conjunto afetivo e o conjunto cognitivo se inter-relacionam e influenciam-se mutuamente, promovendo o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade. “A dimensão motora não assume preponderância em fase alguma, mas exerce um papel fundamental na evolução da pessoa” (TASSONI, 2008, p. 74).

Wallon (1968) estabelece uma distinção entre afetividade e emoção que segundo ele as emoções são manifestações de estados subjetivos, com componentes orgânicos que tem origem na função tônica, que podem ser denominadas por hipotônicas que conforme Dantas (1992), são as redutoras do tônus muscular e as hipertônicas são as geradoras de tônus muscular. Wallon (1971) apresenta a cólera como hipertônica e que neste estado há um excesso de excitação sobre as possibilidades de escoamento, já a timidez revela um estado hipotonia no qual se verifica incerteza na postura a ser adotada pelo sujeito.

Sabemos que a aprendizagem funciona de forma integrada, por isso, nesse contexto o professor deve ver seu aluno em sua totalidade e concretude, uma vez que a não satisfação das necessidades afetiva afeta diretamente o processo de ensino aprendizagem de ambas as partes, seja professor, seja aluno.

Por isso é importante que o professor tenha cautela ao se aproximar de seu aluno, neste contexto Tassoni, chama atenção:

O que se diz, como se diz, em que momento e por que – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por que – afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto (TASSONI, 2000, p. 149).

Ainda nesse mesmo sentido, Wallon busca a questão da afetividade no processo de ensino aprendizagem como ressaltamos anteriormente decorrente de diversas razões dando subsídios para compreender a interação entre professor aluno.

Vale salientar nessa linha de raciocínio que estudos sobre afetividade possibilitam uma reflexão autocrítica de professores sobre suas práticas pedagógicas.

Por isso, Tassoni, faz uma ressalva que:

Ter consciência desses mecanismos possibilita ao professor uma reflexão mais criteriosa sobre sua prática pedagógica, bem como adquirir maiores condições de identificar sentimentos e emoções que podem inibir/travar os processos cognitivos, além de poder agir de maneira diferenciada diante de explosões emocionais que alteram negativamente o ambiente escolar. É importante assumir que há, nas relações de sala de aula, uma troca de sentimentos e emoções, que deve ser objeto de reflexão (TASSONI, 2010, p. 14).

Nesse sentido, em se tratando de aprendizagem, todo olhar pedagógico ou psicopedagógico deve ser criterioso, holístico para que possa de maneira perspicaz atenuar processo de alfabetização e as dificuldades muitas vezes implícitas.

Dessa forma, o professor precisa estar mais atento às reações de seus alunos, pois há situações em que podem surgir nas relações interpessoais na sala de aula. Por isso, Maldonado (1994, p. 39) faz uma abordagem em relação ao medo e a desconfiança, determinando-os como fatores que dificultam o relacionamento interpessoal, enfatizando que o amor pode estar ocluído sob outros sentimentos nada agradáveis como mágoa, medo, tristeza, ressentimento, decepção, vergonha e raiva, em que:

Atitudes ríspidas, grosseiras e agressivas expressam, com frequência, a necessidade de formar uma carapuça protetora contra o medo de ser rejeitado, contra sentimentos de inadequação (“já que sou mesmo incompetente para tantas coisas, por aí eu me destaco”) e contra a dor do desamor (“ninguém gosta de mim mesmo, quero mais é explodir o mundo”) (MALDONADO, 1994, p. 39).

Estes são principais determinantes para o não alfabetismo, pelo fato de aparecer através de comportamentos irregulares e por vezes insuportáveis. O professor, neste caso, sabendo identificar as causas de tais comportamentos, virá desencadear uma série de meios que possam lhe auxiliar nesse longo caminho a ser percorrido e é através do afeto que irá fornecer subsídios para uma evolução positiva a estes fatores.

Além desses fatores, há também outros que geram problemas e distúrbios na aprendizagem como:

Fatores orgânicos – saúde física deficiente, falta de integridade neurológica (sistema nervoso doentio), alimentação inadequada, etc. Fatores psicológicos – inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação à realidade, sentimento generalizado de rejeição, etc. Fatores ambientais – o tipo de educação familiar, o grau de estimulação que a criança recebeu desde os primeiros dias de vida, a influência dos meios de comunicação, etc (JOSÉ; COELHO *apud* SAMPAIO, 2009, p.28).

Para Visca (1991) podemos relacionar também obstáculos da aprendizagem que podem ser divididos em três tipos:

Obstáculo epistêmico – ninguém pode aprender acima do nível da estrutura cognitiva que possui. Refere-se a uma estrutura cognitiva defasada em relação à idade cronológica. Obstáculo epistemofílico – falta de amor pelo conhecimento (...). Obstáculo funcional – conjunto de obstáculos que, em alguns momentos, correspondem a causas emocionais e, em outros, a causas estruturais.

A afetividade e a alfabetização

Esses dois campos estão intimamente interligados de forma gradativa ao ser humano mesmo que ainda existam mitos presentes na maioria das propostas educacionais da atualidade como o dualismo de concepções teóricas que leva educadores a dividirem a criança e seu desenvolvimento em duas metades: a cognitiva e a afetiva.

Para desmistificar tais concepções, Antunes (2006, p. 5) afirma que:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor.

Para tanto, vale salientar que, o pensamento e o afeto caminham juntos de maneira que um depende do outro para ser complementado em sua totalidade.

Na teoria de Vygotsky, compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente. (VYGOTSKY, 1992, p. 25).

Deste modo, sabemos que o sujeito é produto do desenvolvimento dos aspectos físicos e mentais, afetivos e cognitivos, internos e externos.

Seguindo essa linha de raciocínio, Pain (1992), ressalta que a aprendizagem possui duas condições em seu processo, que são as externas e internas onde será abordada de maneira descritiva. O corpo como mediador da ação estabelece as condições internas que são definidas pelo sujeito, já as externas são adquiridas pelo estímulo dado pelo meio em que o sujeito está inserido.

Dessa forma, Pain (1992, p. 22) observa a partir da correlação das duas condições de aprendizagem que:

É em função do corpo, que se é harmônico ou rígido, compulsivo ou abúlico, ágil ou lerdo, bonito ou feio, e com esse corpo se fala, se escreve, se tece, se dança, resumindo, é como o corpo que se aprende. As condições do mesmo sejam constitucionais, herdadas ou adquiridas, favorecem ou atrasam os processos cognitivos e, em especial, os de aprendizagem.

A afetividade para Piaget cumpre um importante papel para o funcionamento da inteligência, por isso na sua teoria construtivista tem a afetividade e o desenvolvimento da linguagem como temas centrais. Dessa forma a afetividade tem completa ligação com o processo de alfabetização da criança, pois é por meio dela que surge a parceria, a confiança entre o professor e o aluno.

Atuação da psicopedagogia no processo de alfabetização

O processo de alfabetização é uma fase que necessita de um olhar psicopedagógico que possa analisar fatores que dificultam ou não a aprendizagem sistemática. O psicopedagogo utiliza estratégias de modo a contribuir nesse importante processo da criança e dentre essas estratégias, deverá haver a compreensão das relações estabelecidas pela criança com os estímulos, permitindo assim verificar as capacidades de pensamento da criança e suas emoções.

Segundo Scoz (1992, p. 2), “a psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os”.

Para Golbert (1985, p. 13):

O objeto de estudo da psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo. Não deve se restringir a uma só agência como a escola, mais ir também à família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagem. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, vale ressaltar que tanto o enfoque terapêutico quanto o preventivo visa o mesmo campo de atuação, a aprendizagem. Ambos se preocupam com o mesmo enfoque.

A atuação da psicopedagogia nos processos de aprendizagem, de alfabetização reitera pontos importantes que determinam a não alfabetização e age de forma sucinta, objetiva como meio de auxiliar nesse processo da dificuldade apresentada.

APRESENTAÇÃO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA CLÍNICA

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 à 29 de Janeiro do recorrente ano, um acompanhamento psicopedagógico com uma criança que apresentava dificuldade de aprendizagem.

Dados da cliente: A criança em questão foi uma menina de apenas 07 anos e 07 meses de idade que cursava o 1º ano do Ensino Fundamental I, estudante de uma escola particular do município em que reside, Jandaíra/RN.

Queixa: Em suma, o relato aqui apresentado é advindo das observações da mãe, a mesma alega que J.L. consegue reconhecer sílabas, porém não forma palavras ainda e veio apresentar esse processo no final do 1º ano do ensino fundamental mais ainda sim, não demonstra total segurança.

Partindo desse pressuposto, resolvemos realizar uma entrevista com a professora da cliente e com a coordenadora da escola em que estuda, onde só tivemos a participação da professora. Nesta entrevista, percebemos então que, como já suspeitávamos, havia uma contradição no relato da mãe. E em se tratando das responsabilidades de ambas as partes não existiam parceria em prol do aprendizado da menina.

Hipóteses: Diante da coleta de dados relatados pela mãe e pela professora da menina, encontramos possíveis hipóteses que estão contribuindo para as reais dificuldades de aprendizagem. Entre elas, elencamos por tópicos. *Da própria aluna*, como: desinteresse próprio da aprendizagem; *da família*: pouco vínculo afetivo, baixo nível de interesse quanto à aprendizagem da cliente; *da escola*: metodologias não propiciam uma aprendizagem significativa, não possui um bom nível de comunicação o suficiente no que diz respeito à aprendizagem da cliente em questão, não existe uma boa parceria entre família e escola e vice-versa; *contextos sociais*: pouca expectativa de lazer.

OBSERVAÇÕES DAS SESSÕES

Observações da Sessão- I

- Anamnese familiar
- Data: 08/01/2015
- Público Alvo: responsáveis pela criança
- Recursos materiais: entrevista de anamnese, caneta.

Objetivos:

- Conhecer dados importantes do caso como: quem são os responsáveis pela criança em questão, quem faz parte do seu convívio familiar e social, fatores determinantes da dificuldade e outros.
- Coletar de dados.
- Pegar Informações e identificações de possíveis dificuldades.

Descrição do encontro: Este encontro foi marcado no CRAS- Centro de Referência de Assistência Social do município de Jandaíra, onde foi convidado a participar os responsáveis, porém só houve o comparecimento da mãe. Nesta entrevista de anamnese, foi possível constatar que em alguns momentos as informações apareciam de forma contraditória e em outros casos não tinha segurança nas perguntas propostas. Neste momento, a mãe relata dificuldade de leitura e que a professora atual nunca relatou sobre essa ou qualquer dificuldade mais que a mesma apresenta. Relatou ainda que a cliente tem epilepsia desde os dois anos de idade, faz o uso de medicações e que aos cinco anos passou por uma cirurgia das amígdalas e adenoides. Vale ressaltar que o nível de escolaridade do pai é ensino fundamental I e da mãe nível superior incompleto, cursando pedagogia. A menina segundo a fala da mãe adapta-se bem aos novos ambientes, é uma criança independente, exceto ao pentear os cabelos. Em relação às atividades extraescolar, tem sempre ajuda da mãe, porém às realizam a qualquer hora. Não tem coleguinhas, brinca sempre sozinha e em casa. Dificilmente sai para algum lazer fora de casa. Começou a frequentar a escola aos dois anos e sete meses de idade e aos seis anos e seis meses mudou de escola devida á mãe ir trabalhar nessa escola.

Observações da Sessão II

- Entrevista queixa
- Data: 09/01/2015
- Público Alvo: responsáveis.
- Recursos materiais: Caneta esferográfica, papel e roteiro de entrevista-queixa.

Objetivos: Coletar dados que possam auxiliar na busca de possíveis dificuldades por parte da cliente.

Descrição do encontro: Este encontro foi realizado no turno vespertino no Cras-Centro de Referência da Assistência Social do município de Jandaíra, onde aconteceu um encontro somente com a mãe, que alegou não haver necessidade da presença do pai e que por este motivo o mesmo não viria. O encontro aconteceu durante num intervalo de uma hora. Neste encontro foram relatadas pela mãe as possíveis dificuldades que a menina enfrentava em se tratando de aprendizagem. A dificuldade relatada vem como dificuldade de leitura.

Observações da Sessão III

- Anamnese escolar
- Data: 09/01/2015
- Público Alvo: professora
- Recursos materiais: entrevista de anamnese escolar, caneta.

Objetivos: Realizar entrevista de anamnese escolar.

Descrição do encontro:

Este encontro ocorreu no CRAS do município de Jandaíra onde foram convidadas a participar da entrevista a professora da cliente e a coordenadora da respectiva escola, porém só houve o comparecimento somente da professora. Nesta entrevista com a professora, viemos perceber e confirmar a contradição em alguns aspectos que a mãe nos passou. Foi possível perceber também que não houve parceria entre família e escola, principalmente quando se trata das responsabilidades da família, quanto às atividades extraescolares, participação nas reuniões e festividades da escola.

Observações da Sessão IV (1º encontro com a cliente)

- Data: 13/01/2015
- Público Alvo: a cliente

- Recursos materiais: atividades do IAR, lápis grafite, borracha, lápis de cor amarelo, vermelho e verde.

Objetivos: Avaliar o repertório comportamental da cliente no que diz respeito aos pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita e outros.

Descrição do encontro:

Nesta primeira sessão com a cliente, veio repleta de grandes expectativas. Ansiedade veio de ambas as partes, pois nesse primeiro contato, havia um mundo a ser descoberto de interesses e pressupostos.

Iniciou a sessão dando a devida importância ao rapport. Assim, a cliente ficou bastante á vontade fazendo com que fosse desenvolvida inicialmente uma relação de confiança entre ambas as partes.

A metodologia psicopedagógica foi desenvolvida de acordo com a queixa relatada na anamnese familiar e escolar como também pela entrevista inicial onde chamamos de entrevista queixa e que nela estão contidos questionamentos como dados de identificação da cliente e entre outros que consideramos importantes. Dando ênfase ao IAR- Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização de Sergio Antônio Leite, referenciado na coletânea de diagnóstico e alternativo de intervenção clínica.

As atividades desenvolvidas vieram reforçar a questão de lateralidade, esquema corporal, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade, formas e discriminação visual. Visto que em se tratando de lateralidade e posição não se apresentou bem.

Mesmo não sendo o foco do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização, foi possível constatar que a cliente tem conhecimento e segurança quando se trata de cores.

Observações da Sessão V (2º encontro com a cliente)

- Data: 14/01/2015

Público Alvo: a cliente

Recursos materiais: atividades do IAR, lápis grafite, borracha, lápis de cor amarelo, vermelho e verde.

Objetivos: Continuar a aplicação do IAR possibilitando informações que indicarão se a criança está em condições ideais de iniciar a alfabetização propriamente dita.

Descrição do encontro:

Nesta sessão continuamos com as atividades do IAR - Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para Alfabetização, desenvolvendo conhecimentos de discriminação auditiva, verbalização de palavras, análise e síntese e coordenação motora fina, não acertando em discriminação auditiva, verbalização de palavras e coordenação motora fina.

Constatou-se também, que ela demonstrou insegurança e desconhecimento quanto às consoantes, vogais e alfabeto. Até então não conseguia identificar qualquer grafema.

ATIVIDADE I - IAR

O Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização, IAR, é um importante instrumento de avaliação que auxilia o professor no conhecimento a respeito do domínio cognitivo do aluno bem como suas potencialidades para seguir numa aprendizagem bem eficaz e significativa. Nessa atividade podem ser testados os conhecimentos do aluno/paciente sobre lateralidades, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade, forma, discriminação visual e auditiva, verbalização de palavra e análise-síntese. Por isso esse instrumento é fundamental para um diagnóstico preciso sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Observações da Sessão VI (3º encontro com a cliente)

- Data: 21/01/2015

Público Alvo: a cliente

Recursos materiais: alfabeto móvel, folha de ofício, lápis grafite, borracha.

Objetivos: Avaliar os conhecimentos matemáticos.

Descrição do encontro:

Esta sessão seria para desenvolver atividades de matemática para ver o nível de conhecimento da cliente. Porém, não foi trabalhado esse foco. Procurei desenvolver atividades extras para complementar o aprendizado em se tratando de alfabetização.

Como já apresenta dificuldade ao expor consoantes, vogais, alfabeto e até mesmo o próprio nome. Então, trabalhei com ela de modo processual o alfabeto móvel. A cliente demonstrou bastante interesse, não foi difícil desenvolver as atividades, mais demonstrou lentidão ao realizar o que lhe propunha.

Neste contexto, intensifiquei mais a questão das vogais. Depois de internalizar as atividades, demos por finalização da sessão.

Observações Sessão VII (4º encontro com a cliente)

- Data: 22/01/2015

Público Alvo: a cliente

Recursos materiais: alfabeto móvel, folha de ofício, lápis grafite, borracha.

Objetivos: Auxiliar no processo de conhecimento do nome próprio da cliente.

Descrição do encontro:

Depois de internalizar as vogais no alfabeto móvel, continuamos a complementar a aprendizagem da cliente para desenvolver seu nome corretamente, ao menos os dois primeiro nomes. Ressaltando a lentidão que viera apresentar. Ao aprender de forma significativa a escrever e reconhecer as respectivas letras do seu nome passou então a conhecer a forma correta de escrita, pois até então só conseguia escrever se fosse à letra bastão.

Observações da Sessão VIII (5º encontro com a cliente)

- Data: 23/01/2015

Público Alvo: a cliente

Objetivos: Desenvolver a aprendizagem e conhecimento do nome próprio em letra cursiva, as vogais e quanto aos números, se ela tem conhecimento deles.

Descrição do encontro:

Depois de conseguir internalizar, aprender concretamente as vogais e seus dois primeiros nomes com letra bastão e cursiva. Passamos a desenvolver o resto do seu nome, neste caso os sobre nomes. Em seguida foi dado início ao que lhe pressupõe na matemática.

Pedi para que contasse quantas letras tinha no seu primeiro nome que era composto por nove letras e ela se saiu bem. Conseguiu contar direito.

Observações da Sessão IX (6º encontro com a cliente)

- Data: 27/01/2015

Público Alvo: a cliente

Recursos materiais: livros de historias infantis, livros didáticos decorrente da faixa-etária própria da criança, livro didático do 3º e 4º ano, lápis grafite, lápis de cor. Borracha, tesoura, cola tintas guache.

Objetivos: Desenvolver atividades como jogos para identificar o nível de conhecimento em matemática por parte da cliente.

Descrição do encontro:

Desta vez, foi desenvolvida a sessão lúdica aberta proposta por Jorge Visca, referenciada na coletânea de diagnóstica clínica e alternativa psicopedagógicas, onde expõem ao chão alguns jogos, brinquedos, brincadeiras materiais didáticas de acordo com a idade cognitiva e cronológica da cliente.

Dando ênfase um pouco no que diz respeito à matemática, foi exposto também material lúdico matemático. No entanto, ao entrar na sala, percebe-se que a cliente pouco deu importância ao material exposto ao chão, tomando toda a atenção para visualização das paredes da sala, onde estava bastante ilustrada com imagens de tamanho maior.

Sendo assim, foi necessário intervir para que ela pudesse dar atenção necessária ao que lhe propunha na sessão lúdica aberta. De início ela logo se aproximou e pegou um quebra-cabeça com tema de desenho animado (pooh). Relatou que adora esse tipo de jogo (quebra-cabeça), porém não tem ninguém para brincar com ela, por esse motivo nunca jogou. Continuou com o quebra-cabeça na mão e logo se aproximou do material dourado que estava bem a sua frente juntamente com os números de 0 a 9 e o jogo pega varetas, mais só se interessou pelo material dourado.

Questionei se tinha conhecimento de tal material e ela disse que sim. Perguntei para que sirva aquele jogo e ela sem hesitar já foi respondendo mudando completamente o objetivo que tal jogo propunha, disse que era para fazer casinha e castelos assim como as peças de encaixe da sua escola.

Pedi que guardássemos o quebra cabeça para trabalhar com o material dourado e os números, ela aceitou a proposta e logo foi pegando o material. Expus para ela os números de cores diversas, perguntei se conhecia e ela ficou pensando na resposta, logo disse que sim. Pedi para que pegasse um número e em seguida dissesse que número era, ela demonstrou dificuldade mais logo pegou e os pôs em ordem de 1 a 5. Do “5” em diante não conseguiu identificar, nem mesmo o “0” zero.

Apresentei-lhe novamente todos os números, e lhe propus cálculos matemático de adição usando o material dourado também, mais ela mesmo assim sentiu dificuldade, depois lhe propus um cálculo de subtração e também demonstrou insegurança.

Para finalizar utilizamos o jogo pega varetas. De início questionei como se jogava e ela respondeu direitinho. Disse-lhe a regra do jogo e ela compreendeu. Ao iniciar o jogo ela tentou infringir às regras do jogo e eu lhe expliquei novamente ressaltando que passou a vez dela por que não seguiu as regras e somente depois disso conseguiu jogar como deveria.

Em suma, é notório que a cliente apresenta um baixo nível de atenção em se tratando de aprendizagem e dificuldade de concentração.

Observações da Sessão X (7º encontro com a cliente)

- Data: 29/01/2015

Público Alvo: a cliente

Recursos materiais: livros de contos de história, caderno, borracha, lápis grafite.

Objetivos: Desenvolver atividades de escrita através de livros de historia infantil.

Descrição do encontro:

Nesta sessão foi trabalhada a questão da escrita. Utilizando de livros de histórias infantis, folha de caderno, lápis grafite e borracha. A sessão foi desenvolvida a partir da escolha do livro. Pedi que a menina escolhesse o livro que mais lhe chamara a atenção, após a escolha pedi para que ela contasse a história que se passava nas imagens. Ela observou as imagens e contou por sequencia de cada uma dela. Depois pedi que ela escrevesse no caderno aquela história, mais ela não conseguiu escrever nada, pois disse não saber escrever porque não sabia ler. Em seguida, em letra bastão escreveu o seu nome e umas letras. Depois disso, não desenvolveu mais nada de escrito.

Diagnóstico

Durante as sessões, podemos observar a cliente em diferentes aspectos e é exatamente em cima disto, que vamos relatar um pouco sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. É importante ressaltar que diante das atividades propostas, a cliente apresenta uma idade cronológica igual com a idade cognitiva. No entanto, a mesma parece não apresentar tanto interesse em atividades formais pedagógicas.

Em sua fala, durante as sessões, ao ser indagado sobre suas aulas, sua escola, seus coleguinhas, professor, o que faz na sala, como são suas aulas, suas tarefas, nos remete a uma prática pedagógica obsoleta, enfadonha para uma criança de apenas 07 anos e 06 meses de idade e cheia de energia.

Contudo, conclui-se que a dificuldade apresentada por J. L. até então, está relacionada tanto do desinteresse por parte dela, como também está relacionada à metodologia aplicada em sala de aula, por não apresentar significado concreto e não apresentar a ludicidade que é tão importante na aprendizagem, principalmente nesse processo de alfabetização. Durante as sessões, ela demonstrou-se aberta à novos métodos que lhe foram propostos como também realizou as atividades com satisfação.

Diante da fala da mãe e da professora ficou notória um desfase em ambas as partes, em que esse desfase vem refletir no aprendizado da criança. É possível notar também que durante as sessões a criança revela certa carência tanto familiar, quanto escolar e social. Isso nos remete a importância que afetividade representa nessa fase do desenvolvimento e que sem ela o processo cognitivo, o desenvolvimento terá um retardo pelo fato da não supervalorização.

Devolutiva para a família

Durante as realizações das tarefas escolares, a mãe percebeu que sua filha J.

L. já reconhece e forma as sílabas, porém ainda não forma palavrinhas e apresenta dificuldade na leitura convencional. No término deste 1º ano do ensino fundamental no ano de 2014, iniciou o processo de formar pequenas palavras, no entanto, não apresenta total segurança ainda.

Com base nas análises realizadas durante o período do estágio clínico, verificamos que J. L. S. C., é uma criança atenciosa, esperta nas atividades propostas, demonstra habilidade no reconhecimento dos números matemáticos, atividades de arte e, principalmente, no processo de aprendizagem com o alfabeto móvel. Reconhece seu nome e alguns fonemas/grafema, a mesma encontra-se no nível pré-silábico, apresentando um pouco de dificuldade de leitura.

Sugestão para a família

Na medida do possível disponibilizem brinquedos e jogos educativos, livros de história infantil, assim como a socialização com crianças da sua faixa etária.

É importante lembrar que a criança deverá além de ter respeito em suas escolhas, ter horários muito bem distribuídos no decorrer do seu dia, para que suas escolhas não venham a ser negativas em seu desenvolvimento assim como a capacidade e habilidade em percepção, criação e autoconfiança. Ou seja, separem um tempo para brincar, outro somente para realização das tarefas escolares. Ressaltamos ainda a importância da parceria entre a família e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema apresentado teve como proposta elucidar os conhecimentos a cerca de uma base teórica, delineando as concepções advindas de um estudo de caso. Constatou-se que a relação entre as dimensões afetivas e intelectuais é o fato do desenvolvimento de uma depender da outra.

Diante dos fatos, pode-se constatar que os objetivos aqui propostos foram alcançados de forma subjetiva.

De acordo com o referencial teórico, constatamos que a afetividade e a cognição estão mutuamente ligadas. Desta forma, podemos observar que o aspecto afetivo na relação professor aluno torna-se ainda mais substancial ao processo de ensino e aprendizagem da criança como um todo.

Se bem analisados é muito comum, no meio educacional, nos depararmos com comentários partindo de professores, de pais, de coordenadores pedagógicos e gestores educacionais, de modo geral, se questionado do fracasso escolar dos educandos e atribuindo a esse atraso várias hipóteses que muitas vezes até sabem que não estão corretas, mas mesmo assim passam a fazer tais afirmações sem nenhum embasamento concreto dessa realidade.

Por isso, neste trabalho analisamos um desses problemas que contribuem negativamente para o nível de cognição do aluno. E é a partir dessa análise que podemos traçar estratégias significativas que venham favorecer o meio educacional do desenvolvimento e seus processos cognitivos e afetivos.

Dessa forma, tornou-se ainda mais explícita a importância que a afetividade revela no desenvolvimento cognitivo. Partindo do estudo de caso em questão, avaliamos fatores determinantes positiva e negativamente neste contexto. E foi a partir disto, que este tema foi abordado já que no âmbito familiar e educacional apontara uma ausência a qual ainda não viera ser enfatizada.

A partir das sessões, foi possível então elucidar essa ausência a qual vinha atrelada a um fator comum e reluzente na educação atual, referimo-nos assim a afetividade no processo de ensino aprendizagem e sua real importância.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.194p.

DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. Em LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio corso- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOLBERT, C. S. **Considerações sobre as atividades dos profissionais em Psicopedagogia na região de Porto Alegre**. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ano 4, n. 8, 1985.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1995

MALDONADO, Maria Tereza. **Aprendizagem e afetividade**. Revista de Educação AEC, v.23, n.91, p.37-44, 1994.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MENEZES, M. C. B. **Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento**. Dissertação de mestrado, Faculdade de educação, Universidade Estadual de Maringá, 2006.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1992.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de Aprendizagem: A Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. Rio de Janeiro: Wark Editora; 2009.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia – Contextualização, Formação e atuação Profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000, Caxambu. Anais, Caxambu: ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>. Acesso em:

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. **A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas.** In: Reunião Anual da ANPED, 33, 2010, Caxambu. Anais, Caxambu: ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6865--Int.pdf>. Acesso em:

TASSONI, E. C. M. A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

TIBA, Içami. **Quem Ama Educa: formando cidadãos éticos.** São Paulo: Integrare, 2007.

VISCA, jorge. Psicopedagogia: novas contribuições. Organização e tradução Andrea Moraes, Maria Isabel guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins fontes, 1968.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. 6 ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1971.

WEISZ, Telma. A revolução de Emília Ferreiro. **Viver mente e cérebro.** Emília Ferreiro: a construção do conhecimento. Coleção Memória da pedagogia. Rio de Janeiro: Ediouro. São Paulo: Segmento-Duetto. n .5, p 6-13, 2005

ÁREAS DE PRESERVAÇÃO AMBIENTAL E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

SOUZA, Emilene Costa De ¹⁷

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo discorrer a Educação Ambiental no ensino de Geografia, quanto sua importância na realidade dos alunos nos dias atuais, por se tratar de prejuízos imensos à natureza. Mediante isso, Áreas de preservação Ambiental, são amparadas por vários órgãos públicos e até particulares, mesmo assim os mesmos, ainda não conseguem realizar toda a proteção que gostariam. Desta forma, o presente artigo, tem a preocupação em destacar o extrativismo mineral e vegetal em aulas de Geografia, colocando para os alunos como isso ocorre e quais os danos causados à natureza, conscientizando, o aluno de que se não houver tais cuidados, no futuro bem próximo, não terão mais como saber quais eram as características desses recursos naturais e como de uma maneira pura e simples a natureza é capaz de trabalhar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental. Geografia. Preservação.

INTRODUÇÃO

No Brasil temos unidades de preservação ambiental. O objetivo geral deste artigo é destacar quais são os meios de preservação ambiental em diferentes espaços geográficos, o que eles podem contribuir nas aulas da disciplina de geografia, no ensino fundamental II e ensino médio, uma vez que são alunos que possuem esse professor especialista, sejam em Instituições públicas ou particulares.

O foco principal serão as reservas extrativistas, uma vez que as mesmas têm a preocupação de extrair materiais vegetais e minerais, mas como isso está sendo feito aqui em território nacional, sem a preocupação com a natureza quanto sua preservação?

Segundo Cenci, (2012, p. 331) “[...]. Em outras palavras, ao se reconhecer tamanha importância ao direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, estar-se-á condicionando o mesmo a um direito fundamental”.

---

¹⁷Especialista em Metodologia do Ensino da História e Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professora da Educação Básica dos municípios de Guamaré/RN e Pendências/RN. E-mail: emilenecosta2013@bol.com.br

O artigo se constitui de um capítulo, feito através de pesquisa bibliográfica, através de autores que se dedicaram a pesquisar sobre o tema proposto no artigo. O capítulo explica sobre a preservação ambiental e a importância nas aulas de Geografia na Educação Básica, e como isso impacta no momento de ensino-aprendizagem.

A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Dentro das atividades disponibilizadas na Geografia sobre educação ambiental, são diversas as formas de desenvolver tal conhecimento, para que o aluno possa entender que, se tratando de preservação da natureza, a prevenção é um compromisso de todos, independente das disciplinas que compõem o ensino dos alunos. Em fase de aprendizagem, quanto mais informações são disponibilizadas através de pesquisas com estratégias que utilizam recursos tecnológicos no auxílio, melhor será a aprendizagem.

De acordo com Leite (1998, p. 64):

[...] para efetividade deste direito, há necessidade da participação do Estado e da coletividade, em consonância com o preceito constitucional. O Estado, desta forma, deve fornecer os meios instrumentais necessários à implementação deste direito. Além desta ação positiva do Estado, é necessária também a abstenção de práticas nocivas ao meio ambiente por parte da coletividade. O cidadão deve desta forma, empenhar-se na consecução deste direito fundamental, participando ativamente das ações voltadas à proteção do meio ambiente.

Nesse caso quando se trata de preservação do ambiente, já se tem vários órgãos públicos e particulares que expõe os perigos que sofre o extrativismo, seja ele mineral ou vegetal, pois, por exemplo, a extração da borracha que por muito tempo foi feito de forma desordenada, sem repensar na reposição de árvores, isso desencadeou, outros danos à natureza.

Dessa mesma forma ocorreu com a extração de pedras preciosas, como foi o caso aqui no Brasil de Serra Pelada, onde houve grande empobrecimento do solo, por causa da retirada feita de qualquer forma minérios como o ouro, diamante e outras pedras preciosas contidas nesse solo, por serem considerados abundantes e não foi bem isso o que ocorreu.

Por outro lado muitas pessoas, em especial empresárias, obtiveram muito lucro, por contratar um trabalho praticamente escravo, das pessoas que ocupavam regiões bem arborizadas, pagava, um preço mais baixo para que essas pessoas que viviam em regiões onde o desemprego era muito alto, com isso todos “ganhavam”, menos a natureza, quando se deu o aquecimento global em que a natureza, começou a ter reações que prejudicaram a população, sem distinção, esse alerta de rever os danos teve um olhar mais específico, dos Centros de Prevenção ambiental, para conscientização desses danos.

Em relação aos minerais, uma grande parte tornou-se avaria e considerada inútil, por não conter mais nenhuma forma de obter lucros, deixando muitos nas mesmas condições, extremamente pobres, já outros (empresários), muito ricos.

Segundo Rodrigues (2008):

É importante destacar que grande parte da população do mundo ainda vive em condição de pobreza e fome, sem acesso a água tratada e habitação, especialmente nos países subdesenvolvidos. A maioria dos governantes e empresários acredita que o crescimento econômico é a solução para eliminar ou reduzir as desigualdades entre os indivíduos e países. Mas o problema que se tem verificado é que o crescimento econômico mundial tem sido acompanhado pela degradação do meio ambiente, fome e pobreza. (RODRIGUES, 2008, p. 119).

Uma vez que se tem conhecimento de que muitos curiosos ou pessoas que quer apenas se dar bem com os minérios e vegetais, fazem isso para adquirir mais recursos financeiros, sem a principal preocupação de que essa natureza seja preservada?

Segundo a lei de preservação ambiental 9.985 de 18 de julho de 2000, diz que:

[...] uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, e tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade (BRASIL, 2000).

Para tanto, dentro do ensino de Geografia a educação ambiental também se faz presente, pois incentiva os alunos a ter uma atenção especial de como será que é feito o extrativismo, nas duas formas, por exemplo na agricultura, como ocorre?

Segundo Segura (2001 p. 21) “A escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de “ambientalização” da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por meio de informação e conscientização”.

Contudo, nas áreas de preservação ambiental, dentro da disciplina de Geografia, trabalhar com os alunos esse processo de extrativismo, mineral e vegetal, se faz de grande importância na conscientização de conhecer os órgãos competentes e não só isso, colocar o aluno como cooperador e colaborador para que em futuro próximo possam conhecer o que ainda resta de riquezas que são os recursos naturais no Brasil.

CONCLUSÃO

Diante de tantas explorações presenciadas ainda nos dias atuais, conclui-se que dentro do ensino da disciplina de Geografia por meio da Educação Ambiental, a preocupação de que os alunos conheçam as riquezas que ainda existem como os recursos minerais e vegetais, torna-se importante a conscientização de que órgãos responsáveis pela preservação façam o possível para que todos possam conhecer essas riquezas.

Portanto, se em sala de aula esse resgate for realmente feito durante o desenvolvimento das aulas de Geografia, colocando para os alunos que todos são membros que podem colaborar e saber que se a natureza for observada e vista apenas com o objetivo de lucros, todos, em futuro próximo, podem não ter o que contar para seus filhos.

Atividades, envolvendo pesquisas sobre os órgãos de preservação ambiental, assim como o conhecimento dos trabalhos feitos para que essa preservação, são efetivas, podem ser aprendidas utilizando de diversas formas, incluindo as tecnologias, com imagens, documentários e outros meios de informações que são disponibilizados diariamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n 9.985, de 18 de julho de 2000.** Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

CENCI, Daniel Rubens. **O direito ao ambiente ecologicamente equilibrado como direito fundamental da pessoa humana.** In: BEDIN, Gilmar Antonio (Org.). Cidadania, direitos humanos e equidade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 315- 338

LEITE, José Rubens Morato. **Introdução ao Conceito Jurídico de Meio Ambiente.** In. VARELLA, M., BORGES, R. **O Novo Direito Ambiental.** Belo Horizonte: Del Rey, 1998.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Geografia: introdução à ciência geográfica.** São Paulo: Avercamp, 2008.

SEGURA, Denise de S. Baena. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica.** São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p.

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE NO COMBATE AO PRECONCEITO RACIAL

MARREIRO JUNIOR, José Cunha¹⁸

RESUMO:

O racismo é a discriminação social que tem por base um conjunto de julgamentos pré-concebidos que avaliam as pessoas de acordo com suas características físicas, em especial a cor da pele. Baseada na preconceituosa e histórica ideia de superioridade de certas etnias, tal forma de segregação está impregnada na sociedade brasileira e acontece nas mais diversas situações, embora a legislação do Brasil tenha avançado no que diz respeito às políticas de igualitarismo e de combate às desigualdades raciais. O racismo pode estar presente em qualquer tipo de ambiente: no trabalho, na rua ou até mesmo em meio a pessoas próximas. É comum a prática racista camuflar-se em experiências cotidianas ou formas ofensivas de brincadeira. Contudo, é inaceitável que devido às mudanças pelas quais a sociedade contemporânea vivencia, situações como preconceito racial coexista com a modernidade. Sendo assim, o ambiente escolar é o espaço oportuno para se desenvolver trabalhos que despertem o respeito ao próximo e a pluralidade étnica. O presente trabalho tem por objetivo mostrar a importância do ensino da cultura africana e afrodescendente como importante instrumento no combate às formas mais diversas e perversas de preconceito racial, que ainda segrega boa parte da população do nosso país e que faz do racismo um dos flagelos que engessa o progresso da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Africana. Afrodescendente. Racismo. Ensino. Escola.

INTRODUÇÃO

A princípio, tratar do preconceito racial no ambiente escolar é, sem sombra de dúvidas, uma prática que deve ser permanente, uma vez que a escola se configura como um ambiente adequado para se desenvolver valores, como respeito ao próximo, por exemplo.

Nesse contexto, ensinar história da cultura africana e afrodescendente, torna-se fundamental, levando em consideração que é a partir desse trabalho realizado pelos educadores em sala de aula, que é possível esclarecer e promover um novo olhar acerca

¹⁸ Especialista em Metodologia do Ensino da História e Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professor da Educação Básica no município de Pendências/RN. E-mail: jmarreiro@gmail.com.

dessa vertente da formação da sociedade brasileira, e, a partir daí combater toda e qualquer forma de discriminação racial, partindo do princípio básico de respeito ao próximo e da convivência harmônica com o pluralismo étnico.

Multiplicar as informações sobre a cultura africana e afrodescendente não só efetiva o cumprimento da Lei nº 11.645/08, assim como também favorece elementos necessários aos alunos sobre as contribuições do negro para a cultura do povo brasileiro.

Notadamente o ambiente escolar é espaço propício para realização de atividades que tratem da divulgação da cultura africana e afrodescendente, cuja vivência proporciona aos alunos o conhecimento necessário para efetivação dos saberes teóricos desenvolvidos, contemplando a riqueza presente na cultura africana e afrodescendente, de forma clara e bem definida, destacando o papel importante do negro na construção da história brasileira, com ênfase nos aspectos culturais que se projetam na diversidade vivenciada em nosso país.

UM BREVE RELATO DA ESCRAVIDÃO AFRICANA À SEGREGAÇÃO RACIAL

Com a resistência do nativo brasileiro (indígena) ao trabalho forçado imposto pelos portugueses no período colonial – cuja proibição, após muitas lutas, fugas e ideias contrárias a esse ato, só aconteceu de forma oficial no século XVIII com as mudanças feitas pelo Marquês de Pombal – os colonizadores viram, na compra de africanos para trabalharem como escravos, um negócio que lucrativamente os beneficiaria. A princípio, a lei de 5 de junho de 1755 (Diretório dos Índios), exposta por Pombal, era válida para o Estado do Grão-Pará e Maranhão, sendo aplicada para o Estado do Brasil a partir de 1758. O tráfico negreiro, no entanto, perdurou até o século XIX.

Inicialmente, os africanos foram trazidos de várias regiões do continente, em especial a África Centro-Ocidental, atual Angola. Para Oliveira (2007),

Quanto à origem das populações escravas, existiram dois conjuntos de grupos que se fizeram representar no tráfico negreiro: bantos e sudaneses. Os bantos englobavam as populações oriundas do antigo reino do Congo, que hoje compreende as regiões localizadas no atual Congo, Angola, Gabão, Moçambique e Zaire.

A prática da escravidão, não é e nem foi uma prática nova, pois esse ato já fazia parte, desde a Antiguidade, de civilizações que exploravam a mão de obra como forma de organização de suas estruturas política, social e econômica, como destaca Malheiro (2008) ao afirmar que, “introduzida a escravidão entre os povos desde a mais remota Antiguidade por diversos fundamentos, dos quais todavia a guerra foi o principal, e existindo ela infelizmente também em nossa sociedade, embora sem causa que a possa escutar [...]” (p. 38-39).

Fazendo uma leitura do modo de vida das antigas civilizações, é possível afirmar que a escravidão foi posta, sobretudo, como forma de se estabelecer o predomínio do vitorioso (no caso reativo aos conflitos e batalhas vividos durante um longo período da história), fato que reforça uma condição de subserviência e dívida entre o vitorioso e o derrotado. Ao tratar desse aspecto do sistema escravista, Malheiro (2008) destaca:

A escravidão antiga se achava sua escusa no direito do vencedor em guerras internacionais. Foi um progresso no direito das gentes da Antiguidade conservar a vida ao prisioneiro inimigo, a quem se julgava ter direito de matar, sujeitando-o, em compensação, ao cativeiro e domínio do vencedor. Este mesmo fundamento foi mais tarde formalmente reprovado pelo próprio legislador, que não só qualificou a escravidão de contrária à natureza, mas de introduzida pela ferocidade dos inimigos [...] (p. 38).

É possível perceber, então, que a escravidão foi uma prática de dimensões perversas que coexiste com a sociedade desde tempos remotos e que essa prática nociva para a humanidade foi conhecida pelo homem. Advinda de várias regiões do continente africano, a escravidão ocorreu em proporções muito grandes.

No Brasil, por exemplo, os negros foram trazidos, em porões de navios, sob condições desumanas. Tratados como mercadorias, os negros foram usados como mão de obra escrava na colônia americana, uma vez que a utilização da mão de obra indígena não foi exitosa. O insucesso da “domesticação” dos povos indígenas para a realização dos trabalhos propostos durante as primeiras décadas foi o fator principal, cuja consequência teria sido a adesão a escravização dos negros africanos. Segundo Sousa:

A participação dos negros no Brasil Colonial aconteceu a partir do momento em que a experiência colonial portuguesa estabeleceu a necessidade de um grande número de trabalhadores para ocuparem,

em princípio, as grandes fazendas produtoras de cana-de-açúcar. Tendo já realizada a exploração e dominação do litoral africano, os portugueses buscaram nos negros a mão de obra escrava para ocupar tais postos de trabalho (s/d).

É inegável que, além de expostos a torturas físicas e psicológicas, a população afro-brasileira escravizada perdeu sua identidade social e humana; isso se deu, sobretudo, ao fato de terem reprimidos seus hábitos, costumes culturais e linguísticos, bem como também verem proibidas as suas crenças religiosas e terem seus valores e princípios contidos. Nesse contexto, notadamente observamos que as diferenças socioculturais entre brancos e negros no Brasil e suas raízes são profundas e de longa data.

É a partir dessa realidade de opressão, contenção e submissão imposta aos povos da África, que as representações feitas acerca desse continente refletem estereótipos negativos, como continente sem história, onde homens viviam na barbárie e em estado de selvageria, incapazes de construir cultura e história. Pode-se dizer que essas imagens e informações equivocadas ainda estão presentes no nosso imaginário, constantemente alimentado pela mídia e pelos livros didáticos, que ainda apresentam o continente africano apenas como um território marcado pelas misérias, pelos conflitos étnicos, pela instabilidade política e econômica, aids e fome, como se essas fossem prerrogativas única e exclusivas da África.

Foi a partir desses elementos, gerados pelas interpretações preconceituosas que se constituíram os estereótipos e preconceitos, ou a maioria destes, em torno da raça negra, promovendo a segregação racial em todos os espaços da sociedade brasileira.

UM POUCO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE O NEGRO

Durante muitos anos, os três pilares explorados na educação no Brasil para caracterizar o “ser brasileiro” eram denominados como raça branca, raça negra e raça indígena, e, em cima desses pilares, foram se definindo costumes, valores e perspectivas sociais. Com esse conceito, se estabeleceu, ao longo da história, uma segregação que exclui e marginaliza o negro. Nesse contexto, o Brasil, um país democrático e

republicano, estabeleceu na Constituição Federal, leis voltadas à garantia dos direitos do povo afrodescendente.

Entretanto, a elaboração dessas leis e/ou modificações das mesmas foi pautada no reconhecimento do próprio Estado brasileiro pela prática da escravidão e de sua parcela de responsabilidade social pela segregação dos escravizados, como consta no Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, que serve para orientar as políticas de governo. Esse documento foi elaborado por um comitê preparatório, nomeado pelo Presidente da República, que reuniu representantes do governo e da sociedade civil. Nele, o Estado se reconhece responsável “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos”, pois:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2006).

Podemos constatar, então, que nas últimas décadas, algumas conquistas foram alcançadas em prol dos direitos dos povos africanos e afrodescendentes no que concerne alguns aspectos. O art. 5º, Inc. VI, da Constituição Federal, por exemplo, assegura ao povo brasileiro a “inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença, assim como o livre exercício dos cultos religiosos [...]”. Está a Lei de Liberdade de Culto criada pelo então deputado federal Jorge Amado, em 1946. Essa ação se deu devido ao grande número de violência praticada contra religiões africanas em todo o território brasileiro. Em 2010, foi instituído o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/10, que assegura à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Ainda segundo o art. 20 dessa mesma Lei,

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (BRASIL, 2010).

Em 2003, a Lei nº 10.639/03 institui o ensino da história afro-brasileira e africana com a finalidade de destacar a importância das contribuições do povo negro na formação cultural brasileira. Essa lei foi modificada pela Lei nº 11.645/08, reforçando ainda mais o papel da educação ao se introduzir, permanentemente no currículo escolar, a cultura afro-brasileira, de maneira que todos os alunos da educação básica tivessem acesso aos conteúdos relacionados à África, em todas as suas dimensões, pois essa seria, inegavelmente, uma maneira de tentarmos trazer ao povo brasileiro uma identidade coletiva, através da qual todos se olhem e se vejam no outro sem estranhamento e sem preconceito. Infelizmente, vivemos em um país onde é necessário existirem leis para que a conscientização do povo caminhe para o progresso.

Sabemos que muitas lutas foram travadas em prol do reconhecimento, da descriminalização e da aceitação das manifestações sociais e culturais do povo negro do Brasil. A falta de respeito à diversidade e intolerância a toda e qualquer forma de pluralismo manifestado pela cultura africana e afrodescendente, gera o descumprimento das leis que impõe sanções para quem pratica tais atos, uma vez que de acordo com o Decreto Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940, art. 208: “É crime o escárnio a alguém por motivo de crença ou função religiosa, assim como impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso [...]”. A legislação brasileira que trata da questão do povo africano ou afro descendente, reitera o compromisso social do Brasil no combate a toda e qualquer forma de segregação. Contudo, constatamos que a intolerância para com a diversidade racial ainda é uma realidade e que a legislação atual não foi capaz de reduzir as práticas nocivas de segregação, por meio da discriminação.

A Constituição Federal, em seu art. 5º diz que:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

A partir deste artigo somos levados a refletir que, embora passados quase 100 anos da abolição da escravidão, ainda não completou a revolução política deflagrada

em 1888, uma vez que em nosso país ainda predominam formas de discriminação racial, velada ou ostensiva, que atinge lesivamente parcela significativa da população brasileira.

O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E O RESPEITO À DIVERSIDADE RACIAL

Preconceitos, rótulos, discriminação. É inevitável: desde muito cedo, os pequenos entram em contato com discursos negativos. Para que eles saibam lidar com a diferença com sensibilidade e equilíbrio, é necessário que tenham familiaridade com a diversidade – e não apenas em projetos com duração definida ou em datas comemorativas, como ainda é habitual em vários lugares. A determinação é que seja introduzido no currículo escolar, como determina a Lei Federal nº 11.645/08.

Desta forma, afirmamos ainda que o tempo histórico vivenciado pela sociedade contemporânea, que deseja e reivindica uma educação democrática e impõe à escola novos posicionamentos, e a implantação de um novo paradigma educacional de valorização da diversidade garantindo respeito às diferenças e visualização positiva da cultura afro-brasileira são imperativos da educação antirracista que se deseja construir.

Neste sentido, com a inclusão do ensino de história da cultura africana e afrodescendente nos currículos oficiais, exigida por meio da Lei Federal nº 11.645/08, a escola brasileira terá a oportunidade de contribuir para a ampliação do trabalho de combate ao racismo, uma vez que estará colocando em nível de igualdade de informações os conteúdos trabalhados no currículo escolar sobre significativa contribuição do povo africano na construção da identidade cultural brasileira.

A falta de informação e/ou as informações equivocadas sobre a África e sua cultura fazem prevalecer, no Brasil, um imaginário precário e preconceito acirrado sobre as origens africanas e sua efetiva influência na formação cultural brasileira. Fato que corrobora para os estigmas dos negros, que acaba segregando essa raça. O professor Carlos Moore é muito enfático, e vai mais além, ao dizer que: “Ou o Brasil do futuro será governado por negros e brancos e indígenas americanos, uma nação administrada em função da alocação equitativa dos recursos para cada um dos componentes sociorraciais da sociedade, ou fracassará como nação” (2008, p. 142).

Pouco tem se falado ou trabalhado na riqueza do continente africano, pois, embora algumas histórias de transmissão oral circulem pelo nosso país, o que se sabe está impregnado de ideologias racistas. Muito desse conjunto de imagens constituídas equivocadamente se deve a viajantes, historiadores, pesquisadores e pensadores europeus que percorreram o continente africano e sobre ele lançaram seus olhares, tendo como referência a cultura europeia, tida como hegemônica. Eles retratavam o continente elaborando interpretações comparativas, em que a superioridade era a europeia; e a inferioridade, atribuída ao continente africano e suas gentes. Um imaginário ocidental foi gestado sobre a África e os africanos em função de representações deturpadas, simplificações e generalizações inconsequentes, sobretudo a partir do século XIX.

Tentar desmistificar os estereótipos alicerçados, por alguns, e introduzidos no mundo ocidental é uma forma de combater o racismo. Dessa maneira, devemos reconhecer, a partir deste panorama, que o racismo é um dos principais fatores estruturantes das injustiças sociais que acometem a sociedade brasileira e, conseqüentemente, é a chave para entender as desigualdades sociais que ainda permanecem no cenário nacional. Dessa maneira, a escola tem um papel social de grande responsabilidade, tendo em vista que cabe à Educação a tarefa de introduzir no currículo, os conteúdos sobre a cultura africana e afrodescendente, como reforça o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006, p. 13):

A escola que deseja pautar sua prática escolar no reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial articula estratégias para o fortalecimento da autoestima e do orgulho ao pertencimento racial de seus alunos e alunas. É imprescindível banir de seu ambiente qualquer referência ou visão que construir ou fortalecer imagens estereotipadas de negros e negras [...].

A partir dos questionamentos postos aos comportamentos preconceituosos no âmbito escolar, otimizamos a tentativa de fazer o aluno compreender-se como sujeito histórico participante de sua própria construção histórica e de conhecimento. Revestida desse pensamento, cabe à escola revisar a história do Brasil por meio do estudo da África, a fim de ampliar os humílimos conhecimentos sobre a historiografia desse continente, bem como de reduzir o olhar discriminatório sobre ele lançado durante

séculos, visando, de maneira relutante, fortalecer a divulgação e valorização da cultura afro-brasileira e por meio destas favorecer o combate ao preconceito racial, dentro e fora do ambiente escolar, onde as diferenças possam ser respeitadas e as relações de vida efetivadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições do povo africano na construção da “identidade” brasileira revelam a necessidade de se reforçar a importância do trabalho a ser desenvolvido nas escolas a partir da inserção das questões africanas e afrodescendentes no currículo escolar.

A inserção dos estudos africanos não pode simplesmente se resumir a encontros em congressos e movimentos que apenas levantam a bandeira e gritam que são negros. Ser negro vai muito além da cor, pois ele traz consigo, na memória e no sangue, as batalhas travadas para poder existir em um país que os discrimina a partir da exclusão social, negando as mesmas oportunidades.

Sendo assim, é preciso reafirmar o papel social da escola, que, a partir da inserção dos conhecimentos sobre o povo africano e afrodescendente, possibilite, desde cedo (a partir da educação infantil), o combate à toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial, na busca constante à igualdade cultural, social, humana e política entre as diferentes classes sociais no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 16 jun. 2017.

_____. **Decreto-lei Nº 2.848**, De 7 De Dezembro De 1940. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1940. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso 20 jun. 2017.

_____. **Estatuto da igualdade racial:** Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação, 171). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm acesso: 26 jun. 2017.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16 jun. 2017.

_____. **Lei Nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso: 26 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação Étnico-Raciais**; Brasília: SECAD, 2006.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. **A escravidão no Brasil:** ensaio histórico-jurídico-social. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 2008.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda** (sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro). Belo Horizonte: Nandyala, 2008. (Coleção Repensando África Volume 1).

OLIVEIRA, José Henrique Motta. **A religiosidade dos escravos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ibamendes.com/2011/06/religiosidade-dos-escravos-no-brasil.html>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Escravidão indígena**. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/historiab/escravidao-indigena>>. Acesso em 15 jun. 2017.

CONTRIBUIÇÕES DE FREINET PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

AQUINO, Andréia Rodrigues¹⁹

RESUMO:

Educação é o início do processo em que o indivíduo em sua infância vivencia as suas primeiras concepções de sociedade, mesmo que dentro de uma estrutura fixa que é a escola. Atualmente, há um descompasso quanto aos espaços que se apresentam como ambiente de aprendizagem. Sejam denominados Espaços formais e não-formais. No entanto, é de relevância estabelecer um diálogo de maneira clara e objetiva a dialética do social e a valorização da individualidade, mas as maneiras por si só de apreender e aprender com(no) mundo. Apresentamos, neste artigo, a crítica ao ensino tradicional e conservador das escolas, como também à sua Educação Popular defendida por Freinet, que não classifica o aprender de maneira homogênea. Sua valorização ao ser e seu desenvolvimento integral, independente de seu gênero e classe social ou onde a criança/escola está situada. As ideias de Freinet adequam-se a uma realidade onde apresenta grandes dificuldades a Educação de Campo, que mesmo sendo prescrito em lei o direito de existir uma escola em sua comunidade, pouco sido assistida em suas especificidades quanto ao currículo e prática pedagógica uniformizando assim, conteúdos e práticas distante de uma realidade, devido as turmas com multisseriação e precária estrutura. Apontaremos algumas técnicas de Freinet como práticas que oportunizam a aprendizagem e reflexão, que são imprescindíveis pois difundem a sua proposta, que é uma educação que transforma a vida através da reflexão e ação sobre a mesma.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação de Campo. Célestin Freinet e suas técnicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade propor as contribuições de Freinet como objeto de reflexão dentro de uma prática de ensino em um ambiente escolar, que é destinado poucos recursos e uma logística até difícil, portanto, direcionamos e apresentamos um olhar para a Educação do Campo, o qual existe ainda precariedade de materiais didáticos mais elaborados e lugares extremos em que a internet não é acessível, pode torna-se um ambiente vivo e rico contribuindo na aprendizagem dos alunos.

---

¹⁹ Mestranda do Curso Ciências da Educação pelo Instituto de Educação e Tecnologias em Ciência da Educação (CECAP). Docente no Município de Macau/RN. E-mail: andreiarodriguesaquino@yahoo.com.br.

Nesta perspectiva, mediante a mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, persistimos não como regra, mas como sugestão dentro de uma vivência prática que a torna subsídio para o objetivo da educação, que é o desenvolvimento integral da criança. Direcionando assim, a pedagogia progressista não nova, mas que atenda os anseios de um grupo ou comunidade.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as contribuições e o pensamento de Célestin Freinet, em seu conhecimento teórico e filosófico, como em toda a sua prática no que diz respeito a sua concepção de homem, sociedade e educação, partindo disto, argumentar e sustentar que a aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos na Educação do Campo torna-se possível desde que sejam respeitados seu conhecimento de mundo.

Este trabalho utiliza como estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica, referenciando autores que o consistem em desenvolver um embasamento teórico de conceitos sobre o tema em uma proposta de construção de aprendizagens renovando um padrão de educação.

O artigo divide-se em três seções. O primeiro apresenta enfoques sobre a concepção de educação, mudanças que ocorrem desde a sua informalidade até a prática de ensino escolarizado, onde Brandão (1981), Gasparin (1994) Freire (1996) Oliveira (1995). O segundo capítulo traz a lucidade sobre a Educação de Campo sendo uma valorização construída sócio-político, currículo, formação docente e o programa do MEC, Escola Ativa, voltado para essa realidade, neste aspecto, Caldart (2010), Gonçalves (2009) subsidia essa temática. No terceiro capítulo, apresentamos algumas das técnicas de Freinet que divergem das práticas que persistem em limitar a escola de ser um ambiente vivo de construção e engessar o saber, trazendo uma ideia de equidade social Freinet (2004), Bourdieu (1985), Santos (1991) e desmitificando a cultura de uma escola que, na prática, reproduz a exclusão e não valoriza a individualidade da criança.

Devido às necessidades em uma boa estrutura e que os alunos ficam a mercê do que acontece nos centros das capitais, não desvalorizamos questionamentos que angustiam os professores. Como fazer meus alunos aprenderem, se estão afastados da zona urbana e não tem computador e livros suficientes na escola? Que perspectiva do aprender tenho que desenvolver nos alunos do campo? Como fazer meus alunos

aprenderem? Como trabalhar conteúdos se a turma é multisseriada? São dilemas frequentes que os docentes justificam o baixo índice de aprendizagem e os pais preferem levá-los para um ambiente longe de sua moradia.

Compreender a educação, como um objeto estático em que os ideais, valores e comprometimentos são únicos e suas práticas são totalmente inquestionáveis. Educar é propor novas perspectivas mesmo que sejam de tempos atrás, no caso a que explicitamos, não deixa de trazer as urgências sociais e educacionais como princípio e alavanca para novas possibilidades frente às mudanças e aspirações em que os professores se situam, sejam no centro das grandes capitais, sejam no campo.

UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Quando falamos de educação, inicialmente pensa-se um espaço fechado, entre pessoas da mesma faixa etária, mas percebemos que ela é mais ampla que tal pensamento. Ela está e é o meio pelo qual somos co-participantes nesse mundo. Da mesma forma nos modela e revela quem somos, para onde vamos e o que temos. Por meio dela, deliberamos resposta e perguntas, pois ela está em cada ação produzida em nossa vivência. Afirmo Brandão (1981):

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos (BRANDÃO, 1981, p. 4).

De acordo com o autor, a educação não é opção, sua presença (in)consciente acontece seja em situações simples ou mais elaboradas. Por meio dela reafirmamos o que temos e somos pelas crenças, saberes adquiridos, mas também se utilizam do resultado das aprendizagens, o saber, como maneiras de dominação.

A educação escolarizada, que antes direito dos mais privilegiados, era negligenciado aos indivíduos menos favorecidos, nesse contexto, a educação era monopolizada e não havia direitos iguais e equidade entre a sociedade. Os ricos ou

donos de terra, manipulava aqueles que não tinham conhecimento, classificando-os como “analfabetos”, com isso a classe mais desfavorecida não possuía esperança de uma melhor qualidade de vida social e econômica. Desde os antepassados a proposta de educação é remetida ao conservadorismo, tradicional. Quanto a uma educação na representação escolar sendo um espaço onde acomoda as pessoas indiferente à uma economia social, é o que Comênios em pleno século XVII, já pregava:

Quando a educação geral da juventude, diz Comênio, começar pelo método adequado, não faltará a mais ninguém o que lhe é necessário para pensar e agir corretamente. Todos saberão como seus esforços e seus atos devem ser corrigidos, quais limites devem ser trabalhados e como cada um deve ocupar seu lugar (...). Os filhos dos ricos, dos nobres ou dos que exercem magistratura não são os únicos nascidos para desfrutar tais situações e ter acesso à escola enquanto outros são excluídos, como se não houvesse o que esperar deles. O espírito dos para desfrutar tais situações e ter acesso à escola enquanto outros são excluídos, como se não houvesse o que esperar deles. O espírito sopra onde quer e quando quer (GASPARIN, 1994).

Nesse sentido a filosofia de Comênios, era estruturar um espaço novo, que não mais condizia com a realidade, cujo antigo modelo de ambiente que excluía. Ele idealizava uma escola que se abraça a todos indiferente a seu gênero, religião e economia. A educação que sempre existiu seja de tradição oral (valores passados de pai para filho), letrados (entre os ricos), mas com a instituição/escola o modelo de ensinar e aprender foi tomando corpo, sistematizando processos, métodos, conceitos, valores.

Então, o que não era espaço fixo, foi se desenhando como tal para reunir pessoas com interesse comum, o saber. Sejam na área rural, como urbana, assim as comunidades são agentes passivos e ativos em seus ideais. Como diz Freinet (2004, p. 9) em sua pedagogia do bom senso: “a educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida!”, assim nasce na educação escolarizada um projeto de vida, antes excludente, hoje direito de todos, pois através dela, a criança (aluno) mudará o percurso “destinado” e transformaria seu futuro.

Comênios (1994) afirma:

Didática Magna, que mostra a arte universal de ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser

aprimorada nos costumes, educada para a piedade e, assim, nos anos da primeira juventude, recebe a instrução sobre tudo o que é da vida presente e futura, de maneira sintética, agradável e sólida. Os princípios de tudo o que se aconselha são extraídos da própria natureza das coisas; a verdade é demonstrada através de exemplos paralelos das artes mecânicas, a ordem (dos estudos) é disposta segundo anos, meses, dias, horas; o caminho, enfim, fácil e seguro, é mostrado para pôr essas coisas em prática com bom êxito. (GASPARIN, 1994, p. 11).

Segundo Gasparin (1994), a educação está presente em todos os espaços onde o indivíduo está inserido, pois ela é uma prática social, onde acontece de forma dinâmica, existencial. É processo de construção do ser consigo mesmo e com a sociedade, portanto, não deve restringir o conhecimento a quem lhe é de direito, a todos, independente do gênero ou classe social.

Dentro da ideia que o saber é para todos, falar sobre o educar leva a uma complexidade, que mesmo diante das conquistas tecnológicas e sociais contemporâneas, a prática pedagógica é remetida ainda a um modelo tradicional, os quais estão no passado, cujo interesse era apenas depositar o conhecimento ao aluno, uma educação bancária. Nesse sentido, Freire (1996) afirma:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1996, p. 58).

Freire apresenta uma dívida na educação mediante a prática. Para ele a educação é mais que perguntas e respostas, é saber o quê e o que fazer com. É uma tomada de consciência/prática. No dicionário Aurélio tem como primeiro significado que educação é: “Ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém: educação formal; educação infantil.” Entende-se a ação como exercício do indivíduo, sendo intermediado por outro, neste caso, o professor. Compreende que o mesmo não como diretivo, segundo a proposta de Freinet, mas faz a mediação entre a criança e o saber.

Entretanto, a mesma tem que estar ligada intrinsecamente à realidade do indivíduo, sendo uma teoria e prática voltada para especificidades sejam econômicas, sociais, políticas e estruturais. A ideia de qualidade, conhecimento e transformação está entrelaçada a sua concepção de ver a criança como um todo e não apenas uma parte do meio. Vygotsky (2007) apresenta a ideia de que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual a criança cresce para a vida intelectual daqueles que estão ao seu redor”. Entende-se que, educação e aprendizagem estão interligados, não de maneira ordinal ou sequencial, mas simultâneos, portanto, nessa relação com meio em que o indivíduo pertence, os aspectos como a linguagem, ideais, são associados à descoberta de seu mundo, de seu contexto para que possa interagir sobre o mesmo com significado.

Neste sentido, estamos nos deparando neste século XXI com alguns dilemas de, como educar crianças, jovens e adultos de maneira integral para uma sociedade mais justa. Onde a realidade atual apresenta novas exigências e emergências sociais, mesmo sendo nas escolas de campo ou urbana, as necessidades são específicas, individuais, porém não deixam de existir.

Na perspectiva de procurar uma prática que possibilita tal processo, Oliveira (1995) apresenta:

através de suas ações e de seus escritos, Freinet dialogou com seu tempo, confrontou-se com a problemática social e educacional de sua época (...) Sua obra foi um avanço considerável e, até certo ponto revolucionária, uma vez que ensejou o surgimento do novo que estava prestes a nascer do velho (OLIVEIRA, 1995, p. 41).

Freinet, mesmo durante um período opressivo na França, em século passado na década de 20, é um educador que contribuiu em suas ideias filosóficas e práticas que ainda não foram dissecadas em sua totalidade, porém já apresentava um novo sentido de conceber e atuar como mediador, valorizando a educação como transformação e descoberta da felicidade, arte de viver. O conhecimento como um ideal construído, em um ambiente vivo que não se remetia apenas a estrutura física da escola, mas a mesma sendo um ambiente também de debate, reflexão e ação em regime colaborativo. Fica transparente que mesmo no passado século é um teórico que vislumbrava o futuro, sua

fundamentação no histórico-social e assim, sua vivência com pensar numa interdisciplinaridade valorizava o homem, o coletivo e a classe trabalhadora.

Art. 205 da Lei de Diretrizes e Base, recomenda:

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 (CAPÍTULO III; DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, Seção I DA EDUCAÇÃO Art. 205).

Nesse sentido, Freinet, como tantos outros defendem o direito da educação, considera inalienável o direito da criança como o centro da atividade pedagógica e o papel da escola em suas atribuições para fazer potencializar a vida do educando. Seu pensamento e ação trabalhava com a criança em seu desenvolvimento integral, direito que lhe é assistido. Em meio às suas reprovações, a desigualdade, preconceitos e exclusão trazia à escola um centro de atividades que refletissem e combatessem tais problemas sociais.

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UM DIREITO

A educação nas escolas de Ensino de Campo, tem caído numa teia problemática. O Êxodo de crianças dessas escolas para a zona urbana, tende a trazer problemas a elas. Os pais, com esperança de melhores oportunidades e condições de ensino para seus filhos, veem a escola como despreparada ou não assistida pela gestão pública, prefere matricular seus filhos nas escolas urbanas, as quais não são preparadas para a inclusão dos alunos do campo, descontextualizando de seu meio e suas especificidades.

Caldart (2010) afirma:

E tratou-se primeiro de uma crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do Campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de Reforma Agrária⁴ e como, especialmente neste vínculo, a Educação do Campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de

alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações. (CALDARTE, 2010, p. 19).

Segundo a autora, a Educação de Campo desenhou-se partindo das lutas sociais, nos espaços das áreas onde aconteceu as reformas na área agrícola como luta por um direito à equidade, uma concepção de valores, a realidade em uma complexidade ética, social e política que com a migração das crianças pode gerar um problema maior, a super lotação nas escolas urbanas, como também a alienação de sua realidade do campo.

Compreender essa nova perspectiva de educação não é viável se dar de maneira isolada, pois ela se dá em um momento emergente, contexto onde trabalhadores do campo lutam pelos seus ideais, no entanto esse aglomerado se permite, e estimula a escola, que mediante as suas vivências, devem ser exploradas e valorizadas.

Wallerstein (2002) enfatiza que:

A Educação do Campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma “modernidade da libertação” (WALLERSTEIN, 2002, p. 133-150).

Como transmite o autor entende-se a ideia de educação do campo, como o meio que possibilita a reflexão e possibilita discussão e ação referente a teoria-prática-metodológica que é atuante, compreendendo como dinâmica e constitui um sujeito autônomo, em sua ação em sociedade, que desenvolve-se com uma criticidade ao modelo de padrões estruturantes na sociedade como uma ruptura além de idealizar o bem comum, a igualdade as oportunidades de classe, a educação de qualidade, obtendo como fonte a ideologia marxista, o socialismo.

Mediante a essa perspectiva, que não é “nova” não se pode deixar esquecido, nos cursos de graduação de pedagogia esses debates, que subentende que o educar é para transformação.

Brandão (2002) é claro sobre esta transformação, que explicita:

algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a

prática política. A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um “processo” (BRANDÃO, 2002, p.141-142).

Dentre essa configuração, Brandão fala sobre este processo histórico deve-se estar em dinamismo e não como uma velha contribuição, sua característica redireciona discursos, métodos, projetos que atendam às classes menos favorecida e os torna protagonistas de uma nova escola/sociedade.

Quanto a essa proposta emergente por meio das lutas sociais, reforma agrária, Movimento Sem Terra, propõe a necessidade de uma escola que suas concepções fossem contempladas, não fugindo assim de sua autenticidade que envolve as especificidades das comunidades rurais.

Quanto ao processo do programa que subsidia a educação do Campo, Gonçalves (2009) esclarece:

Informações disponíveis no Projeto base do PEA (BRASIL, 2010) destacam que o início do programa ocorreu em 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste (MEC), e com abrangência dos seguintes Estados: Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí. Seu objetivo consistia, então, em reduzir a repetência e a evasão, com vistas a elevar as taxas de conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental nas áreas rurais. Em meados de 1999, com o encerramento do Projeto Nordeste, emerge o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Programa FNDE ou Fundescola), organizado com recursos do Banco Mundial, que passou a coordenar as ações do PEA (GONÇALVES, 2009, p. 213-214).

Segundo o autor, enfatizamos aqui a proposta pelo Ministério da Educação referente a uma consubstancia prática-metodológica devido à precariedade das escolas em áreas rurais, implementou-se no o Programa Escola Ativa (PEA) a partir de 1997, conveniado com o Banco Mundial (BM) tendo como objetivo de melhorar o rendimento de discentes, que frequentavam as salas organizadas em multisseriação nas escolas rurais em diversas partes do país, como também a formação de professores e

dificuldades na infraestrutura. Sua essência parte da experiência de um mesmo perfil de programa desenvolvida na Colômbia (PEN) na década de 80.

Ainda sobre esse direito de educação, investiga-se a necessidade de uma adequação ao real, nisso se propõe a reflexão sobre a necessidade que a escola não apenas esteja inserida nesse contexto, mas que ela seja uma impressão social dos objetivos e anseios que partem da comunidade. Estruturalmente, seus currículos, projetos, regimentos e conselhos, pois são específicos, como princípio de base. Em tempos remotos, Brandão (1981) é citado da seguinte forma:

Primeiro que tudo; a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem... muito mais que nos animais, fonte de toda a ação e de todo o comportamento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração (WERNER JAEGER apud BRANDÃO 1981, p. 33)

Do ponto de vista do autor, a educação é tudo que é produzido na relação entre as pessoas em comunidade. As ideias de política, cultura, costumes, objetivos, anseios, saberes e conhecimento. Isso provém de uma troca e intenções, que pode estar adequado à realidade de sistematização educacional. Cujas estrutura partirá dos anseios comuns e não sejam negados a seus ideais. Neste sentido, o de adequação e mudanças do real para a aquisição do saber na escola, coloca-se em questão o currículo. Ele parte estrutural onde deve ser flexível e caracterizado pelo seu contexto, sendo a mola inicial para aquisição da teoria pela experiência.

Em 2010 foram elaboradas novas diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) substituindo as anteriores por etapa e modalidade da educação básica, pois as antigas precisavam de uma nova adequação. A nova explicita a autonomia dos sistemas de ensino, cujo nortearão os currículos e conteúdos mínimos de forma a assegurar a educação básica.

Quanto ao currículo Sacristán (2013) explica:

O currículo desempenha uma função dupla-organizadora e ao mesmo tempo unificadora-do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras

(e muralhas) que delimitam seus componentes, como por exemplo, a separação entre matérias ou disciplinas que o compõem (SACRISNTÁN, 2013, p. 17).

Este instrumento, segundo o autor, é responsável pela organização e compromete-se com a qualidade do ensino-aprendizagem através de princípios que são básicos que correspondem o desenvolvimento das crianças de maneira justa e integral, considerando a parceria com as famílias e experiências que sejam concretizadas em práticas cotidianas nas instituições.

Outro detalhe importante nesse direito, que corresponde a educação de fato, não é somente uma escola, um currículo, mas também se prima para uma educação de qualidade. É preciso um elemento harmônico, o docente que compreenda e seja inteirado dessa realidade, partir do currículo subsidiado com a realidade onde expande esse processo não para limitar, mas através dele estreitar e ampliar vivências e transformá-los em sujeito de um mundo mais além do seu real.

A esse respeito, o docente, é sabedor e convive em um mundo que está em constantes mudanças, a quantidade de informações é acumulativa. Há uma necessidade de reflexão, porém, requer que os docentes participem de formação continuada. Através delas se deparam com novos métodos, estratégias, vivem novas experiências que revejam suas práticas.

A necessidade de formação continuada vê em si a articulação entre o professor, o conhecimento e novas técnicas e tendências pedagógicas para articular o conhecimento e a sistematização dos conteúdos. Lima contribui e defende a formação continuada que seja: “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (LIMA, 2001, p. 32).

FREINET E SUAS TÉCNICAS

Estar atento a uma prática e seus métodos é fazer relação às intenções, que ficam no campo das ideias, consideramos a teoria e isso também é ciência. Deve-se analisar

em todo o seu contexto. Expomos a necessidade de educadores precisarem sempre, não apenas reproduzir alguma estratégia de maneira alienada, mas se faz necessário refletir sobre a estrutura de suas práticas, desde que considere como mediador entre o aluno e o conhecimento.

A educação dialoga com diversas ciências, como a sociologia, filosofia, antropologia. Nestas fontes, encontramos respaldo para refletir e estruturar certas ideias. Quanto a isso, explicitamos aqui a ideia de um sociólogo francês que concebia e criticava a escola e seus métodos, como meio de (re)produção de ideais dominantes.

Os autores Pierre Bourdieu e Passeron (1985) desvela sobre o ensino e a cultura:

Todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultas (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 36).

Tendo por base as ideias de Bourdieu e Passeron e sua crítica a uma modelo de escolarização que não é pertinente a ideia de igualdade. Cultura essa que não é um modelo de relação harmoniosa de convivência, com ingenuidade, mas um modelo cultural de imposição, ignorando toda forma de produção já vivenciada e estruturada entre os indivíduos seja política e economicamente, ele adentrou a esse dispositivo para que os “cultos” os que tivessem “conhecimento” continuasse sendo a correta, denominou isto a violência simbólica.

É nesse quadro de reflexão que, ao contrário de apenas uma ação profissional, no caso o educador, rompe com o que lhe foi imposto como uma tradição de educação e lhe abre os olhos dia a dia, no seu fazer, na sua prática, refletindo sobre que tipo de criança, jovem, adulto, quer formar. Lutamos pela educação e seus direitos, valorização profissional (claro que é necessário!), mas romper com imposições e tradições sistêmicas que imprime no aluno a seleção de bons ou maus alunos, ou desprezando seu conhecimento de mundo e impondo outros como se fosse certo e indiscutível através de métodos, isso também deve ser a luta da escola, do professor.

Bourdieu (1966) afirma:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1966, p. 58-59).

A compreensão do autor reprova a transparência a uma educação que é apresentada como ideia esperançosa para todos, mas que na íntegra reproduz as posições de desigualdades sociais, a isso ele denomina um mecanismo divergente do que trata a verdadeira educação, ver e trabalhar o aluno mediante seus anseios sociais, culturais e especificidades, individualidades.

Em reflexão a uma educação do bom senso, neutra e não com a ideia de perpetuar hierarquias, Freinet nos apresenta suas técnicas, estratégia que vê o aluno, de maneira individualizada, com anseios específicos, com seu mundo, visão e necessidades peculiares. Essa ruptura ao que engessava a escola, a qual visualizava todos os alunos com a mesma necessidade, objetivos, estímulos é rompida em estudos e experiências que norteia seu pensamento epistemológico que a instituição educacional não deve desprezar os conhecimentos do indivíduo, apresentando um ensino desconectado ao mundo do estudante, pois o torna desmotivado, nem ser uma maneira de reproduzir as classes determinantes, mas a educação seria o ponto de partida quanto a equidade social.

Atualmente, a realidade das escolas encontra-se em desvantagem no que se refere ao conhecimento, devido as constantes influências tecnológicas que nos aproximam de diversas e variadas informações em apenas um clique. Tecnologias que podem e devem ser instrumentos que professores precisam se apropriar e incluir como instrumento de trabalho e facilitador do saber. Mas mesmo assim se essa ferramenta não for usada de maneira coerente não avança quanto ao conhecimento, nem o que se fazer com ele, torna-se informações solúveis.

Nessa situação, propõe-se o despertar do conhecimento, do aprender e isso não dispõe apenas de um método simples e sim, complexo, no que a criança sinta a

necessidade de desenvolver-se e aprender. Um dos fatores relevantes ao aprender é a curiosidade, motivação para percorrer os obstáculos do fácil ou difícil e conseguir chegar ao objeto desejado, o saber, o qual deve estar em seu dia a dia.

É interessante a afirmação de Freinet (2004)

Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido "enfiar-lhe" nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. Seria como falar com um surdo. Você pode elogiar, acariciar, prometer ou bater... o cavalo não está com sede! E cuidado: com essa insistência ou essa autoridade bruta, você corre o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para sempre, os caminhos reais que levam às profundidades fecundas do ser. (FREINET, 2004, p. 19).

Sob o ponto de vista do autor, se faz necessário o querer da criança quanto ao que se quer conhecer, se esse interesse não surge, os planos de aula, programações serão inoportunos podendo ocorrer uma aversão aos estudos. Percebe-se que o professor não precisa apenas de conhecer disciplinas, conteúdos, antes de tal entendimento deve elevar a curiosidade, estímulos do aluno para que o mesmo perceba-se importante neste processo e que ele mesmo como conhecimento de mundo, explore, critique, pesquise e resulte no saber.

Conhecer Freinet e sua pedagogia é uma oportunidade incontestável para os docentes, ler seus livros e conhecer sua pedagogia descompassa a educação que antes tivera, é trazer a luz o desenvolvimento de uma criança pela sua própria vida e trabalho, indo mais amplo torna-se significativo, partindo de seu contexto. Expressa critérios para que o mediador incentive e da criança surja seus ideais e motivações, portanto coloca a criança com autogestão do explorar, observar, selecionar, experimentar os diversos saberes e construir suas ideias. Subordinado aos anseios do seu aluno, prepara o plano individual do aluno, adequado ao que a criança está despertando e experimentando em suas curiosidades externadas.

Com sua experiência sobre o trabalho com base no contexto dos alunos, descreve Freinet (1976):

A experiência mostrou-nos, que quando a aula está bem estruturada, quando as crianças realizam todas, individualmente ou em grupo, um

trabalho interessante que se inscreve no quadro da vida escolar, alcançamos a harmonia quase ideal. Só há desordem quando isso falta na organização do trabalho, quando a criança não se sente devidamente integrada, numa atividade que corresponda aos seus desejos e, às suas possibilidades. Um dos trabalhos mais importantes das nossas técnicas advém da resolução definitiva do problema da disciplina escolar, como a criação de um meio eminentemente educativo e humano. (FREINET, 1976, p. 47)

O autor vislumbra de suas estratégias não como método, mas técnicas que acomoda a uma apresentada em sala que antes era considerada, e hoje uma realidade conflituosa, a indisciplina. Portanto, as suas técnicas podem estar situando o docente para as aflições consideradas hoje como problema social. Refletir sobre a prática excludente, que ver todos discentes em sala com mesmas habilidades, maneiras de aprender, torna-se um erro. Perceber o aluno com sua individualidade e habilidades reais, partindo disto é projetar um trabalho onde todos sejam pertencentes e sujeitos autônomos em sua aquisição estruturante do saber. Portanto, compreende que os estudos e comportamentos sejam respeitosos entre os alunos e com o mediador, sem classificações, mas aprendendo pelo método natural que é a experiência com o mundo externo à escola.

Movido por mudanças na prática pedagógica e assim na educação Freinet, incluiu em sua maneira de ensinar. Não extinguindo o prédio escolar, mas levando ao aluno aos interesses dos mesmos. Se a criança se interessa pelo ambiente fora da escola, a natureza, porque se prender a livros, cartilhas que só bloqueiam os estímulos, sendo repetitivos e decorados. Em seguida, serão explicitadas algumas técnicas importantes para compor a prática pedagógica para professores que veem necessárias para um novo modelo de educação.

Surge a aula fora do ambiente escolar, a aula passeio e Whitaker (1994) descreve a dinâmica dessa técnica:

Comparavam o que haviam percebido, faziam avaliações das distâncias que percorriam, desenvolvendo assim as noções de comprimento e de tempo. Com muita sensibilidade, considerando o professor como um amigo conversava sobre as observações feitas. Não havia a tradicional separação entre professor e alunos. Todos se comunicavam, num tom familiar, discorrendo sobre os elementos de cultura adquiridos. (WHITAKER, 1994, p. 16).

A aula passeio, com certeza, provocava estímulos inexplicáveis aos alunos, pois a partir de suas observações e experimentações do real, a aula demonstrava liberdade em maneira de pensar e agir sobre o meio, vislumbrava a sua realidade e de maneira crítica e reflexiva compartilharia ideias e maneiras de apreender o mundo que estava inserido. Sua técnica ultrapassava os conteúdos, pois no retorno das aulas os alunos tinham muito o que contar, descrever, ilustrar e produzir textos, iniciando seu gosto pela leitura, cálculo e o saber.

O interesse pela leitura e escrita tem que ser constantemente estimulado. Decodificar, memorizar e repetir faz com que distancie o aluno desta habilidade e competência integrante do saber. O ler e escrever possui uma necessidade individual e social para comunicação, porque nela os alunos passam e recebem informações. Número de linhas, reprimir por expor erros de ortografia, não fazem sentido na aula desta nova perspectiva.

Não basta, por conseguinte, dar à criança liberdade para escrever, é preciso inspirar-lhe o desejo de o fazer, despertar-lhe a necessidade de se exprimir. Deste modo o verdadeiro texto livre só pode nascer e desabrochar no novo clima de atividade livre da Escola Moderna (FREINET, 1996, p. 60).

Com isso, o texto livre não deixa a criança a mercê do aprender a aquisição da lecto-escrita, pois elas desenvolvem a produção escrita e leituras de narrativas. Do mesmo modo a necessidade da comunicação, tendo como princípio a aprendizagem e seus processos, ela precisa fazer sentido tanto em sala de aula, como fora dela. Com o jornal escolar, torna-se significativo a produção escrita dos alunos no meio social. Certamente elucida Santos (1991, p. 66), que os objetivos do Jornal escolar são:

- reconhecer, respeitar, valorizar a expressão e o trabalho do grupo-classe e de cada um dos elementos;
- criar um instrumento resultante do trabalho coletivo, para veicular as informações, as opiniões, os sonhos, os pensamentos, as pesquisas realizadas por um grupo de crianças ou adolescentes e que, ao mesmo tempo, constitua um objeto de intercâmbio e de críticas;
- promover a ampliação da rede de comunicação e de interações existentes na classe, para que a palavra do aluno possa romper os limites da sala de aula e atingir outras classes, a família, os amigos, outras escolas, a comunidade;
- aproveitar a força motivadora para a criação de textos livres emanada da prática do jornal escolar;

- possibilitar que o aluno vivencie a situação de ver seu pensamento, suas reações perante o mundo, seus triunfos, suas dúvidas, seus questionamentos, seus temores, suas aventuras representadas por um texto impresso;
- possibilitar que o aluno vivencie as diferentes etapas do trabalho editorial;
- aproveitar, enfim, toda a contribuição pedagógica que pode oferecer um trabalho de edição e de difusão inteiramente realizado por crianças e adolescentes.

Em outras palavras, amplia o conhecimento dos alunos e ainda inserem no meio social como produto de esforços, discussões, pesquisas e reflexões dos alunos, sendo transformador e viabilizando o conhecimento escolar adquirido a utilidade social.

Em virtude, não como sequência, mas como dinamismo dentre as técnicas à reunião cooperativa, que acontecia uma vez por semana, estabelecia estratégias e maneiras de reestruturar a prática educativa, colocando o aluno a expor suas ideias e expectativas reais sobre a avaliação de si mesmo e dos colegas, através de bilhetes denominados de eu crítico, eu parabenizo e eu proponho. Na sala são lidos, respeitados e discutidos com representantes responsáveis eleitos presidente e secretário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação nunca deixará de ser um item primordial à vida dos sujeitos sociais, sejam através de contato físico ou através de uma mídia. Seu produto, o saber não é palpável ou limitado, mas executado na vivência, dialogando assim teoria e prática, ideais e aspirações.

Pensar em educação escolarizada é perceber que as diversas aprendizagens e conhecimentos não podem ser engessados, limitados, um fim em si mesmo, pois, desta maneira, provoca a morte do saber. Enquanto educador, deve haver labuta, estímulo, valorização, cooperação, significado, significantes, procedimentos e métodos para que o espaço não seja uma mero bloqueio ou dissimulador que rotule que o aluno nas áreas mais distantes possua menos capacidades ou habilidades que outros urbanizados. Apreender faz toda a diferença! Não desvalorizemos se os sujeitos do campo querem continuar ou sair dele, com outra profissão, mas focamos no que ele pode fazer para contribuir e transformar o mundo que ele está inserido.

Freinet, iniciou sua prática em uma aldeia, compreende que a mesma pode ser aplicada em qualquer situação geográfica, no entanto, cada ambiente, tem suas próprias especificidades e características que podem estimular os alunos a serem sujeitos desse espaço e com isso critiquem, reflitam e transformem, ampliem o conhecimento de mundo em suas relevantes vivências.

Ao passo que adentramos à pedagogia do trabalho, percebe sua ruptura a uma educação formal em que, em síntese, retira os alunos de seu comodismo intelectual e físico, para um indivíduo vital, sujeitos que aprendem pela ação, experimentação, que assim como gostamos de viver e agir, denomina-se o método natural. Novas estruturas são construídas e mesmo com a auto gestão do conhecimento, não desvinculou a necessidade de um professor. Precedido pelo mediador do conhecimento, o professor, nota-se aqui a autoridade, não como ditador, mas que faz a ponte entre os objetivos do estudante e o saber.

Lima (2013) destaca que para Freinet ninguém melhor que os professores para orientar as mudanças necessárias que a educação necessitava. E o professor, consciente de seu papel de ator social, deveria considerar a educação pelo trabalho a sua principal meta, traduzindo-se na sua finalidade. Em sua proposta pedagógica os instrumentos e os meios são importantes mediadores para despertar do interesse para o trabalho. A criação e a experiência são os vetores para que a criança desenvolva a contento sua aprendizagem.

Conclui-se que, a relação entre as lutas sociais dos integrantes do MST, e dos que priorizavam suas moradas e sobrevivência através do campo que inflamaram a valorização e qualidade no ensino de seus filhos, mudaram o rumo de uma educação centralizadora. Assim, torna-se a educação mais democrática e não “excludente”. Necessário é rever alguns pontos nessas escolas, mas um novo olhar para eles foi direcionado, nisto com outras peculiaridades, mas renunciando à educação classificatória e tornando-a popular, está Freinet com nova visão e possibilidades no fazer educativo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1985. (Publicado originalmente em francês, 1964).

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64. (Publicado originalmente em francês, 1966).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017

BRASIL. **Lei no 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as 129 diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso:23 mar. 2017

Educação do Campo: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico Santa Maria da Boa Vista/PE Setembro, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Campo. Políticas públicas: educação. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996

FREINET; Célestin. **Pedagogia do bom senso** / tradução J. Baptista. 7.ed.— São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e pedagogia.)

Freinet, Célestin. **As Técnicas Freinet Da Escola Moderna**. 2ª edição. Traduzido por Silva Letra 1976. Editorial Estampa, Ltda.

GASPARIN, J. L. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. p. 175-176

GASPARIN, João Luiz. **A emergência da modernidade na educação**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Comênio ou da Arte de Ensinar Tudo a Todos**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.

GONÇALVES, Gustavo B. B. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001

LIMA, P. G. **Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas**. Engenheiro Coelho/SP: Unaspress, 2013.

OLIVEIRA, A. M. M. **Cèlestin Freinet**: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno; **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. L. dos. **Expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa** – Pedagogia Freinet. São Paulo: Scipione, 1991 (Série Pensamento e Ação no Magistério).

<https://www.dicio.com.br/educacao/>

<https://blog.ufes.br/luciofassarella/2013/04/01/educacao-e-liberdade/>

http://alcor.concordia.ca/~smorr/Intellectual_Maturity.html Morrison

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed., São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007. (Psicologia e Pedagogia)

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o liberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WHITAKER, P. **Gerir a mudança nas escolas**. Porto: Edições ASA. 1994

CULTURA ALIMENTAR E APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE AREZ/RN

CRUZ NETO, Domingos Francisco da²⁰

RESUMO:

A aprendizagem constitui objeto de estudo em todo o mundo, no que toca ao aperfeiçoamento das instituições escolares, para que assim o aluno desenvolva de forma satisfatória as suas habilidades cognitivas. Um fator de extrema relevância para o êxito do aluno nesse processo é a alimentação cerebral, que pode desenvolver o cérebro e suas plenas capacidades, corrigir desvios de inteligência, preveni-los e aperfeiçoá-los. Para tal, alimentos ricos em proteínas, hortaliças e vitamina B6, além da atividade lúdica na prática escolar, constituem elementos que favorecem à atividade cerebral, tendo como consequência uma melhor apreensão do conhecimento por parte aluno. A cultura alimentar do município de Arez/RN, segundo dados obtidos junto à EMATER/AREZ/RN, se apresenta, predominantemente, através de: caju, macaxeira, mandioca, feijão, batata doce, milho, cana de açúcar e hortaliças.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura alimentar. Aprendizagem escolar. Alimentação cerebral.

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui parte da dissertação apresentada à Florida Christian Universith, para obtenção do título de Mestre em educação, intitulada: Programa Nacional De Alimentação Escolar – PNAE: Cultura Alimentar E Aprendizagem No Município De Arez/RN. Teve como objetivo compreender a relação do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, bem com a cultura alimentar e a aprendizagem no município de Arez, destacando os fundamentos do PNAE, descrevendo a cultura alimentar do município e comparando à cultura alimentar e a aprendizagem.

O PNAE surgiu como forma de atender às necessidades nutricionais dos alunos no período em que estes se encontram na escola, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, para a aprendizagem, favorecendo o rendimento escolar, além de contribuir para que os alunos criem bons hábitos alimentares.

---

²⁰Mestre em Educação pela Florida Christian University – EUA. Atua como Professor de Ensino Superior, na área Pedagógica, Consultor Linguístico, Assessor Jurídico e Advogado no Estado do RN. E-mail: domingosjus@hotmail.com.

Da análise dos dados referentes ao índice de aprovação dos alunos no período de 2014 a 2016 verificou-se um declínio no percentual de aprovados. Pesquisou-se quais os alimentos fornecidos aos alunos na escola e que são produtos da cultura local, verificando-se que estes contêm propriedades ricas em vitaminas que favorecem ao estímulo cerebral, entretanto, diante dos resultados dos números de aprovados e reprovados obtidos junto às escolas, sugere-se uma reanálise nos percentuais de nutrientes existentes no cardápio vigente, pelo profissional nutricionista, no sentido de que haja um incremento de alimentos que favoreçam o aprendizado dos alunos da região, sugerindo-se ainda o incentivo à agricultura familiar e local, através de políticas públicas de incentivo ao plantio de produtos ricos em vitaminas que favoreçam o estímulo cognitivo dos alunos, como forma de contribuir para um melhor aprendizado escolar e uma melhor qualidade de vida para o aluno.

De acordo com o perfil do seu município de Arez, elaborado pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande Do Norte – IDEMA (2008), no que toca ao solo do município de Arez, abstrai-se que o solo da região se apresenta com uma fertilidade natural extremamente baixa, por tal motivo a maior parte da área não é utilizada com agricultura.

No que toca à aptidão agrícola, a região encontra-se regular para a lavoura, apta a dois cultivos por ano, em especial às culturas de ciclo longo como algodão arbóreo, sisal, caju e coco. Destaca-se na produção de cana-de-açúcar, batata doce, mandioca e coco da baía. (IDEMA, 2008).

Segundo dados obtidos junto à EMATER/AREZ/RN, o agricultor familiar de Arez planta alimentos para a subsistência de toda a família, com a predominância de caju, macaxeira, mandioca, feijão, batata doce, milho, cana-de-açúcar e hortaliças. Existem 07 (sete) agricultores cadastrados da região que forneceram nos últimos 3 (três) anos alimentos através do PNAE, esses alimentos são: repolho, couve-folha, cebolinha, coentro, laranja, macaxeira, mamão, coco seco, caju, batata doce, banana, carne bovina e carne bovina moída.

A cana-de-açúcar é uma cultura bastante plantada na área rural de Arez, haja vista existir uma usina de produção de açúcar e álcool que também compra muitas produções dos agricultores locais, informa a Emater.

Dentre os alimentos constantes da cultura do município de Arez, seja pelas mais diversas famílias de agricultores bem como pelos agricultores familiares cadastrados na EMATER, destacam-se as hortaliças.

Segundo Patrícia Carvalho, pesquisadora da Embrapa, a hortaliças são ricas em vitaminas, minerais, fibras e antioxidantes, informa ainda que todas as hortaliças (exceto tubérculos e raízes) são compostas majoritariamente por água. Por isso, além de fornecer compostos úteis para a realização várias de reações orgânicas, elas também auxiliam na hidratação do corpo, que é constituído aproximadamente por 70% de água. O consumo de hortaliças se mostra bastante benéfico para a saúde, devido aos nutrientes que possuem.

A citada pesquisadora, falando sobre a cultura do baixo consumo, informa que cores variadas das hortaliças podem ser um atrativo para incentivar o consumo, principalmente entre as crianças. Mas é preciso que os pais tenham essa consciência sobre alimentação saudável. “O baixo consumo é cultural no Brasil e no mundo. Você consome aquilo que aprendeu a consumir com a família e com a sociedade”, salienta a pesquisadora.

Reforça, ainda, que a carência desses nutrientes pode ocasionar deficiências de crescimento e de cognição, “É necessário ressaltar que o consumo de hortaliças deve ser diário, visto que nosso organismo não consegue armazenar eficientemente minerais e vitaminas, tornando fundamental o aporte contínuo dessas substâncias”.

Corroborando com o pensamento supracitado, Zalcul, (2004), citando Alaimo *et al* (2001) indicam outro problema em relação à alimentação e escola, informando que as deficiências alimentares na infância podem causar problemas de aprendizagem, além de problemas psicossociais em crianças e adolescentes. Ressalta que:

Estudando crianças e adolescente de 6 a 16 anos de idade, constataram que aquelas que apresentavam deficiências alimentares, em sua maioria eram também os alunos que tinham menor desempenho escolar e dificuldades no relacionamento com colegas da mesma idade. [g.n]

Desta forma, verifica-se que a carência dos citados nutrientes pode trazer doenças que venham a comprometer em muito, não só a vida escolar do aluno e a sua

aprendizagem na escola, mas que podem comprometer toda a vida do ser humano, haja vista que determinadas doenças podem trazer danos irreparáveis para o ser humano.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM

A aprendizagem na perspectiva da Teoria das inteligências múltiplas de Gardner

A aprendizagem constitui um tema de extrema relevância no âmbito escolar, aprendizagem esta que engloba saberes de diversas áreas que vão se interligando e preparando o cidadão para que este tenha independência e viva bem na sociedade, satisfazendo os seus anseios e dando a sua contribuição enquanto cidadão para que a vida em sociedade de mostre mais harmônica e atraente no dia a dia dos seres humanos.

A escola tem sido historicamente, uma instituição socializadora. Seu papel primordial é o de preparar crianças e jovens para viver em sociedade. A instituição escolar estabelece uma mediação técnica (domínio de técnicas de leitura, cálculo, escrita, corporais e musicais) e outra dimensão social (aprendizado de valores, ideais e modelos de comportamentos socialmente aceitáveis).

A sala de aula é o *lócus* onde acontece o contato entre o conhecimento acumulado e a vida cotidiana das pessoas. A escola é o cenário social onde acontece o desenvolvimento das capacidades das pessoas objetivando conferir-lhes autonomia, bem como mais condições para que haja a promoção da cidadania. A tarefa do educador implica em saber identificar os fatores que incidem no desenvolvimento dos alunos, não se limita a transmissão de conteúdos, mas com o objetivo maior de formar consciência, cidadãos comprometidos com os processos de mudança e transformação social. O ensino deve estar de acordo com as necessidades dos alunos, respeitando-se a diversidade, propondo desafios, ajudas, avaliações apropriadas às características pessoais.

Vários estudiosos defendem suas teorias acerca da cognição, da aprendizagem, da habilidade do ser humano em apreender o conhecimento, da facilidade que alguns alunos apresentam em sala de aula quanto a memorizar, reproduzir determinados

conhecimentos; situações essas que o cidadão comum classifica o aluno como sendo inteligente ou com dificuldades de aprendizagem.

Howard Gardner, graduado em psicologia e neurologia, é autor de cerca de 20 livros sobre a teoria de que o ser humano possui mais de um tipo de inteligência e que, diante de tal premissa, defende que os processos de aprendizagem devem ser individualizados (FERRARI, 2011).

Em seus estudos, Gardner questionava os testes de QI, criados no início do século XX, por Alfred Binet (1857 – 1911), informando que esses testes não eram capazes de mensurar as diversas habilidades cognitivas humanas, questionando que estes só mensuravam as habilidades lógico-matemáticas e linguísticas, quando dos seus estudos verificou a existência de outras inteligências, concluindo que a inteligência não é um conceito único, indivisível, mas uma soma de várias habilidades que o indivíduo dispõe, uns com mais outros com menos habilidades (GARDNER, 1994).

Para dar suporte à sua teoria, Gardner fez uma minuciosa avaliação sobre alguns trabalhos de gênios, tais como: o músico Mozart e o físico Einstein, pois Gardner acreditava que as pessoas possuíam tipos de inteligência diferentes, sendo umas mais capazes do que outras, dependendo da atividade que esteja sendo desenvolvida, uma vez que possuímos habilidades diferenciadas para cada tipo de atividade e usou os casos para justificar sua teoria e estabelecer os perfis, que hoje são oito, onde a ideia principal da Teoria das Inteligências Múltiplas é a de que e, portanto, possuímos mais de um tipo de inteligência, embora todos os tipos estejam interligados.

A classificação das inteligências, segundo Gardner é:

1. Inteligência Lógico-matemática – Indivíduos com essa inteligência mais aguçada desenvolvem mais facilmente capacidade de raciocínios lógico-dedutivos e habilidades matemáticas e científicas. Um exemplo desse tipo de inteligência é Einstein, o físico alemão.

2. Inteligência Linguística – Pessoas com ampla capacidade em se expressar através da fala, falar em público, da escrita, leitura e em aprender idiomas, A exemplo, Vinícius de Moraes.

3. Inteligência Espacial – Este tipo de inteligência está ligado à habilidade de lidar com objetos do concreto e sua localização, direção, sentido de movimento; bem como, habilidade de formar imagens mentais. A exemplo: arquitetos, pintores, designers, decoradores.

4. Inteligência Físico-cinestésica ou Cinestésico-corporal – As pessoas que têm grande capacidade de dominar os movimentos do corpo para expressar-se, possuem este tipo de inteligência mais desenvolvida. A exemplo, Dayane dos Santos na ginástica olímpica.

5. Inteligência Inter e intrapessoal – Refere-se à capacidade de entender a si mesmo e ao outro, relacionar-se bem e ser comunicativo. Grande exemplo de ser detentor desta inteligência é Betinho, idealizador do projeto Ação da Cidadania contra a Miséria e pela Vida.

6. Inteligência Musical – Indivíduos que têm capacidade de dominar sons, perceber ritmos, criar e expressar-se através da música, são os músicos, cantores, compositores instrumentistas. Como exemplos, cite-se: Beethoven e Mozart.

7. Inteligência Naturalista – Este tipo de inteligência contempla o desenvolvimento de habilidades biológicas e de entendimento da natureza. Um grande exemplo de ser possuidor dessa inteligência é Chico Mendes, que morreu lutando pela convivência harmônica entre o homem e a natureza.

8. Inteligência Existencial ou Inconsciente – Engloba as capacidades filosóficas, de refletir sobre a própria existência. São os psicólogos, psicoterapeutas, como exemplo desta inteligência: Freud.

O detectar desses tipos de inteligência nos alunos facilita o processo de ensino e aprendizagem; uma vez que perceber as diversas inteligências dos alunos, assim como valorizá-las e dar oportunidade para que elas se manifestem, poderá trazer grandes desenvolvimentos pessoais e profissionais para os alunos, contribuindo assim, tanto para a sua convivência no meio escolar como no meio familiar e social em que este se encontra inserido, fazendo desse aluno um cidadão detentor de alguma habilidade que o torna diferenciado em determinados grupos, seja na escola, no templo religioso, no

ambiente desportivo ou em outro espaço de lazer, tornando-o um cidadão mais sociável, mais bem aceito pelo meio em que convive.

A forma mais coerente de se aplicar a teoria das inteligências múltiplas para desenvolver as habilidades dos alunos seria a de tentar estimular as habilidades potenciais dos alunos enquanto se transmite o conhecimento nas mais diversas áreas, fazendo com que nessas situações estes tenham a oportunidade de expressar se tem ou não determinadas habilidades (inteligências). Para tal o professor deve estar preparado tecnicamente e com ânimo para fazer com que a sala de aula se transforme em um ambiente acolhedor e incentivador para o aluno, para que este se sinta estimulado nas práticas propostas pelo professor, assim demonstrando todo o seu potencial. Tais estímulos devem se dar de acordo com o meio em que vivem estes alunos, para que assim sejam oportunizados melhores momentos, com boas perspectivas de futuro para estes.

Desta feita, verifica-se que a teoria das inteligências múltiplas de Gardner se apresenta como um possível instrumento para que o professor possa vir a descobrir e trabalhar as inteligências dos alunos, despertando nestes a satisfação pelo desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula; atividades estas que podem ser oferecidas de formas diferenciadas para cada grupo, de acordo com as suas habilidades. Tal trabalho pode se mostrar fundamental no sentido de que o aluno venha até a escolher a sua profissão, quando despertado para a sua habilidade principal ou por uma das suas melhores habilidades/inteligências.

A relação entre atividade lúdica, aprendizagem e a alimentação escolar

A atividade lúdica tem como finalidade a formulação de conceitos, que são essenciais para a formação social, moral e cognitiva do ser humano, culminando em um melhor aprendizado por parte do aluno, além do respeito entre os colegas, o saber esperar a sua vez, o aprendizado do seguimento de regras, além de ser se mostrar uma forma prazerosa de aprender (FROTA *et al.*, 2007).

Para que a atividade lúdica seja praticada de forma satisfatória, necessário se faz que os alunos participem de forma efetiva, sendo a alimentação escolar aspecto de

bastante influência para que os alunos estejam fortalecidos e, conseqüentemente, incentivados à prática dessas atividades que requeiram mais ação por parte desses alunos.

No dia a dia das atividades desenvolvidas nas escolas sob análise neste trabalho, na tentativa de integrar os alunos, bem como estimulá-los ao trabalho de atividades lúdicas, de brincadeiras que venham despertar seus interesses e favorecer o aprendizado, o professor da escola (*EI*) convida a todos os alunos da sala de aula para que fiquem em círculo e dá início à atividade. Sobre tal atividade, informa o professor: “eles a princípio até interagem, mas não têm resistência para continuar a brincadeira, alguns param ficam como a cabeça baixa, só olhando os demais alunos, parece que não tem nem forças para sustentar a sua própria cabeça” (*P1*).

Monica Cristina Modesto e Juliana de Alcântara Silveira Rubio (2014), citando Grassi (2008, p. 46), informa que: “[...] Na brincadeira diversas funções são mobilizadas: as psicomotoras, as neuropsicológicas, a cognitiva além de sentimentos e afetos”.

No desenvolvimento da atividade lúdica supracitado verificou-se que várias funções de alguns alunos se mostraram comprometidas, conforme relato do professor (*P1*), seja a função psicomotora, por não sustentarem a própria cabeça; em consequência, por não prestarem a atenção devida, comprometendo também a neuropsicológica e a cognitiva.

Corroborando com o pensamento acima, uma vez que a atividade lúdica e a brincadeira também envolvem a ação, a mobilidade do corpo, David Perlmutter (2014) cita sobre a importância dessa movimentação do corpo, enfatizando que na proporção que nos mexemos, mais hábil fica nosso cérebro. Ressaltando que, ainda que nos dias atuais, para que tenhamos um funcionamento saudável do cérebro, a atividade física regular se faz essencial, apesar do processo de envelhecimento provocado pelo passar do tempo.

David Perlmutter (2014) reforça o seu pensamento quando compara o desafio dos músculos ao desafio da mente, citando que quando os músculos são desafiados através dos exercícios físicos, esses ganham força e funcionalidade, da mesma forma

que desafiar a mente ganha favorece à criação de novas redes neurais, fazendo com que o cérebro se torne mais rápido e eficiente, adquirindo uma maior capacidade de armazenamento de informações.

Corroborando com o pensamento supra, Benedict Carey (2015) em seu livro “Como aprendemos” trata sobre o aspecto positivo do esquecimento, citando que é o esquecimento que nos faz exercitar os músculos do aprendizado, vejamos:

Penso nisso como a propriedade do desenvolvimento muscular do esquecimento: alguma “pane” deve ocorrer para que possamos reforçar o aprendizado quando revemos um assunto. Sem um pouco de esquecimento, não se extrai qualquer benefício de um estudo mais aprofundado. É o que permite a construção do aprendizado, como um músculo exercitado. (CAREY, 2015, p. 37)

Em verdade, quantas vezes o aluno diz “preciso estudar mais” quando ele não se dá bem em uma atividade, tal exercício de reforço do aprendizado se faz de extrema importância para a vida do aluno, seja em sala de aula, ou seja, em atividades outras que ele exercita a cidadania.

O exercício da cidadania, de práticas pedagógicas pode ser bem visualizado na obra “A importância da horta escolar para o ensino/aprendizagem de uma alimentação saudável”, em que o autor informa sobre a necessidade da utilização de práticas pedagógicas diferenciadas para que haja a desenvolvimento do ensino-aprendizagem, citando sobre a atividade de criação de uma horta escolar, fazendo com que o aluno trabalhe situações que aliem a teoria à prática, *verbis*:

A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação [...] alimentar unindo teoria a prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem (MORGADO, 2006, p. 9).

Através da criação de uma horta na escola o aluno, além de trabalhar a parte lúdica, de aprender brincando, este vai se familiarizando com alimentos que são saudáveis e promovem o bem-estar tanto do aluno como dos seus familiares, pois a partir do momento em que os professores trabalham os benefícios da alimentação saudável na escola, os alunos passam a ser propagadores dessas informações em suas

residências, fazendo com que os seus familiares passem a aderir essas práticas saudáveis, culminando em uma melhor qualidade de vida para o aluno, favorecendo assim o aprendizado escolar deste. Murillo José Digiácomo e Ildeara de Amorim Digiácomo (2013), comentando sobre o artigo 53 do ECA, informa que a educação, não pode ser apenas sinônimo de “ensino” das disciplinas tradicionais, mas deve estar fundamentalmente direcionada ao preparo para o exercício da cidadania, inclusive, através da aprendizagem/profissionalização e o ensino de seus direitos fundamentais.

Para que haja o citado preparo para a cidadania, através do ensino/aprendizagem, necessário se faz que o aluno esteja apto a receber as informações do professor, situação esta em que a alimentação se faz de extrema importância, haja vista a influência desta para que o ser humano tenha as habilidades mínimas necessárias para se conduzir no dia a dia em suas atividades sejam escolares, profissionais, desportivas ou de lazer.

Renato Alves (2014) em seu livro “O cérebro com foco e disciplina” trata sobre o medo que mantém a pessoa na zona de conforto. Pessoas até com um grande potencial para ser explorado, mas têm medo do novo, preguiça de pensar. Estudantes que na escola gravam a aula em um celular ou mesmo aqueles estudantes que anotam todas as palavras do professor, isso pode conduzir o aluno a uma questão típica da desconcentração: o retrabalho, tendo em vista que o aluno não presta atenção à explicação do professor, por preguiça ou por medo de sair da zona de conforto, privando-se de ser ousado ou de tomar iniciativas.

Segundo relatos de professores e nutricionistas, alguns alunos saem de suas residências para a escola sem se alimentar, demonstrando fisicamente a falta de interesse, de força, de ânimo, conduzindo-se com preguiça em tudo que faz, conforme segue: “alguns alunos até têm vontade de aprender, mas dizem: estudar é coisa pra quem é inteligente... eu fico muito cansado quando eu estudo...me dá um negócio ruim na cabeça” (P2). “Tem um aluno que chega anda se encorando nas paredes... não tem vontade nem de falar, entrega a prova sem terminar e diz: tá bom professor. Tô cansado já!” (P3).

O alimento traz força e sustentação para o ser humano, quando este não se alimenta de forma adequada os reflexos surgem de várias formas, dentre elas a falta de

ação, de ânimo e de vontade de fazer as atividades propostas pelo professor, dificultando em muito o seu aprendizado escolar.

Como bem cita Frota *et al.*, 2009: “Escolares desnutridos apresentam *déficit* na aprendizagem, uma vez que, a fome resulta em dificuldades de assimilação e menor capacidade de concentração”. Tal assertiva se encontra muito clara, uma vez que, não só no desenvolvimento das atividades escolares, mas no âmbito de nossas atividades diárias, sejam atividades esportivas, religiosas ou profissionais, a aprendizagem, a assimilação, o entendimento, a comunicação se fazem necessários, sendo a alimentação um fator sem o qual o ser humano não sobrevive, sendo ainda mais importante uma alimentação saudável, que atenda às necessidades do ser humano.

Em se tratando da alimentação escolar, deve o profissional nutricionista elaborar o cardápio competente para que os alunos recebam os nutrientes necessários para que assim criem hábitos alimentares saudáveis, além de receber as vitaminas necessárias à formação redes neurais para que o aprendizado escolar ocorra de forma satisfatória.

Hodiernamente, o tema alimentação cerebral tem sido alvo de grandes discussões pelos especialistas da área, haja vista que a alimentação saudável e apropriada traz grandes benefícios para o cérebro, disseminando bem-estar para as demais partes do corpo humano. Ressalta Dinis, (2016, p. 1) que “atentar a alimentação cerebral pode desenvolver o cérebro e suas plenas capacidades, corrigir desvios de inteligência, preveni-los e aperfeiçoá-los”.

Desta forma, mostra-se possível elevar a qualidade do aprendizado do aluno, através de incentivos na formação de novos neurônios, proporcionados pela alimentação adequada que o aluno recebe no meio escolar.

Ainda no mesmo estudo, citando Melo (2005), informa que, como construtoras das redes neuronais dentre estes nutrientes, citem-se as proteínas. A formação de uma memória provém de modificações ativadas por um sinal nas conexões das redes neuronais. No instante em que a informação é recebida, proteínas e genes são ativados nos neurônios. Momento em que proteínas são produzidas e encaminhadas para as conexões estabelecidas entre neurônios. Essas proteínas proporcionam um reforço e a construção de novas sinapses – aprendizagem (os locais de comunicação entre os

neurônios). Quando da formação de uma nova memória, uma rede específica de neurônios é criada em diversas estruturas cerebrais, principalmente no hipocampo e depois a lembrança é gravada da mesma maneira no córtex, local de seu armazenamento definitivo.

A vitamina B6 é encontrada em abundância nos alimentos de origem animal e vegetal, seja no feijão, lentilha fibras, bem como está presente em leguminosas aves, soja e farelo de trigo.

Segundo Krause (2013), são alimentos ricos em vitamina B6 a banana, ervilha, inhame, frango, alho, melancia, abacate, batata assada, suco de tomate. Como fonte de proteínas: leite, iogurte, carne bovina, frango, feijão e peixe. Frutas cítricas como acerola, limão, laranja e abacaxi são ricas em vitamina C. A manteiga e a gema de ovo são fontes de vitamina D, citando ainda como fontes de vitamina E a soja, o arroz e o milho.

Para que o professor desenvolva esse trabalho um instrumento de grande interferência na qualidade e no desenvolvimento é a alimentação escolar adequada, uma vez que, como supracitado, as construções das redes neuronais se formam através de alimentos que fornecem energia para tais formações. É fundamental se fazer um cardápio sob a responsabilidade de um nutricionista, para que assim a escola possa dar a sua parcela de contribuição a fim de que os alunos criem hábitos saudáveis e se beneficiem de um melhor aprendizado na escola, usufruindo de todas as benesses que vem como consequências de uma alimentação saudável, culminando numa melhor qualidade de vida para o aluno, bem como para os seus familiares que, de algum modo, são influenciados pelos hábitos alimentares trazidos pelo aluno para as suas residências.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Área estudada: breve caracterização

De acordo com as informações constantes do último censo demográfico o município de Arez apresenta uma população de 12.924 (doze mil novecentos e vinte quatros) habitantes.

O município situado na mesorregião Leste Potiguar, na microrregião do Litoral Sul, limitando-se com os municípios de Goianinha, Tibau do Sul, Senador Georgiano Avelino, Nísia Floresta, São José do Mipibu e Espírito Santo, apresentando um Índice de Desenvolvimento humano Municipal de 0,606, estando classificado na posição de nº 86, dentre os 167 municípios do estado do Rio Grande do Norte.

A cidade de Arez teve início com a chegada um grupo de índios chefiados pelo cacique Jacumahuma à procura de novas terras. Chegando às margens da lagoa de Guaraíras, o grupo indígena se ali se fixou, surgindo a primeira comunidade da futura vila de Arez.

Em Portugal, existe um pequeno povoado por nome Arez, que é parte integrante do município de Niza, Distrito de Portalegre, no Alto Alentejo. (SALES, 2012). Segundo Sales (2012, p. 171), a origem da palavra Arez é obscura, existindo várias hipóteses que justificasse o nome, *verbis*:

[...] tomando por base o Foral de Malvão, de 1226, o mais antigo documento histórico conhecido a citar o nome de Arez lusitana (Portugal, 1964: 505), escrito naquela época como sendo **Ares** (com /s/ no final), levanto então a hipótese de que o nome daquela pequena freguesia portuguesa pode ter sido uma homenagem ao mitológico Ares, o impiedoso deus grego da guerra. (grifo do autor).

Em 1659, os padres jesuítas chegaram sob o comando do padre Sebastião Figueiredo, iniciando o processo de catequese junto aos índios ali existentes. Em 1758, os jesuítas foram expulsos da comunidade, ano em que a comunidade recebeu o título de vila com o nome de Vila Nova de Arez, dado pelo juiz de Olinda, Dr. Miguel Carlos Caldeira Castelo Branco.

Em 7 de agosto de 1832 foi criada a Vila de Goianinha, a quem Arez passou a fazer parte. Segundo IBGE, em 16 de dezembro de 1864, através Lei nº 559, desmembrou-se de Goianinha e incorporou-se ao município de Papary.

Em 11 de dezembro de 1876, tendo como gentílico Aresense, a Lei nº 778, Arez desmembrou-se de Goianinha e tornou-se município do Rio Grande do Norte.

Ressalte-se que Arez vem apresentando um crescimento representativo em seu IDHM, conforme quadro abaixo.

Quadro 5 – Percentual do crescimento – IDHM - do município de Arez

Crescimento IDHM 1991/2010 – Arês/RN	Percentual
IDHM 1991	0,329
IDHM 2000	0,463
IDHM 2010	0,606

Fonte: IBGE (2010).

A pesquisa teve como foco as escolas dos distritos de Urucará (Escola Municipal Antônio Felipe Ferreira da Silva), e de Patané (Escola Municipal Maria Ezilda da Silva Smith), uma vez que, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Arez, existem 04 (quatro) escolas no município que trabalham com o ensino fundamental II, 02 (duas) na zona urbana e 02 (duas) na zona rural, sendo, desta forma, escolhidas estas duas por se localizarem na zona rural do município, locais onde a prática da agricultura, do cultivo de alimentos é maior.

A comunidade rural do município de Arez é constituída de 12 distritos, quais sejam: Cametá, Areias, Umbuzeiro, Baldum, Sapé, Cercado grande, Patané, Dendê, Rio do meio, Urucará Mundo novo e Nascimento. Nos citados distritos, através do PNAE é fornecida merenda escolar para as seguintes escolas: Escola Municipal Antônio Felipe Ferreira da Silva, localizada em Urucará, Escola Municipal Maria Ezilda da Silva Smith, localizada em Patané, Escola Municipal Major Napoleão Agra, localizada em Nascimento, Escola Municipal Djalma Aranha Marinho, localizada em Rio do meio; e Escola Municipal Miguel Figueiredo, localizada em Mundo Novo.

Uma vez que na zona rural do município de Arez só existem 02 (duas) escolas que trabalham com o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), quais sejam: Escola Municipal Maria Ezilda da Silva Smith, localizada em Patané e Escola Municipal

Antônio Felipe Ferreira da Silva, localizada em Urucará, estas foram objeto da presente pesquisa.

Os distritos de Patané e Urucará têm como principais recursos de subsistência a agricultura e a criação de animais; a principal renda das famílias é constituída de aposentadorias, tendo ainda uma pequena parcela de servidores públicos e pessoas que trabalham com prestação de serviços, algumas famílias são contempladas com Programas Sociais como o Programa Bolsa Família e Programa do Leite; todas as crianças, adolescentes e jovens são motivados a participar dos Programas Sociais como o Programa de Erradicação do trabalho Infantil - PETI, existentes no município para a melhoria da qualidade de vida das pessoas (EMATER/AREZ).

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O presente trabalho analisou a relação do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE com a cultura alimentar e a aprendizagem no município de Arez. A pesquisa teve como foco as escolas de nível fundamental II, situadas nos distritos de Urucará (Escola Municipal Antônio Felipe Ferreira da Silva) e de Patané (Escola Municipal Maria Ezilda da Silva Smith), uma vez que, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Arez, existem 04 (quatro) escolas no município que trabalham com o ensino fundamental II, sendo, desta forma, escolhidas essas duas por se localizarem na zona rural do município e serem contempladas merenda escolar.

Verificou-se que a cultura alimentar do município tem grande interferência no aprendizado dos alunos, a partir dos dados de aprendizagem destes, fornecidos pelas escolas analisadas; pela análise dos cardápios das citadas escolas, bem como pelas análises dos compostos dos alimentos, através da literatura de Krause (2013), que cita sobre os compostos alimentares e seus nutrientes, Frota et al. (2009), o profissional nutricionista responsável pela elaboração dos cardápios das escolas, dentre outros que relatam sobre a importância e sobre a relação da alimentação com a aprendizagem do aluno.

Segundo dados fornecidos pela EMATER/Arez constam agricultores cadastrados que fornecem alimentos para o PNAE, em número de 07 (sete). Todos

apresentam vínculo com associações, sindicatos ou cooperativas. Foram colhidos, ainda, dados junto à Comissão Permanente de Licitações – CPL/AREZ/RN, referentes aos agricultores familiares que foram ganhadores nos processos de chamadas públicas para aquisição de merenda escolar que contemplam as escolas do município de Arez.

No decorrer da pesquisa foram expostas diferentes variáveis que podem interferir no aprendizado dos alunos, inclusive o fator alimentação, além da forma como estes se conduziam em algumas situações, demonstrados através de depoimentos de professores.

Da análise dos alimentos fornecidos aos alunos na escola, através do PNAE e que são produtos da cultura local, verificou-se que estes contêm propriedades ricas em vitaminas que favorecem ao estímulo cerebral, entretanto, diante dos resultados dos números de aprovados e reprovados obtidos junto às escolas, sugere-se uma reanálise nos percentuais de nutrientes existentes no cardápio vigente, pelo profissional nutricionista, no sentido de que haja um incremento de alimentos que favoreçam o aprendizado dos alunos da região.

O incentivo à agricultura familiar e local, através de políticas públicas, é uma ação que poderia trazer grandes benefícios para o município, incentivo este na área de produtos ricos em vitaminas que favoreçam o estímulo cognitivo dos alunos, seja na produção de alimentos ricos em proteína, em alimentos do complexo B, além de hortaliças, que conforme demonstrado no decorrer deste trabalho podem contribuir em muito na condução das atividades na escola, inclusive com um maior interesse pelas aulas, por parte dos alunos.

Tal incentivo, além de contribuir para a formação de hábitos saudáveis nos alunos e nos familiares destes, movimentaria o comércio da região aumentando a renda dos agricultores, além da possibilidade desses agricultores fornecerem alimentação saudável para as escolas, contribuindo também para o crescimento econômico do município, reduzindo o êxodo rural e favorecendo aprendizado dos alunos.

Conveniente seria que os órgãos governamentais criassem um maior vínculo com o agricultor, através de palestras informativas, cursos de capacitação, mas também de apoio pós-curso, pois muitas vezes se tem o conhecimento técnico, mas falta o

incentivo financeiro para que a produção se expanda, dando assim um maior incentivo à produção da agricultura familiar local, uma vez que existem muitas terras para serem plantadas, entretanto, ocorre falta de conhecimento sobre o uso correto do solo, bem como de formas de financiamento, para que assim os agricultores possam ter uma vida melhor.

Outra via de fortalecimento da cultura alimentar local seria a prática associativa, através das associações, sindicatos e cooperativas, instituições estas que, quando atuantes, apresentam-se como grandes aliadas no sentido de apoiar, instruir e direcionar o homem do campo em suas ações, produções e possíveis investimentos, uma vez que existem muitos agricultores informais na região de Arez que não têm vínculo com essas instituições.

Todas essas ações convergem para um aspecto de grande magnitude, qual seja, o aprendizado escolar, fazendo-se necessária a valorização dos produtores familiares, incentivando a cultura alimentar local, haja vista que o benefício trazido seria para todos além da conscientização da comunidade escolar e das autoridades da Educação para a valorização da cultura alimentar local, dado que esta cultura alimentar se mostra como fator determinante para a aprendizagem dos alunos que frequentam a escola e recebem alimentação através do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

REFERÊNCIAS

ALVES, Renato. **O cérebro como foco e disciplina**. São Paulo: Editora Gente, 2014.

BRASIL. IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?cod20>. Acesso em: 26 de Jun. 2016

BRASIL. IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/riograndedonorte/ares.pdf> Acesso em: 26 de Jun. 2016.

BRASIL, FNDE - **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, 2016 [Portal na internet]. Acesso em 2 agost. 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>

BRASI. PNAE - **Programa Nacional de Alimentação Escolar, 1979**. [Portal na internet]. Acesso em 2 de agost. 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>

BRASIL. A Resolução CD/FNDE nº 4/2015, alterou a redação dos artigos 25 a 32 da Resolução FNDE nº 26, fortalecendo a Agricultura Familiar e sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico local.

BRASIL. A Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

BRASIL. Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes>. Acesso em: 05 de set. 2016.

BRASIL. Portal educação - Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 16 de jan. 2014.

CAREY, Benedict. **Como aprendemos:** a surpreendente verdade sobre quando, como e por que o aprendizado acontece. Trad. Christiane Simy ss. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

CARVALHO, Patricia. **Hortaliças em revista.** A importância nutricional das hortaliças. Ano I - Número 2 Março/Abril de 2012

Digiácomo, Murillo José ; Digiácomo, Ildeara de Amorim. Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado e Interpretado. FEMPAR. Curitiba, 2013.

DINIS. **Revista Nutrição Cerebral.** Disponível em: <<http://revistapilates.com.br>>. Acesso em: 08 de dez. 2016.

EMATER/RN - Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte. **Portaria 048/2013**, do Programa de Aquisição de Alimentos - PAA, de que trata o Decreto nº 6.447/2008.

FERRARI, M. **Pedagogia Howard Gardner.** Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br>. Acesso em 16 de jan.2014.

FROTA, M. A.; GURGEL, A. A.; PINHEIRO, M.C.D.; MARTINS M.C.; TATHIANA, T.A.N.R. O lúdico como instrumento facilitador na humanização do cuidado de crianças hospitalizadas. **Cogitare Enferm**, Paraná, n.12, v.1, p.69-75, 2007.

FROTA, M. A. et al. Má alimentação: fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. **Revista APS**, v. 12, n. 3, jul.-set. 2009.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The framsofthemind: theTheoryofMultipleIntelligences*, em 1983.

GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. 2ª ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). **Novo Retrato da Agricultura Familiar**. Disponível em: <<https://www.agencia.cnptia.embrapa.br>>. Acesso em: 16 de out. 2016

INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EMATER/RN, **Portaria 048/2013**. Disponível em: <<http://www.emater.rn.gov.br/>>. Acesso em: 02 de jun. 2016.

Mahan, Kathleen L.; Raymond, Janice L.; Escott-stump, Sylvia. **Krause - Alimentos, Nutrição e Dietoterapia** - 13ª Ed. Editora Elsevier, 2013

MONICA, Cristina Modesto; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014.

MORGADO, Fernanda da Silva. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. 2006. 45p. Centro de Ciências Agrárias. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006

MELO, G. N.S. **Construção da aprendizagem características de estudantes do ensino Fundamental** – Campinas – Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia. PUC - Campinas, 2005.

Perlmutter, David. **A dieta da mente**. Organização Mundial da Saúde. Tradução André Fontenelle. Paralela, 2014.

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO RIO DE JANEIRO. 4º do Código de Conduta Internacional sobre o Direito à Alimentação Adequada – CCI/DAA (Manual de orientações técnicas/PAE/RJ).

SALES, André Valério. **Lugares e personalidades históricas de Arez/RN**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

DESENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ACADEMICA NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO

LENTE, Silvana Mara²¹

SANTOS, Marinalva Pereira dos²²

SILVA, Vania de Oliveira²³

RESUMO:

Trata-se de um estudo desenvolvido em uma instituição de ensino superior estadual sediada no centro oeste brasileiro, com o objetivo de descrever o desenvolvimento e a participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional. Compreende uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo, exploratória, bibliográfica e documental, aplicado o método Hermenêutico e a técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que se faz emergente um repensar quanto ao desenvolvimento do processo avaliativo para que envolva o maior número possível de participantes com vistas a corroborar com um banco de dados fidedignos e capaz de expressar um diagnóstico coeso, possibilitando uma tomada de decisão por uma gestão universitária eficaz e foco na excelência.

PALAVRAS-CHAVE: Autoavaliação Institucional. Desenvolvimento. Participação.

INTRODUÇÃO

Em tempo hodierno onde se estabelece o controle e a regulação das políticas públicas, a Avaliação Institucional - AI além da busca da eficiência, promove o ranqueamento entre instituições de ensino no âmbito nacional e internacional. Por outro lado, Afonso (2012) afirma que os processos avaliativos surgem em decorrência da democratização do acesso, o qual gerou a crise escolar e a perda da qualidade de ensino, acrescido à: gestão de recursos humanos, adequação do sistema à economia, produção de habilidades competitivas e, sobretudo, ao controle e responsabilização após a

²¹ 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.

²² Mestra em ciência da educação (Universidade Evangélica Paraguay - UEP). Professora na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: marinalvaconci@hotmail.com.

²³ Mestra em Administração (FEAD-MG). Professora na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: vaniaolivers@unemat.br.

descentralização de poderes e autonomia escolar.

Fato é que a AI se tornou presente em todos ambientes escolares, inclusive no ensino superior, aqui conceituado por Balzan e Dias Sobrinho (2000) como “um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões”, a qual prima pela melhoria da qualidade do ensino superior.

Nesta seara surgem estudiosos no Brasil sobre teoria da AI. A qual subsidiou amplas discussões até a promulgação da Lei nº 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Que para críticos como Gama (2012, p. 257) vem sendo aplicada pelas universidades sem questionamentos e reflexões quanto “aprender e interpretar determinados aspectos e valores difundidos sem ser problematizada e compreendida”.

Acentua-se que a AI se subdivide em avaliação interna ou Autoavaliação Institucional (AAI) e avaliação externa, melhor descrita no corpo deste estudo, em especial a AAI por se tratar da temática de interesse. Onde se deliberou o objetivo de descrever o desenvolvimento e a participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional.

Sabe-se que a AAI é uma exigência legal para que a universidade se mantenha com este *status*, porém, com esta surgem novas estratégias para um repensar administrativo pedagógico, onde a partir de um raio X institucional, em que se destaque as fraquezas e as ameaças, os gestores podem construir o plano norteador das políticas, metas e atividades que venham a buscar a curto, médio e longo prazo a qualidade institucional.

DESENVOLVIMENTO

Referencial teórico

Registros apontam que em abril de 2004 por força da Lei nº 10.861, Anexo 01 (A₁) institui-se o SINAES, que visa segundo Décia e Argollo (2010, p. 391) “[...]”

identificar o perfil das IES e o significado de sua atuação, com respeito à identidade, diversidade e especificidade das distintas organizações acadêmicas; não centralizá-la ou reduzi-la na avaliação de rendimento ou de curso”.

Segundo Manual de Orientações do SINAES (BRASIL, 2004b, p. 4) este sistema avaliativo se baseia na necessidade de “[...] promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais”.

Este sistema levou em conta parte dos princípios e diretrizes considerados no programa anterior (PAIUB), passando a ser obrigatório para toda IES, e como assegura Ristoff (2011, p. 92) com o “[...] compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema”.

A partir deste reconhecimento organizacional quanto às atribuições da Comissão instituída pelo governo federal, respalda-se em Galdino (2005) afirmando que a AI é um dos principais elementos do SINAES, proposta e coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde a CONAES promove a avaliação externa por meio do ENADE, já a AAI é realizada pela CPA de cada instituição.

Neste prisma ao tratar de autoavaliação necessário de faz apresentar as finalidades previstas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): produzir conhecimento, destacar as atividades e finalidades desenvolvidas na IES, levantar causas dos problemas e deficiências, despertar para consciência pedagógica e administrativa, fomentar interação entre atores, vincular a IES à comunidade, destacar a relevância científica e prestar contas à sociedade como previsto em Brasil (2004_a).

Em linhas gerais este processo “[...] onde o envolvimento da comunidade acadêmica ganha escopo e relevância no sentido de verificar a aderência da proposta institucional com os projetos em desenvolvimento e com o suporte físico e estrutural ensejado para tal cumprimento” (BRASIL, 2004b, p. 866).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desenvolvimento da autoavaliação na UNEMAT.

Todos os participantes envolvidos neste estudo foram categóricos ao apresentarem suas considerações quanto ao desenvolvimento da AAI na UNEMAT, o que contribui para a apresentação do mapa mental apresentado na figura 01:

Figura 01. Mapa mental sobre desenvolvimento da AAI na UNEMAT.

Fonte: Informação, organizado por Lente, 2016.

A AAI no contexto da UNEMAT (F1) tem sua organização a partir da CPA que fica centralizada na sede administrativa da IES, a qual coordena e executa todo o processo desde a elaboração do projeto até a produção final do relatório. A DATI, também localizada na sede em Cáceres se encarrega em veicular os instrumentos de avaliação a todos os câmpus da universidade, sendo que para cada câmpus existe uma

Comissão de Avaliação, coordenada pela CPA. Esta CA fica com a responsabilidade de fomentar a participação da comunidade acadêmica do respectivo câmpus no preenchimento dos instrumentos de AAI.

Registra-se a partir do observado (F1) que a AAI no contexto da UNEMAT se organiza nas etapas previamente definidas pelo SINAES, considerando sua estrutura *multicampi*. Semelhante ao afirmado por Oliveira (2008, p. 2297): “A organização do processo de avaliação prevê três etapas, com ritmos institucionais distintos: a preparação, o desenvolvimento e a consolidação da avaliação”.

Sendo de responsabilidade direta da CPA que em conjunto com a Diretoria de Informação disponibilizar aos câmpus, por meio do sistema acadêmico e sistema de gestão os instrumentos a serem preenchidos pela comunidade acadêmica. Contando com a atuação da CAs em cada câmpus para execução da AAI.

Participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação da UNEMAT

Figura 02. Mapa mental sobre participação acadêmica da AAI para a UNEMAT.

Fonte: Informação ICD 01/2016, Imagens disponíveis em: <https://www.google.com.br/q=imagem>, organizado por Lente, 2016.

Leite (2005) citado por Félix; Furtado (2016, p. 74) “[...] defende que a universidade, para atingir patamares mais avançados de qualidade, deve partir de um ponto: a avaliação institucional, que se constitui no diagnóstico ou retrato falado de uma instituição”. Para tanto, há que se considerar como parte principal neste processo a participação da comunidade acadêmica e comunidade externa. Este estudo se ocupou em enfatizar a participação acadêmica, que sob a percepção dos participantes que tecem as mais diversas considerações.

Os significados atribuídos à participação da comunidade acadêmica na AAI no contexto da UNEMAT foram sistematizados e organizados em unidades de significados, levando em conta três conectores: positivo, negativo e sugerido como observado na figura 02.

O mapa mental (F2) apresenta de maneira breve os resultados obtidos para esta unidade, estando contemplados os significados atribuídos pelos três segmentos. A partir dos três conectores se constrói como é percebida a participação da comunidade acadêmica no contexto da UNEMAT:

“positivo” é positiva, boa, muito importante, adequada e fundamental para conhecer problemas e levantar demandas.

Os participantes deste estudo atribuíram à participação da comunidade acadêmica na AAI, que é condição para que a mesma se processe, a qual permite um olhar de dentro para fora, de si mesma quanto ao vivenciado no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, associado à gestão e ao compromisso social. Autores como Silva (2014), Galdino (2011) e outros ratificam a afirmativa aqui destacada desta parcela da comunidade acadêmica da UNEMAT.

“negativo” por não haver conscientização, mobilização, adesão e participação, acesso aos dados e discussão, logo, insuficiente, insatisfatória.

Tomando como ponto de partida os significados da unidade negativa, cabe

ressaltar que todas as afirmativas foram atribuídas à ausência de planejamento das comissões executoras do processo, desde a fase inicial para que a comunidade exerça seu papel cidadão participando ativamente neste processo avaliativo até as discussões dos resultados e nas proposituras de metas e ações que visem a correção dos pontos destacados como fragilidades. Neste sentido, já dizia Oliveira (2008) que a CPA precisa exercer um papel político neste processo, criando uma cultura avaliativa para a qualidade, assim também sugerido por Lima (2010).

Félix e Furtado (2016) ao refletirem nesta problemática, da não participação da comunidade na AAI, a exemplo dos achados neste estudo, fazem severas considerações quanto a urgência de se estabelecer uma gestão cooperativa, que todo o processo seja transparente e que as informações sejam discutidas por todos os segmentos, que é preciso o estabelecimento de uma comunicação virtual, dentre outras que contribuam para que a IES avance e gerencie qualidade.

“sugerido” *desenvolver estratégia para se ter uma comunidade crítica.*

Um ponto muito tocado por estudiosos sobre o assunto, como Félix e Furtado (2016), e Verhine (2015) refere-se à preocupação da IES e CPA em apenas cumprir e fazer cumprir as exigências legais, e isto ao que se apresenta também ocorre na IES estudada uma vez que não houve nenhuma consideração dos participantes e nem informações quanto a qualquer tipo de comprometimento em reconhecimento de curso ou da própria IES por pendência ligada à AAI. Ao que parece tudo tem sido cumprido nos rigores da lei do SINAES. Não se fala em desenvolver uma massa crítica para que atuem efetivamente do processo.

CONCLUSÕES

Num primeiro plano, cabe apontar que AAI no contexto da UNEMAT tem sua organização a partir da CPA que fica centralizada na sede administrativa da IES, a qual coordena e executa todo o processo desde a elaboração do projeto até a produção final do relatório. A DATI, também localizada na sede em Cáceres se encarrega em veicular os instrumentos de avaliação a todos os campi da universidade, sendo que para cada

câmpus existe uma Comissão de Avaliação, coordenada pela CPA.

Em relação a execução e participação no processo da AAI, conclui-se que os gestores da AAI na IES estão prontos para atuarem no processo, porém ainda com carência de estratégias de participação social, levando este processo a um mover emancipatório, comprometido e responsável. Muito embora apresentem prerrogativas que induzem ao exercício reflexivo e de busca por mudanças.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

BALZAN, N.C.; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional: teoria e experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004a. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15.abr .2004a. Seção 1, p. 4-5.

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.

DÉCIA, A. C. M; ARGOLLO, R. S. N. Autoavaliação institucional da UFBA na era SINAES: a experiência revisitada na Escola de Administração. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.21, n.46, p.387-404, 2010.

FÉLIX, G.T.; FURTADO, D.B.V. Autoavaliação Institucional e (In)Cultura de Participação na Universidade. **HOLOS**. ano 32, v. 1. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/HOLOS/article>. Acesso em 5 de maio de 2016.

GALDINO, M.N.D. **A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão. 2005**. Disponível em: http://www.unigranrio.br/unidades_adm/cpa/pdf. Acesso em 5 de junho de 2016.

GALDINO, M.N.D. A Autoavaliação Institucional no Ensino Superior como Instrumento de Gestão. **Cadernos ANPAE**. v. 11, p. 399-399, 2011.

GAMA, Z. Avaliação Institucional: Primeiras Aproximações – Teoria e Crítica. **Aval.**

Educ. São Paulo, v. 23, n. 52, p. 254-272, maio/ago. 2012.

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa.** Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, N.B. Autoavaliação de uma instituição no ensino superior: o olhar crítico-reflexivo sobre si mesma para gerenciar a qualidade. 2008. **Anais Educere.** Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere2008/anais/pdf/755_813.pdf. Acesso em abril de 2016.

RISTOFF, D. **Construindo outra educação: tendências e desafios da educação brasileira.** Florianópolis: Insular, 2011.

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.

VERHINE, R.E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

ESCOLA E FAMÍLIA: UMA PARCERIA DESAFIADORA EM BUSCA DE SOLUÇÕES E FORTALECIMENTO PARA UMA GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA

VALE, Francisca Antonia de Souza²⁴

RESUMO:

O presente trabalho aborda o resultado de um estudo feito direcionado à gestão democrática participativa e a família como sendo o processo de uma política educativa. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, na qual constatou-se que a relação escola-família é imprescindível, pois a família como espaço de orientação, construção da identidade de um indivíduo deve promover juntamente com a escola uma parceria, a fim de contribuir no desenvolvimento integral da criança. Nessa perspectiva ao analisarmos tais programas no contexto de uma reforma é fundamental destacar a ação orgânica ou não da família comprometida com a educação de seus filhos. Pois é de suma necessidade que as famílias se deem mais valores como seres humanos vindo a cumprir com seus deveres, responsabilidades, compromissos e valores culturais para fortalecer as estruturas pessoais dentro do contexto familiar. Esse trabalho se baseia em pesquisa bibliográfica, utilizando como referenciais teóricos autores da psicopedagogia e a interlocução com alguns autores da educação, dentre eles destacamos: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Direitos da Criança e do Adolescente (ECA), Heloisa Luck, (2000, 2006, 2007, 2009), José Carlos Libâneo, (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Família. Escola. Gestão. Liderança. Parceria.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, partindo da análise e da reflexão sobre a conscientização e importância da relação escola-família no processo educacional, pois o atual cenário indica que a família está mais distante da vida escolar dos filhos. Sabendo que a educação é um contínuo processo que se desenvolve na família e no meio social, por meio de um olhar crítico busca-se apontar que a participação da família ajuda no processo ensino-aprendizado.

Diante deste cenário procuramos abordar esse tema analisando a seguinte questão da integração escola-família, quais os benefícios que esta parceria promove?

---

²⁴ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Educação de Pesqueira/PE. Professora Auxiliar de Educação Especial no município de Guamaré/RN. E-mail: antonnia-valle@hotmail.com

Apontando o papel do gestor que deve incentivar este processo, além de verificar os fatores que exercem maior influência. Para isso, esta pesquisa aborda como ocorre à integração escola-família nas Escolas da rede pública, na qual buscará entender como se dá a interação da família na escola focada no processo educacional do aluno, a partir de uma gestão democrática.

Partindo da análise e da reflexão sobre a conscientização e a importância da relação escola – família no processo educacional e sabendo que a educação é um contínuo processo que se desenvolve na família e no meio social, por meio de um olhar crítico busca-se apontar que a participação da família ajuda no processo ensino-aprendizado e a interação entre ambas neste trabalho conjunto, contribui para a formação integral do aluno, pois esta participação é prevista por lei. Assim faz-se necessário que o gestor favoreça e seja mediador nesta parceria, para alcançarmos uma educação de qualidade.

Diante do novo quadro social, verifica-se que, atualmente, a família tem passado para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos e esperam que os professores transmitam valores morais, princípios éticos e padrões de comportamento, desde boas maneiras até os hábitos de higiene pessoal.

É função da Instituição garantir a qualidade do ensino, buscando alternativas para conscientizar os pais sobre sua responsabilidade para com os filhos, pois o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) coloca em seu Artigo 129, inciso V, sobre a responsabilidade dos pais na obrigação de matricular o filho e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar; na LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) no Art. 2º coloca também que a Educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim sendo, a escola não pode se responsabilizar sozinha pela formação global da criança, visto que os problemas sociais interferem na qualidade do ensino, neste sentido, a escola deve buscar parcerias para trabalhar juntamente com as famílias, no seu papel na educação dos filhos, como também se faz necessário uma política educacional voltada para tal situação. Portanto, o papel que a escola possui na

construção dessa parceria é fundamental, devendo considerar a necessidade da família, levando-as a vivenciar situações que lhes possibilitem se sentirem participantes ativos nessa parceria e não apenas meros expectadores. Vale ainda ressaltar que escola e família precisam se unir e juntas procurar entender o que é FAMÍLIA, o que é ESCOLA, como eram vistas anteriormente essas instituições e como é hoje, e ainda procurar, juntas, entender o que é desenvolvimento humano e aprendizagem, como a criança aprende etc., pois como diz Arroyo (2000):

[...] os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando. (ARROYO, 2000, p. 166).

Percebe-se, desta forma, que a interação família/escola é necessária para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações e busquem caminhos que permitam facilitar o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno. Desta forma, o trabalho escolar só poderá encontrar ressonância na vida do aluno quando a prática familiar for coerente com a educação formal dos filhos. É importante ressaltar que existem papéis intransferíveis entre escola e família. Portanto, a compreensão do que compete a uma e à outra precisa ser definida, assim como o que lhes é comum. Esteve (1999) assegura que a família abdicou de suas responsabilidades no âmbito educativo, passando a exigir que a escola ocupe o vazio que eles não podem preencher. Sendo assim, o que se vê hoje são crianças chegando à escola e desenvolvendo suas atividades escolares sem qualquer apoio familiar.

A RELAÇÃO ENTRE GESTÃO E LIDERANÇA

Este artigo analisa a mudança de paradigma de administração para gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização e articulação do talento humano e sinergia coletiva, voltada para o esforço competente de promoções da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução. Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigmas no encaminhamento das questões desta área. Nesta perspectiva firma, porém, de que para promoção de qualidade

da educação, se faz necessário uma visão global do estabelecimento de ensino como instituição social, capaz de promover a cooperação pedagógica de que muitas das melhores instituições carentes. Essa coesão seria conduzida pela equipe de gestão da escola, sob a liderança de seu diretor, voltada para a dinamização e coordenação do processo co-participativo, para atender às demandas educacionais da sociedade contemporânea.

O conceito de gestão não diverge do entendimento proposto sobre liderança. Muito pelo contrário, guarda em relação a ele muitas ideias em comum, uma vez que a gestão é indicada como um processo coletivamente organizado, de modo que as pessoas em equipe, possam promover resultados desejados (LUCK, 2006, p.96).

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação dos seus alunos e promoção de aprendizagens significativas.

Portanto, entendidos dessa forma, os conceitos de liderança e de gestão se complementam e até mesmo, em certa medida, confundem-se por apresentarem vários elementos importantes e básicos em comum, conforme anteriormente apresentado. O exercício da gestão pressupõe liderança, pois não se pode fazer gestão sem exercê-la. Conforme indicado por Luck (2007), a gestão surge em superação à administração, a partir do reconhecimento da dinâmica humana nas organizações sociais.

Essa perspectiva nos remete a indagar em que medidas os diretores escolares têm praticado a gestão, com forte componente de liderança mobilizadora da participação efetiva e conscientizadora dos membros da comunidade escolar, na formação e aprendizagem dos alunos. A escola é uma organização que sempre precisou mostrar resultados, no caso, o aprendizado dos alunos, porém nem sempre esses são positivos.

Para evitar desperdício de esforços e fazer com que os objetivos sejam atingidos ano após ano, sabe-se que é necessário a presença de gestores que atuem como líderes, capazes de implementar ações direcionadas para esse foco. A concepção de que a liderança é primordial no trabalho escolar começou a tomar corpo na década de 1990, com a universalização do ensino público. A formação e a atuação de líderes, até então

restritas aos ambientes empresariais, fora adotada pela Educação e passaram a ser palavras de ordem para enfrentar os desafios. “A escola deve ser uma comunidade de aprendizagem também em liderança, tendo em vista a natureza do trabalho educacional” (LUCK, 2006). Entende-se, portanto, a necessidade de que educadores e gestores se reeduquem na perspectiva de uma política no sentido de criar formas de participação na escola pública, tais como ouvindo, registrando e divulgando o que alunos e comunidade pensam e falam.

Libâneo (2001, p. 349), concebe a gestão como sendo o conjunto de todas as atividades “{...} de coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, e em avaliação de desempenho”. Essa gestão tem como princípios a autonomia da escola e da comunidade educativa que deve participar ativamente da tomada de decisões escolares. Segundo Libâneo (2001), as concepções de gestão escolar refletem posições políticas e concepções de homem e sociedade. o modo da escola se organizar e se estruturar tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social.

Conforme o autor em questão:

Para que a escola tenha uma comunidade de aprendizagem precisa adotar uma estrutura organizacional e processo de gestão e respeito que valorize o desenvolvimento das competências de todos, pois essas competências são meios valiosos para que cada membro aprenda a se expressar, enfrentar problemas, capacidades de comunicação liderança e acima de tudo perceba a escola como uma cultura organizacional. [...] de um lado, a organização como uma construção social envolvendo a experiência subjetiva e cultural das pessoas; de outro, essa construção não como um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sociocultural e política mais ampla, incluindo a influência de força externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais sempre contraditórios e, as vezes, conflitos. Tal visão busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional- o planejamento, a organização, a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional e supervisionada [...] (LIBÂNEO, 2001, p. 222).

Para isso é preciso ter uma direção que seja dinâmica, comprometida e motivadora para quando falarmos em democracia, seja necessário definir em que setores a democrática é autenticada e desejada, e quando este setor está a favor da participação, isto é, a participação deve ser desejada por aqueles que acreditam na educação como forma de contribuição para a melhoria da qualidade da mesma e da sociedade, pois é o verdadeiro exercício de cidadania e a participação autêntica que ajuda a implantação de uma escola verdadeiramente democrática. Neste sentido a participação da comunidade (seja da família ou da própria população), poderá ter bons resultados e possibilitará mudanças tanto no atendimento, quanto no ensino de qualidade.

Sendo assim, podemos definir a escola como uma instituição democrática e social, onde possibilitará aquisição de conhecimento, unindo o saber espontâneo ao sistematizado, ou seja, um lugar fundamental para a formação de significados onde é trabalhado a educação formal, a formação de valores éticos, morais e o exercício da cidadania.

É preciso ter claro que as práticas de gestão política pedagógica não deve deter-se apenas ao âmbito da instituição ou a ações dos gestores, mas deve atuar em toda organização do trabalho escolar, envolvendo todos que compõem a escola, gerando assim, através de ações dialogadas, problematização, soluções e respostas para uma construção coletiva de um bom relacionamento entre escola e família, garantindo a ampliação do processo de tomada de decisão e a descentralização do sistema educativo em exercícios democráticos, não somente no processo de participação ativa nos processos escolares, mas também no acompanhamento das questões pedagógicas que norteiam o desenvolvimento das crianças.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA

A participação da família na escola é fundamental para o processo de aprendizagem. De acordo com Saviani, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13). Todavia, a formação dos vínculos afetivos não é imutável, ele vai se diferenciando e progredindo

mediante as modificações do próprio desenvolvimento da pessoa, as demandas sociais e as transformações sofridas pelo grupo cultural. Segundo Libâneo,

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais), na gestão da escola há dois sentidos de conquistas da autonomia da escola, dos professores dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elementos pedagógicos, metodológicos e curriculares, há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processo de tomada de decisões (LIBÂNEO, 2001, p. 139).

A escola deve buscar meios de conseguir a adesão da família para sua responsabilidade de desenvolver atitudes para despertar no aluno o interesse em querer aprender. A participação da população na escola dificilmente será alcançada se não partir de uma atitude positiva da instituição com relação aos usuários, em especial os pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, numa palavra de participação na vida da escola.

Muitas vezes a família dos educandos ainda tem a ideia de que para buscar informações ou resolver um problema sobre os seus filhos têm que ir falar com a direção da escola. Muitos pais não se deram conta que a equipe pedagógica, o supervisor e orientador são fundamentais na relação entre aluno, professor e família. A partir do momento em que a família participa da vida escolar do filho, tudo fica mais fácil, tanto o aprendizado da criança como o entendimento dos pais a respeito do papel da escola. É como se fosse meio caminho andado para a escola passar seus objetivos, problemas, bem como as atitudes e as questões pedagógicas, isto é parte do pressuposto de que a escola e a família têm os mesmos objetivos em relação ao aprendizado dos alunos.

Diante do exposto, entende-se que o interesse da família pela vida escolar da criança, exerce grande influência na aprendizagem. Mostrar isso às famílias é tarefa dos educadores, entre eles, o gestor. Para tanto, é preciso um trabalho de conquista, de aproximação da escola em direção à família, que pode estar distante dos processos escolares seja por conta do ritmo de vida de trabalho ou por não valorizar a escola como setor importante na vida do filho.

A identificação do educando com a família, passa pela preparação que eles já tiveram com ela na primeira infância. Dessa forma, pode ser encarada como o “ponto crucial da identidade”. Efetivamente é na família que o educando encontra a estabilidade ou a instabilidade, a razão da sua existência, ou angústia permanente se esse ambiente familiar não lhe for favorável. Assim, a integração e a coerência pessoal, que se considerava ser a principal realização do jovem, depende em larga escala do desenvolvimento social, intelectual e emocional que é fomentada pelas relações familiares.

Na realidade é na família que se processa o amadurecimento do jovem. É neste núcleo da sociedade que o adolescente sofre mais influências, por tê-las já sentido ao longo do seu processo de crescimento e desde o seu nascimento, onde criou e desenvolveu várias interações e onde experimentou as suas transformações primárias a nível físico, cognitivo e social. Nosso objetivo, portanto, é desenvolver ações que possam conscientizar as famílias que a Interação entre família e escola é uma parceria importantíssima e necessária para o bom desempenho do filho, levando-os a refletir sobre a importância de uma juventude mais comprometida com a vida em sociedade.

O ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA ESCOLA

Em relação às perspectivas da família com relação à escola e seus filhos encontram-se várias ideias de que a instituição escolar “eduque” o filho naquilo que a família não se julga capaz e que ele seja preparado para obter êxito profissional e financeiro. A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob este prisma, a família não só interioriza aspectos ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo. (CARVALHO, 2000).

Portanto, a relação família/escola basicamente depende de consenso sobre filosofia e currículo (adesão dos pais ao projeto político-pedagógico da escola), e de

coincidência entre, de um lado, concepções e possibilidade educacionais da família e, de outro, objetivos e práticas escolares. A relação família/escola também será variavelmente afetada pela satisfação ou insatisfação de professores e de pais, e pelo sucesso ou fracasso do estudante.

Neste sentido, a gestão participativa como proposta democrática, frente à realidade do cotidiano da escola, propõe alternativas às considerações emergentes que podem ser encaminhamentos na busca de acertos aos problemas relacionados ao cotidiano escolar, pois entende-se que são as práticas coletivas realizadas na escola que darão a possibilidade possa participar e questionar sobre as definições a fim de melhorar, tanto sua estrutura, como sua função social de educar. Abrindo os portões e muros escolares como um exercício para a efetivação da participação popular no interior da escola e desta na comunidade é que vamos superar a lógica burocrática, fragmentada e autoritária que ainda permeia o cotidiano da escola.

A parceria entre familiares e as instituições de ensino seja a educação formal ou a técnica, é concretizada quando ambos estão unidos em um único objetivo, formar cidadãos conscientes da sociedade em que habitam, com valores éticos e morais e com uma perspectiva de um futuro promissor. A família pode participar de várias maneiras na vida educacional do estudante, segundo Freitas, Maimoni & Siqueira, (1994) apud Maimoni & Miranda, (1999), elas podem: acompanhar tarefas e trabalhos escolares, verificar se o filho fez as atividades solicitadas pelo professor, estabelecer horário de estudo, informar-se sobre matérias e provas, entre outras. Há vários modelos de famílias, não existe somente um tipo de família na sociedade brasileira, mas existem singularidades entre elas. É possível afirmar que cada família possui sua identidade e estão em constante evolução, constituídas com o intuito básico de prover a subsistência de seus integrantes.

O papel a ser exercido pela escola e pelos pais, em se tratando de uma sociedade que passa por mudanças constantes, é a busca de novas formas e caminhos para alcançar êxito na formação de valores, pois muitos dos valores considerados essenciais pela humanidade estão sendo abalados, por isso a importância de um lugar em que os filhos e estudantes possam se sentir seguros e confiantes no seu próprio potencial e a escola pode ser este ambiente quando estiver bem estruturado e apoiado pela família.

Percebe-se que os pais, conforme a sociedade avança, não conseguem avançar junto, e se no caso o filho precisar de sua ajuda, dificilmente poderão ajudar, até porque, muitos desses pais, trabalharam ainda quando criança e não tiveram oportunidade de estudar, e agora não conseguem auxiliar os filhos no desenvolvimento de suas tarefas escolares. O diálogo entre ambas, tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar dos alunos. Nesse contexto, percebe-se a importância da escola encontrar formas que sejam eficientes para se comunicar com as famílias, buscando auxiliá-las a encontrar maneiras apropriadas para orientar seus filhos nas tarefas escolares que levam para casa considerando o nível cultural disponível, entre outros problemas enfrentados pela família.

[...] a família também é responsável pela aprendizagem da criança já que os pais são os primeiros ensinastes as atitudes desta frente às emergências de autonomia, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos (FERNANDES, 2001, p. 42).

Torna-se imprescindível para o sucesso educacional neste novo milênio a busca por melhor relação Escola/Família/Família/Escola, onde o maior beneficiário é o filho/educando. Neste sentido, é importante que a família e a escola saibam aproveitar os benefícios desse estreitamento de relações, pois, isto irá resultar em princípios facilitadores da aprendizagem e formação social da criança. As mudanças pelas quais a sociedade tem passado atualmente em decorrência de grande carga de informações, dos avanços tecnológicos e tantos outros fatores já mencionados no decorrer deste estudo, tem repercutido na estruturação da família e, conseqüentemente, na estrutura da escola.

[...] os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade [...] (LIBÂNEO, 2004. p. 7)

Portanto faz-se necessário voltar atenção para a escola que, apesar das mudanças, continua exercendo a função de transmitir conhecimentos científicos. A escola tem encontrado dificuldades em assimilar as mudanças sociais e familiares e

incorporar as novas tarefas que a ela tem sido delegada, embora isso não seja um processo recente. Entretanto, a escola precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, pois tanto a família quanto à sociedade voltam seus olhares exigentes sobre ela. A escola é para sociedade uma extensão da família, pois é através dela (a escola) que se consegue desenvolver indivíduos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Outra forma significativa de participação dos pais no processo democrático da escola, e garantido por lei, e se trata da eleição de escola dos gestores, que devem atender entre outros alguns pré-requisitos de formação que garantam habilidades necessárias para gerir a instituição escolar com a eficácia esperada pela sociedade.

É interessante observar que a eleição de diretores não apenas traz novas determinações ao papel do diretor, mas, em muitos casos, possibilita o acesso ao cargo de um novo contingente de professores que, pelo critério da nomeação clientelista, dificilmente viriam a se tornar dirigentes escolares. Ao mesmo tempo, deve-se observar também que o antigo diretor era mais identificado com as obrigações burocráticas e não tinha um passado de escolha livre por seus comandados como estímulo para defender mecanismos democráticos como passa a ter o diretor eleito. Finalmente, nota-se que, com a menor preocupação com as questões mais propriamente burocráticas, ganha espaço na pauta e ocupações do diretor a atenção ao pedagógico.

A função de direção, anteriormente enredada em múltiplas atividades destinadas a atender às solicitações dos órgãos superiores, pouco relacionadas com as atividades fim da escola, de repente se sente também pressionada a dedicar-se com maior cuidado ao pedagógico que, afinal de contas, foi objeto de todos os discursos nas campanhas para a eleição. O processo eletivo, dessa forma, não apenas favorece o comprometimento com a razão de ser da escola, ou seja, o educativo, por parte dos candidatos, mas também propicia a colocação em evidência do pedagógico nas discussões que se fazem, por parte de todos, em torno da questão diretiva. Como consequência, parece estar ganhando maior relevo, tanto nas preocupações dos diretores eleitos quanto nas exigências de seus liderados, a atenção com as atividades pedagógicas da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é resultado de pesquisa essencialmente bibliográfica sobre a importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança; inúmeros autores abordam essa questão como uma atividade crítica e permanente com a possibilidade de rever e elaborar uma prática educativa na construção do conhecimento e na formação do educando. Neste contexto, observa-se que a família é apontada como primeiro e principal grupo social com o qual estabelece suas relações com o outro e, sendo assim, comprova-se a importância dos sentimentos de afeto no âmbito familiar para a que a criança adquira autoestima e dê valor para a aprendizagem.

Desta forma, pode-se observar que essa interação escola-família é de extrema importância na construção da identidade da criança, a partir do acompanhamento durante o processo educacional, na qual leva a aquisição da segurança do aluno, pois irá implicar em benefícios para o processo ensino – aprendizagem.

Na educação, a escola sempre teve um papel fundamental, e hoje além de ensinar para a cidadania e para o trabalho, tem também a responsabilidade de passar os valores fundamentais para a vida do indivíduo, sendo que esse papel deveria ser uma iniciativa da família que muitas vezes não estão integrados na aprendizagem e formação de seus filhos. O apoio da família aos trabalhos desenvolvidos com os alunos seria um aliado importante para o bom êxito na construção do saber.

Conclui-se então, que a relação escola-família cria compromissos, tece redes de inter-relações, reproduz laços éticos dando novos significados e abrindo horizontes para uma formação de prática pedagógica. Assim, compreende-se que o diálogo entre a escola e a família seja capaz de possibilitar a troca de ideias entre as mesmas e em nenhuma instância compete à escola julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece, sendo assim, o objetivo da escola é oportunizar e abrir espaços para que valores sejam adquiridos e trabalhar o respeito e as diferenças expressas pela família, proporcionando e garantindo a integridade básica do aluno e da família.

Para PAROLIN (2007), a família é o núcleo constitutivo do sujeito. É um sistema que une as pessoas que a compõem, não apenas sobre o mesmo teto e com o mesmo sobrenome, mas, fundamentalmente, pelas representações que se constroem à

medida que vão compartilhando o cotidiano, formando, em sua intimidade, uma rede de significações a que estão vinculados aos seus mitos, ritos, crenças, segredos, medos e ideais. Desse modo, a escola é uma instituição potencialmente socializadora. Ela abre um espaço para que os aprendizes construam novos conhecimentos, dividam seus universos pessoais e ampliem seus ângulos de visão, assim, aprendam a respeitar outras verdades, outras culturas e outros tipos de autoridade.

Nesta instituição, o mundo do conhecimento, da informação, ou seja, o mundo objetivo, mistura-se ao dos sentimentos, das emoções e da intuição, ao dito mundo subjetivo. É emoção e razão que se fundem em busca de sabedoria. É preciso fazer com que os jovens e suas famílias estejam certos de que devem partilhar com a escola seus anseios, perspectivas e juntos traçar estratégias que priorizem as relações internas da escola com a família. Assumir um compromisso de promover projetos enfatizando o diálogo e o respeito aos ideais dos jovens, viabilizando a participação familiar através de propostas de ação local, garantindo uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagem e outro –imagens**. Petrópolis, RJ: vozes, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. **COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA DE CIDADANIA. REDAÇÃO FINAL. PROJETO DE LEI Nº 8.035-B DE 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes&Itemid=1001. Acesso em 20 de mar. 2014. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2014.

CARVALHO, M. E. P. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.110, p. 143-155, jul. 2000.

ESTEVE, José M. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde do professor**. Bauru: EDUSC, 1999

FERNANDES, Alicia, **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4.d. Goiânia, Editora Alternativa, 2001.

_____. **O sistema de organização e gestão da escola**. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. Ed. alternativa. Goiânia, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Ed., 2003.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e Gestão da Escola, teoria e prática**. Ed. Alternativa, 2004.

LUCK, Heloisa. **Perspectivas da Gestão escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores**. Em aberto, Brasília, V.17, p. 7-10. 2000.

LUCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. PR, Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

MAIMONI, E. H & MIRANDA, A. A. B. (1999). **Uma proposta de avaliação do envolvimento dos pais na vida escolar do filho**. Anais do IV Congresso e IV Mostra de Ciências Humanas e Artes (CD-room), Viçosa (MG).

PAROLIN, I. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39.Ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

SILVA, Seilda Avelino Da Costa²⁵

RESUMO:

Este artigo teve como objetivo analisar a família no contexto escolar e sua participação no processo de aprendizagem. Para a avaliação deste trabalho, foram realizadas várias pesquisas de livros com base no papel da escola e da família. A pesquisa investigou a possível existência da participação escolar dos pais, qual a participação que a escola espera da família, a relação da família com a escola, de que forma a família participa da educação escolar dos seus filhos e as opiniões dos pais em relação à importância da família. Os resultados mostram que pais e professores se aproximam do entendimento do que seja participação, e que falta pouco para essa parceria acontecer. Tendo em vista todo esse processo de interação entre ambas as partes, a escola sempre está em busca de subsídios para que haja um consenso entre a escola e a família visando melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem do educando através da parceria entre as mesmas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Família. Escola. Participação.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a família e a Escola não estão totalmente preparadas para desempenhar devidamente o seu papel. A escola precisa rever alguns conceitos básicos conferindo assim, a qualidade e eficiência de que se acredita nela existir. Com relação à família também deixou de desempenhar seu papel, dia após dia de sua primordial missão. É notável que esta modificação ocorra por uma necessidade ou incompreensão. A importância de pequenos valores contido no seio familiar pouco a pouco está se destituindo a cada dia que passa, não havendo respeito, amor e compreensão entre ambos.

Contudo a família e a escola são instituições corresponsáveis pela educação de crianças e jovens, tal fragilidade entre as duas é decorrente da falta dos valores morais, éticos, e religiosos que são apresentados por quase todos os educandos, totalmente descomprometidos, os problemas de relacionamentos com professores até então observados é decorrente da falta de limites que resultam na indisciplina de forma mais

²⁵ 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.

agravante, o desestímulo pelos estudos. Na maioria das vezes quando se é investigado profundamente, ocorre devido a família ser desestruturada ou até mesmo por professores despreparados que agem com autoritarismo.

Os limites fazem parte da formação da criança não só em termos de quais seriam os comportamentos apropriados ou não em uma situação, mas também em relação aos valores que futuramente, vão nortear suas decisões sobre o que é certo ou errado. Toda criança precisa, desde muito cedo, de pais coerentes e consistentes, sobretudo, quando ela começa a ser educada a ouvir “não” e a receber limites, o que pode evitar expressões de indisciplina na escola.

Segundo De La Taille (1996):

Dizer não é permitido, assim como impor regras a serem seguidas dentro e fora de casa, mais do que permitido, é necessário para a formação da criança estipular normas para um filho é prepará-lo para conviver com um mundo afetivamente, aprendendo, por exemplo, a saber escolher e priorizar suas vontades.

Estabelecer regras e fazer uma criança conviver com elas é fundamental para a formação de adultos equilibrados e seguros. Impor certos limites é uma maneira de dar segurança à criança e mostrar que você se importa com ela. Mostra que tais atitudes só trazem benefícios para o desenvolvimento do mesmo, para que futuramente sejam pessoas de caráter firme e seguro em suas tomadas de decisões.

Para ser bem aceito e não confundir a criança, o limite precisa valer tanto pelo pai quanto pela mãe. Os pais devem estar sempre seguros da validade do limite, da sua intensidade e da necessidade e importância do seu cumprimento. É claro, no entanto, que a criança pode resistir à ideia de ter que obedecer a uma ou todas as normas. É nesse momento que os pais têm que ser firmes e consistentes, já que as crianças aprendem com exemplos, mais do que com palavras, não mudando as ordens estabelecidas a elas. “Pois as maneiras de os pais criarem os filhos têm uma enorme influência sobre seu desenvolvimento e sobre o tipo de pessoa em que se formarão” (BETTELHEIM, 1988, p. 26).

Desse modo quando há uma harmonia mediante a criação dessa criança dentro do ambiente familiar, tudo flui de maneira positiva, porém, do contrário, as dificuldades em reverter à situação é mais difícil de ser resolvida, e necessitam, neste caso, estarem

preparados para manterem-se calmos, pois o grito e a falta de controle dos pais só tornam as coisas mais difíceis, fazendo com que percam totalmente a credibilidade perante a criança.

Os pais também têm que levar em consideração a punição de acordo com a gravidade da situação, bem como, o tamanho e a idade dessa criança, necessitando fazer uso do senso de justiça para diversos casos em decorrência da falta de limite. Sendo assim o castigo só pode ser aplicado

realmente quando o dialogo não surtir efeito, ou seja, quando a conversa não for suficiente.

É de suma importância que a criança esteja ciente, o porquê de uma advertência e até mesmo, da punição a qual ela está sendo submetida a obedecer. Em suma, as regras ou combinados como são chamados, são imprescindíveis para o andamento do comportamento disciplinado que uma criança deve ter tanto dentro do contexto familiar quanto no ambiente escolar.

A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLA

Considerando a posição de primeira e mais importante instituição organizada do mundo, uma vez que é base de todas as outras, a família deve ser considerada como principal unidade básica de desenvolvimento do ser humano. No entanto, vale ressaltar que a família é um sistema muito complexo que passou por várias transformações ao longo de sua trajetória.

Segundo Libâneo (2000), a família é a instituição jurídica e social que dá origem à sociedade conjugal, da qual derivam três diferentes vínculos: o conjugal, o de parentesco e o de afinidade. Certamente essa concepção exerceu destaque na história da família, ao longo de sua trajetória, no entanto, vale ressaltar que no atual contexto, o casamento, enquanto única forma de constituição e legitimação da família perdeu significativa importância.

Deste modo, o conceito de família que antes era unicamente vinculado às tradições do casamento, hoje se tornou bastante diverso, pois o Estado deixa de

interessar-se apenas pelo ato formal do casamento, preocupando-se, sobretudo, em resguardar o grupo familiar. Assim, a família passa a ser entendida a partir de aspectos pautados na mútua assistência e satisfação sexual, o que permite que sejam consolidadas novas entidades familiares, uma vez que o afeto passa a ser pressuposto de constituição dessas relações.

Essa mudança de entendimento admite outras formas de constituição da família, conforme afirma Ferreira (1993, p. 66) que “a família é um grupo de pessoas cuja relação uns com os outros se baseia na consanguinidade e por isso tornam-se parentes entre si”. Além da mudança na forma de constituição da família, outros aspectos também se modificaram dentro dessa instituição.

Essas mudanças ocorrem por vários fatores, como a incorporação da mulher no mercado de trabalho, devido às mudanças socioculturais e às dificuldades socioeconômicas de algumas famílias; os divórcios e as separações, que levam à formação de lares de solteiros ou lares com apenas um dos pais; os casais formados por pessoas do mesmo sexo; a gravidez na adolescência, em que meninas novas têm filhos, porém, sem condições de cuidar, passam esse papel aos avôs.

Com base ao exposto, pode-se afirmar que a família atual enfrenta muitos desafios, porém os princípios de afeto, gestos de cuidado e respeito, uns com os outros, precisam ser garantidos, principalmente pelo fato de atualmente encontramos uma geração de pais e mães inseguros em relação à educação de seus filhos, ocorrendo assim, dúvidas no momento de impor limites, pois os pais não querem praticar o “autoritarismo” e, por outro lado, não desejam ser permissivos a tudo. Chalita (2001, p. 21), afirma que:

Nem a indiferença, nem o amor exagerado, opressor; a grande conquista é o equilíbrio, a serenidade, o bom senso. O respeito é que faz com que o tom de voz seja brando, que os espaços não sejam invadidos e a liberdade ensaie seus primeiros voos em casa.

É no ambiente familiar que o sujeito, desde criança, desenvolve suas habilidades, expressa seus sentimentos e adquire exemplos de comportamentos adotados pelos familiares. Compreende-se que a família, como base da sociedade, deve assegurar que

os direitos da criança sejam priorizados para que esta se torne um sujeito atuante na sociedade.

A atitude de educar é uma ação exigente e desafiadora, mas também prazerosa e gratificante, que envolve as instituições sociais em que as crianças estão envolvidas. Assim, considerando que a criança aprende o tempo todo, nas diversas instâncias que a vida lhe apresenta, compreendemos que a família exerce papel fundamental no processo de construção de conhecimentos significativos e de socialização da criança.

As relações da instituição familiar são fatores importantes no desenvolvimento do indivíduo. Contudo, a inserção da criança no ambiente escolar, o relacionamento com os professores e funcionários da instituição escolar, bem como o relacionamento e o convívio com outras crianças e o acesso às práticas escolares, voltados para o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento, também se constituem num fator determinante para o desenvolvimento integral da criança. Pilar Lacasa (p. 405 e 406) escreve em seu artigo, presente no livro *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação escolar*, volume 2: “Pode se pensar então que a escola e a família podem ser entendidas como contextos educacionais do desenvolvimento [...]”.

Dessa perspectiva, tanto o contexto familiar como o da escola são constituídos por pessoas que desempenham um determinado papel e que, além disso, utilizam instrumentos que cumprem determinadas funções. Neste sentido, a participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente.

A vida familiar e a vida escolar devem ser simultâneas e complementares. É preciso que a escola esteja em perfeita sintonia com a família, pois a escola é uma instituição que deve complementar a formação educacional da criança. Essas duas instituições devem se organizar na tentativa de alcançar o objetivo maior, que é a formação integral da criança.

A parceria entre família e escola gera benefício em relação, não só ao processo ensino/aprendizagem, mas também na troca de informações acerca do sujeito, no desenvolvimento da criança na escola e em casa. Essa inter-relação possibilita compreender a atuação da criança, tanto em casa como na escola, suas condutas e as relações que estabelece com os adultos no seio familiar.

A família e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem

Os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia. Se eles encorajarem as iniciativas das crianças, elogiarem o sucesso derem tarefas que não excedam as capacidades da criança for coerentes em suas exigências e aceitarem os fracassos estarão contribuindo para o aparecimento do sentimento de autoconfiança e autoestima (CORIA-SABINI, 1998, p. 65).

Não há como ignorar que a forma como as famílias estão estruturadas podem interferir no processo ensino aprendizagem, pois as crianças que vivem em famílias que tem uma interação saudável com presença de uma união estável e coesa, com capacidade de diálogo, com recursos para ter uma vida digna, apresentarão na maioria das vezes, excelentes resultados durante toda sua vida escolar e social. Já os membros de uma família desestruturada, geralmente se mostram defensivos, distantes, agressivos e tendem a apresentar, na maioria das vezes, dificuldades em sua vida escolar e social.

A ausência da participação da família no ensino aprendizagem dos alunos podem ocasionar baixo desempenho e até mesmo a repetência escolar. Muitos pais veem a escola como local de depósito de crianças, vão, matriculam seus filhos e só aparecem na escola quando seus filhos estão com problemas, baixo desempenho ou quando a coordenação manda chamá-lo. Sem a família não há como promover uma boa educação. A participação dos pais na vida escolar de seus filhos é condição indispensável para que a criança se sinta amada e motivada a obter avanços em sua aprendizagem.

Sendo assim, a família e a escola precisam ser parceiras para que os alunos possam realmente ter um maior aproveitamento na aprendizagem, não basta apenas a escola se preocupar com a aprendizagem, e os pais não se preocuparem. Segundo as autoras Rocha e Machado (2002, p. 18), o envolvimento familiar traz também benefícios aos professores que, em regra geral, sentem que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande.

Pode-se perceber diante desse contexto que a família é parte fundamental no processo ensino aprendizagem podendo interferir de maneira direta nas relações das

crianças com o ambiente escolar e com o mundo que a cerca. Neste sentido, faz-se necessário o professor conhecer a realidade familiar a qual o aluno está inserido, conhecer quais são os anseios, angústias e necessidades vivenciadas pelos alunos, pois assim poderá compreender o porquê das dificuldades demonstradas no processo ensino aprendizagem.

A família é indispensável à garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos, independentemente da estrutura familiar, ou da forma como vem se estruturando. É a família que propicia a construção dos laços afetivos e a satisfação das necessidades no desenvolvimento da pessoa. Ela desempenha um papel decisivo na socialização e na educação. É na família que são absorvidos os primeiros saberes, e onde se aprofundam os vínculos humanos.

É sabedor que se esta criança conviver num ambiente propício e bem estrutural emocionalmente, diga-se de passagem seu desempenho na escola só tem a melhorar.

A família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é o centro da vida social. A educação bem sucedida serve de apoio à criatividade e ao comportamento produtivo escolar. A família tem sido, e será, a matriz do desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. A família é responsável pelo processo de amadurecimento psíquico e proporciona uma sustentação necessária à individuação.

Os pais são responsáveis pela sustentação emocional dos filhos, para que estes encontrem sucesso na aprendizagem escolar, orientando-os para lidar com as frustrações em relação aos modelos de aprendizagem formal.

De acordo com Polity (1998): A família em que a criança está inserida deve ser um espaço de afetividade, segurança e aconchego, mas pode ser também um local marcado por incertezas, rejeições, medos e violências provocando efeitos nefastos no processo de aprendizagem dos filhos. Uma realidade familiar desestruturada emocional, afetivamente e caracterizada por conflitos pode estigmatizar uma criança e provocar bloqueios no seu processo de aprendizagem.

A aprendizagem é um processo individual, porque cada um tem um jeito de apropriar-se do conhecimento, o que acontece desde o nascimento e se estende por toda

a vida. A aprendizagem envolve pensamento, afeto, linguagem e ação. Esses processos precisam estar em harmonia para que o sucesso seja obtido, e a família tem papel essencial e indispensável nesse processo. A família sempre desenvolveu e sempre desenvolverá expectativas com relação aos filhos.

Com relação ao processo educacional, não é diferente. Quase todos os pais querem que os filhos tenham sucesso escolar, e quando não há um desenvolvimento satisfatório é preciso analisar o estudante, a sua família e a escola. Porém, para diferentes autores, independentemente da origem do problema, é dentro do contexto familiar que as dificuldades serão amenizadas ou multiplicadas. (POLITY, 1998). A escola, por sua vez, precisa garantir uma relação de diálogo, ouvindo o que a família tem a dizer e se colocando como parceira no processo de desenvolvimento dos alunos. A escola precisa demonstrar interesse e apresentar atitudes livres de preconceitos para com os alunos e suas famílias. Ela precisa, ainda, agir como moderadora das ansiedades das famílias, com vistas a contribuir na resolução de problemas apresentados pelos alunos.

A escola pode colaborar com as famílias orientando-as sobre a necessidade de dedicar cuidados à educação dos filhos e auxiliando nas tarefas escolares. Segundo Yaegashi (2007), tanto a escola quanto a família deveriam tentar mudanças que lhes permitissem responder adequadamente, no sentido de ajudar a criança, evitando maiores dificuldades e situações de estresses.

Em concordância com as teorias de Vygotsky, confirma-se a importância de se buscar maximizar a influência da participação dos pais no processo de aprendizagem. Neste contexto, pretende-se analisar como a participação da família na vida da criança pode lhe proporcionar novos caminhos para aprendê-lo.

Segundo Piaget, o núcleo biológico com suas formas de educar influi profundamente na formação da personalidade (aspecto reacional e afetivo), como no desenvolvimento da reciprocidade (nivelamento das relações familiares), uma condição indispensável de reversibilidade nas trocas intelectuais.

A partir destas perspectivas, o docente pode basear-se numa interação entre educação familiar e educação escolar. A família é a célula matriz da sociedade, portanto

é nela que se baseiam os conceitos que o alicerçam. A escola não deve ser um membro à parte do processo social, trabalhando isoladamente, deve sim, unir-se a essa instituição para propagar um ensino de qualidade. O presente trabalho tem por finalidade oportunizar ao profissional de educação perceber o aluno de forma geral, visto que cada aluno aprende ao longo da vida em contextos sociais diferenciados e não somente no contexto educacional.

Ressalta-se que a aprendizagem construída a partir da relação familiar e ampliada na escola torna-se significativa. Diante disso, pode-se observar no dia a dia da sala de aula que o principal obstáculo que impede a criança de exercitar uma aprendizagem harmoniosa está relacionado às questões decorrentes do ambiente familiar, onde a má distribuição de renda e a falta de estabilidade são os principais agravantes. O distanciamento familiar em relação à escola faz com que a criança perca uma parte de sua potencialidade para aprender.

Desafios e perspectiva da parceria: família/ escola

Em nossa sociedade, escola e família são as duas principais instituições responsáveis pela formação do ser humano. A Educação informal (não sistematizada ou não intencional), também chamada de socialização primária, é proporcionada pela família e começa quando nós nascemos no âmbito privado. Nela, a criança aprende a diferenciar o certo do errado de acordo com o núcleo em que está inserida. Já a formal ou secundária é oferecida na escola, na esfera pública. Porém, algumas características fazem com que as duas possuam funções e objetivos distintos.

Em casa, as relações são assimétricas, ou seja, os pais têm mais autoridade e poder do que os filhos. Além disso, mesmo que o filho brigue ou desobedeça, a mãe e o pai nunca deixarão de ser mãe e pai, e a criança o filho. Isso quer dizer que os papéis se conservam. O mesmo não acontece na instituição de ensino, em que a manutenção das relações depende muito das atitudes.

O espaço não é mais de intimidade, é público. Ocorrem mais provocações e brigas entre irmãos do que entre amigos, por exemplo, porque esse primeiro tipo de relação é estável. Na escola, como aluno, se faz a passagem da vida privada para a

coletiva. Meninos e meninas deixam de ocupar um lugar privilegiado no seio familiar e tornam-se mais um entre os demais. É dado início a uma nova aprendizagem, em que eles experimentam a igualdade – como quando percebem que as regras valem para todos – e aprendem a lidar com a diversidade presente – por exemplo, ao conviver com pessoas que possuem outras religiões.

No âmbito escolar, a socialização é diferente da familiar, consistindo no ensino de conhecimentos e no desenvolvimento de valores sociais ou coletivos. A criança tem a oportunidade de aprender a viver em uma sociedade democrática. Isso envolve reconhecer os sentimentos do outro, coordenar pontos de vista distintos, lidar com os conflitos de forma não violenta, estabelecer relações e perceber a necessidade de regras para se viver bem. Desta forma, valores presentes em algumas famílias, como o preconceito, devem ser debatidos e transformados em algo que seja socialmente desejável, como o respeito às diferenças.

Não se pode pensar na estruturação escolar apartada da familiar, contudo, é preciso modificar a crença na impotência da escola perante a família. Como sintetiza o filósofo espanhol Fernando Fernández-Savater Martín, da Universidade do País Basco: “Eu não desprezo a Educação paterna e materna, mas tampouco vamos pensar que todos os pais têm ideias que devem ser perpetuadas”. Se os pais ensinam coisas boas é ótimo, se não, a sociedade tem que ensinar, porque os valores que devem ser transmitidos não apenas valores familiares são valores sociais.

No entanto, o que é notório nos dias de hoje é que toda e qualquer que seja a função ou o papel da família estão totalmente invertidos, pois os pais estão perdendo a autonomia perante seus filhos cedendo aos seus caprichos, e quando isso acontece, da família perder o controle da situação, passa a entregar a responsabilidade totalmente para a escola quando na verdade esse papel de educar é da família. Percebe-se que nos dias atuais as situações que acontecem entre pais e filhos chocam a classe de educadores, pois segundo Cortella, os pais é quem pedem permissões para seus filhos se podem ou não fazer isso ou aquilo. É inadmissível que estas situações estejam acontecendo ou que está chegando a esse ponto.

AS ATRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA NAS RESPONSABILIDADES: EDUCAR

O Estatuto da Criança e do Adolescente, muito sabiamente, consagra em seu artigo 19 que toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família. E digo que é sábia essa norma, porque penso que os pais são os principais educadores de seus filhos. E isso é assim, porque existe uma relação natural entre paternidade e educação. A paternidade consiste em transmitir a vida a um novo ser. A educação é ajudar a cada filho a crescer como pessoa, o que implica em proporcionar-lhes meios para adquirir e desenvolver as virtudes, tais como a sinceridade, a generosidade, a obediência, dentre muitas outras.

Os filhos nascem e se educam em uma família concreta. A família é uma atmosfera que a pessoa necessita para respirar. Entre seus membros costuma haver laços de afeto incondicionais que fazem um ambiente propício para que a educação se desenvolva. Nesse sentido, é ela essencial para a formação da pessoa. Os valores que se cultuam no lar irão marcar de forma indelével o homem e a mulher do amanhã.

Muito bem, mas se a função primordial na educação cabe aos pais, o que compete à escola? Ou, mais ainda, como essa pode ajudar os pais na educação dos filhos?

É natural que os pais deleguem algumas funções educativas à escola, como, por exemplo, o ensino das várias disciplinas apropriadas a cada faixa etária, mas daí não se pode concluir que possam abandonar essas funções delegadas. Aliás, somente se delega aquilo que é próprio. E em sendo delegada tal atribuição, cabe aos pais acompanhar como está sendo desempenhada.

Um ponto essencial nessa relação entre os pais e a escola é cuidar para que haja coerência entre a educação que se desenvolve no colégio e o que os pais ensinam em casa.

Essa consideração de que os pais ocupam lugar de primazia na educação dos filhos não coloca a escola num segundo plano na função educativa. Pelo contrário, as instituições que reconhecem o papel da família, sem o que a formação que proporcionam não terá eficácia, cuidam de desenvolver também uma educação voltada para os pais. As imensas dificuldades que eles enfrentam em educar os filhos no mundo

moderno devem despertar as escolas para que passem a ajudá-los, dando-lhes conhecimentos acerca de como devem atuar na formação dos filhos.

Não há dúvida de que ser pai e mãe hoje implica em ser profissional da educação. Isso significa que têm de se adiantarem aos problemas naturais de cada idade dos filhos. Por exemplo, é muito comum que enfrentem dificuldades em fazer com que as crianças durmam sozinhas nos primeiros anos de vida, assim como são muito frequentes as crises de rebeldia na adolescência. Diante disso, a escola, como colaboradora da família, deve estar preparada para dar formação aos pais, auxiliando-os com conhecimentos técnicos e com um acompanhamento personalizado nessa difícil tarefa de educar.

Visão da Constituição Federal (1988) art. 205

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré- escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

No artigo 205, afirma-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família.”³ No 206, especifica-se que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. Inova-se

a formulação da gratuidade, assegurando- a em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o ensino médio, tratada nas Constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca contemplada em Cartas anteriores.

O artigo que detalha o Direito à Educação é o 208, formulado nos seguintes termos: O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A primeira novidade aparece no inciso I, ao precisar que o dever do Estado para com o ensino estende-se mesmo aos que “a ele não tiveram acesso na idade própria”. Este texto aperfeiçoa os de 1967/69, que especificavam a gratuidade e a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos, criando a possibilidade de se restringir o atendimento aos indivíduos fora desta faixa etária. Avança, também, ao especificar o atendimento dos que não mais se encontram na idade considerada “ideal” para o ensino fundamental.

No inciso II, retoma-se um aspecto importante do texto de 1934, que aponta a perspectiva de “progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio”. Este dispositivo reequacionou o debate sobre esse nível de ensino para além da polaridade ensino propedêutico x profissional. A ideia era ampliar o período de gratuidade/obrigatoriedade, tornando-o parte do Direito à Educação. É a tendência mundial, decorrente do aumento dos requisitos formais de escolarização para um processo produtivo crescentemente automatizado. Praticamente todos os países desenvolvidos universalizaram o ensino médio ou estão em via de fazê-lo. A Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, alterou a redação do inciso II deste artigo para “progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

Essa alteração torna menos efetiva o compromisso do Estado na incorporação futura deste nível de ensino à educação compulsória. Entretanto, tem pouco efeito prático, uma vez que este artigo reafirma o dever do Estado na garantia da educação, como no texto de 1969. Para Cunha (1988, p. 41), o mais preciso seria “ensino”, por explicitar o que é específico da instituição escolar.

A Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, alterou esta redação para “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. No artigo 150, parágrafo único, alínea “b” do texto de 1934, estabelece-se, entre as normas que o Plano Nacional de Educação deveria seguir a “tendência à gratuidade do ensino educativo anterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível”.

A visão do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990) é a atual legislação que normaliza os direitos e deveres envolvendo crianças e adolescentes neste país.

Todas as pessoas com 18 anos ou mais já são consideradas adultas diante do que prevê o art. 5 do código civil (Lei n. 10.406/ 2002), considera-se criança, para efeito desta Lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoitos anos de idade (BRASIL, 1990).

A Lei n. 8.069/90 deixa claro em seus artigos iniciais que são garantidos os mesmos direitos fundamentais – vida, nome, liberdade, saúde, alimentação etc., disciplinados ao ser humano, devem ser garantidas às crianças e adolescentes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Crianças e adolescentes são vistos como pessoas em desenvolvimento, razão pela qual se constitui dever de todos particulares e do Estado, de assegurarem a proteção e preferência (médica, política, pública, serviços públicos etc).

Em virtude dessas proteções todas, os artigos 7 a 69 trazem inúmeras regras para garantia do: Direito à vida e à saúde, Direito à liberdade, ao Respeito e à dignidade,

Direito à Convivência familiar e comunitária, Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, Direito à profissionalização e à proteção no trabalho, sendo a proibição de menores de 14 anos de trabalharem, salvo na condição de aprendiz.

A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações-governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios Art-86 (BRASIL, 1990)

Fundamentalmente é também lembrar a falsa ideia de que o ECA sempre absolve crianças e adolescentes, estimulando assim o desvio de comportamento pela não punição diante de infrações. Afinal, os artigos 103 e seguintes expressamente disciplinam a respeito da prática de ato infracional, se a autora da infração for criança poderá haver consequências como: encaminhamento aos pais ou responsável, orientação, apoio e acompanhamento temporários, matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental, inclusão em programa comunitário, ou auxílio à família, à criança e ao adolescente, requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial, inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos, abrigo em entidade, colocação em família substituta.

Por sua vez, se for adolescente, poderá sofrer consequências como, imposição de medidas socioeducativas, inclusive a restrição à liberdade: Advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990).

Cabe especialmente ao Conselho Tutelar, como órgão permanente e autônomo o dever de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos pelo ECA (BRASIL, 1990), entre suas atribuições cabe:

Atender as crianças e adolescentes, atender e aconselhar os pais ou responsáveis, representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas liberações, encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança e adolescente, requisitar certidão de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário. O ECA ainda

atende alguns crimes que podem ser por ação ou omissão, cometidos por um adulto penalmente imputável contra uma criança ou um adolescente.

Por fim o Estatuto da Criança e do Adolescente é uma Lei que na atual legislação procura dar-lhes proteção integral, em seus artigos traz o quão abrangentes são as responsabilidades de todos os cidadãos, pois criança e adolescentes precisam de cuidados naturais para que se tornem adultos responsáveis e assim possam dar continuidade a uma sociedade melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que o envolvimento da família no processo educacional da criança melhora a imagem da escola e o seu vínculo com a comunidade. Tal envolvimento significa uma educação de sucesso apoiada no binômio escola- família, já que não se aprende só na escola. Nesta, aprende-se a aprender, mas para aprender o indivíduo deverá ser estimulado por um meio ambiente favorável, sendo que é na família que os alunos adquirem os modelos de comportamentos que exteriorizam na sala de aula.

Assim, no decorrer deste estudo foi possível adquirir alguns conhecimentos no que tange ao papel da família e da escola como duas instituições com importantes responsabilidades educacionais e de formação do educando. Assim sendo, nada melhor de que tais instituições trabalhem juntas para que o processo de formação educacional da criança seja significativo e eficaz.

Ao concluir o objetivo inicial deste estudo e, ao mesmo tempo, mesclar o papel formativo da família e escola, verificou-se junto à teoria consultada que existem algumas características que lhes são peculiares como à formação de 19 valores, por exemplo.

Ambas trazem na “bagagem” o papel de educar o cidadão mediante princípios de conduta morais voltadas para consigo e com o outro, mas cabe considerar que, sem a parceria entre escola e família desta educação de valores, comportamentos e princípios, tornam-se bem mais difícil que esta educação se realize. Portanto, pelo fato da escola ser uma instituição formada por “profissionais da educação”, cabe a ela dar o primeiro passo, caso a parceria não esteja acontecendo.

Talvez, conhecer o “tipo” de família que ela está lidando, seja o ponto de partida para tal problemática. Conforme este estudo, diferentemente do passado, existem vários núcleos familiares no seio de nossa sociedade e, cabe a escola conhecer e se inteirar sobre essas mudanças a fim de adaptar suas ações. Outra característica importante destacado pelos autores foi que além da escola, a família pode exercer um papel importante no incentivo à leitura do educando, já que tal exercício pode acontecer muito antes da criança saber codificar e decodificar os signos. Ao ler “o mundo” através das histórias infantis, a criança pode ir construindo sua identidade e desenvolvendo seu gosto pela leitura; um hábito importante, e que não precisa ser feito somente pela escola.

A importância de a família participar do mundo escolar da criança, apesar dos seus compromissos profissionais, é imprescindível diante da necessidade que ambas têm de se complementarem no processo educacional do aluno. Muitas vezes, de acordo com este artigo, é preciso que a escola propicie a família outros horários e momentos para que este encontro aconteça, afinal, cada família possui suas particularidades que devem ser revistas pela escola.

Diante dos compromissos da escola, ou seja, seus planejamentos voltados para a formação do ser e sua inclusão numa sociedade democrática e cidadã, verificou-se que, cabe a ela proporcionar, além de reuniões interativas, formativas e dinâmicas, momentos democráticos de aproximação e interação com a família para que ambas consigam formar seus filhos e alunos em verdadeiros pensadores, empreendedores, sonhadores, líderes não apenas do mundo em que estamos, mas do mundo que somos.

Pois se entende que não basta conseguir que a criança somente “passe de ano”, é preciso que ela consiga se interagir com o mundo na finalidade de alcançar seus objetivos de vida. Para que isto aconteça, compete aos professores estabelecerem com os alunos uma relação afetiva sólida, buscando soluções para seus problemas a fim de conseguirem adquirir uma aprendizagem qualitativa tanto por meio de seus pais como na escola.

REFERENCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de Setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm

_____. **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

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015.

_____. **Lei n. 10.406, 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm

_____. **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>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Instituto Brasil Leitor- Artigo Vida Partida-
http://www.brasilleitor.org.br/www/novo/asp/noticiasDet_04.asp?sub=noticia

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática 1998

CORTELLA, Mario Sergio. **Família — Urgências e turbulências**. Cortez Editora, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil .**A Educação Básica No Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200

DE LA TAILLE, Y. **A indisciplina e o sentimento de vergonha.** In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* 8. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

FERREIRA, Nilda Tevês. **Cidadania:** uma questão para a educação. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

MARTÍN, Fernando Fernández-Savater. **A educação do cidadão no século XXI.** Conferência para o Fronteiras do Pensamento, 2015 (POA, 26/10; SP, 28/10). disponível em <https://www.frenteiras.com/noticias/fernando-savater-responde-a-pergunta-braskem>

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente / José Carlos Libâneo, 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.- (Coleção Questões da Nossa Época: v. 67).

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

POLITY, E. **Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares.** In: POLITY, E. *Psicopedagogia: um enfoque sistêmico.* São Paulo: Empório do livro, 1998.

ROCHA, S.C & MACHADO R.C. **Artigo relação família escola.** Disponível em [HTTP:// www.unimeo.com.br](http://www.unimeo.com.br). Belém –Pará , p.18 , 2002.

VELLOSO, J. **Custos reais e custos contábeis da universidade pública.** In: VELLOSO, J. (Org.). *Universidade pública: política, desempenho, perspectivas.* Campinas: Papirus, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. **Família, desenvolvimento e aprendizagem:** Um Olhar Psicopedagógico. In: *Infância e Práticas Educativas.* Elaine Rodrigues e Sheila Maria Rosin (org) Maringá: Eduem, 2007.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES PARA UMA ATUAÇÃO REFLEXIVA

MANFRÉ, Ademir Henrique²⁶

SILVA, Berta Lúcia Pereira da²⁷

BARBOSA, Leonardo Henrique²⁸

RESUMO:

Este ensaio é resultado de iniciação científica desenvolvida no curso de graduação em pedagogia da FACLEPP- UNOESTE. O presente trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre a experiência filosófica na formação de professores. Dito de outro modo, essa investigação abordou a importância da Filosofia na formação de professores a partir de um referencial teórico crítico. Esta investigação partiu do princípio de que a Filosofia da Educação é um campo fundamental para a formação de professores, visto que ela proporciona aos indivíduos a reflexão por meio do ato de experienciar o próprio pensamento e vivenciar o ato de refletir constantemente, principalmente em um contexto marcado pelo pensamento mecanizado (oposto ao pensar filosófico). Desta forma, o intuito foi analisar e problematizar qual é o lugar ocupado pela disciplina de Filosofia da Educação junto aos cursos de formação de professores. Dito de outro modo, nesse percurso investigativo, objetivamos analisar como a produção acadêmica da área educacional se pronuncia sobre a experiência filosófica na formação docente. Assim, percebendo que é necessário trabalhar, buscando a formação crítica de nossos alunos utilizando do ato de questionar e desconstruir verdades prontas como uma ferramenta para ressignificar a visão de mundo, assumindo uma postura filosófica frente à sociedade que estamos inseridos e nossas vivências nela.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia da Educação. Formação crítica. Formação de professores. Reflexão.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como objetivo analisar e refletir sobre a experiência filosófica na formação de professores. Dito de outro modo, essa investigação abordou a

²⁶ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Professor da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE - campus de Presidente Prudente/SP. E-mail: ademirmanfre@yahoo.com.br.

²⁷ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Docente no Município de Teodoro Sampaio/SP. E-mail: berta.lucia.pereira@gmail.com.

²⁸ Licenciado no curso de Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Membro do Grupo de Pesquisa: Valores, Educação e Formação. E-mail: leonardohenriquebarbosa@hotmail.com.

importância da Filosofia na formação de professores a partir de um referencial teórico crítico.

Esta investigação partiu do princípio de que a Filosofia da Educação é um campo fundamental para a formação de professores, visto que ela proporciona aos indivíduos a reflexão por meio do ato de experienciar o próprio pensamento e vivenciar o ato de refletir constantemente, principalmente em um contexto marcado pelo pensamento mecanizado (oposto ao pensar filosófico).

Segundo Gelamo (2009), muitos alunos das licenciaturas de diversas áreas questionam a importância do estudo da filosofia em suas formações. Segundo o autor, é importante compreender que o conhecimento filosófico é essencial para a formação integral cidadã, construindo pessoas críticas e reflexivas frente às verdades impostas a elas. Essa área do conhecimento é fundamental na formação docente, visto que o professor precisa manter a postura crítica, pois ele terá um papel de grande importância na construção de uma sociedade e na preservação e na construção de novos conhecimentos.

Diante do exposto, o intuito foi analisar e problematizar qual é o lugar ocupado pela disciplina de Filosofia da Educação junto aos cursos de formação de professores. Dito de outro modo, nesse percurso investigativo, objetivamos analisar como a produção acadêmica da área educacional se pronuncia sobre a experiência filosófica na formação docente.

A filosofia, enquanto uma área do saber, pode ser interpretada como uma ferramenta que possibilita romper os grilhões da ignorância e do senso comum, possibilitando o alcance de novos conhecimentos e novas perspectivas sobre a verdade, favorecendo ao educando dos cursos de formação de professores expandir a visão de realidade e de mundo.

CONTEXTUALIZANDO O CONHECIMENTO FILOSÓFICO: A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE

Quando ouvem falar de filosofia, muitos alunos a encaram como algo ultrapassado ou como um campo de conhecimento sem utilidade prática na contemporaneidade.

Para refletirmos sobre esse apontamento, citamos aqui o famoso Mito da caverna de Platão, que relata prisioneiros do senso comum e a ousadia da pessoa que rompe com as amarras desse conhecimento pronto e busca experimentar o conhecimento real “fora da caverna”, deixando a posição de alienação de lado, buscando o conhecimento que dali para frente irá construir com suas vivências e experiências reais fora da caverna.

Essa é uma realidade de muitas crianças, jovens ou adultos presos aos saberes predeterminados entregues a eles como conhecimentos absolutos, verdades prontas. Percebemos que a moral desse conto é atemporal. Todos estão sujeitos a algum tipo de alienação, sujeitos a manipulações. Assim, cabe à filosofia ser uma ferramenta auxiliar na soltura dos grilhões que tanto nos prendem, possibilitando-nos a oportunidade de sair da caverna e vivenciar o mundo como ele é e não como o fora apresentado antes.

A Filosofia está presente em diversos momentos de nossa vida: na família, na escola, na comunidade, na cultura. No que se refere ao Ensino Superior, a referida faz parte da grade curricular de algumas licenciaturas.

De acordo com Gelamo (2009), uma observação que frequentemente cerca a disciplina de Filosofia nas aulas que ministrou é o “para quê” estudar conteúdos filosóficos em cursos que não tem como objetivo a formação de filósofos. E mais, qual a importância dessa disciplina nesses cursos sendo eles cursos de licenciatura ou não.

Gelamo (2009) aponta essa reflexão preocupante, porque os cursos superiores buscam uma formação específica na qual irá capacitar o discente ali inserido a exercer alguma função técnica ou ter ciência de algum campo de conhecimento em específico.

Mas, por que filosofia em cursos como Administração, Pedagogia, Contabilidade e Matemática? Gelamo (2009, p. 22) pontuou que:

Normalmente a disciplina Filosofia nesses cursos é concebida com o objetivo de proporcionar aos alunos iniciantes no ensino superior um olhar crítico acerca do mundo e do próprio curso em que estão ingressando, uma vez que, normalmente, essa disciplina é oferecida no primeiro ou segundo semestre dos cursos em questão.

Atualmente, a filosofia tem o papel de levar os professores em formação a questionar as concepções em relação às verdades que tomam para si, sua postura frente à sociedade e, possivelmente, às salas de aula que irão atuar.

A formação humana e construtivista com ênfase na formação integral dos alunos para atuações conscientes na sociedade tem sido cobrada frequentemente nos cursos de formação de professores.

Para a formação integral do indivíduo proposta por Anísio Teixeira, é imprescindível promover o pensamento crítico, auxiliando os discentes a desenvolver a capacidade de questionar verdades impostas a eles. Por esse motivo que esta disciplina se encontra nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, justificou Gelamo (2009).

Outra justificativa apontada pelo autor é a de que a filosofia da educação está presente nos currículos dos cursos de formação docente porque é necessário situar o futuro professor da condição dele de indivíduo pertencente a uma determinada sociedade, expandindo seus conhecimentos e visão frente à realidade social da qual ele irá atuarivamente.

A existência de disciplina desse teor no currículo dos cursos de preparação de professores justifica-se não por alguma sofisticada erudição ou academicismo: é uma exigência do próprio amadurecimento humano do educador. Coloca-se, com efeito, uma questão antropológica: trata-se de explicitar qual o sentido possível da existência do homem brasileiro como pessoa situada na comunidade, de tais contornos sociais e em tal momento histórico. (ARANHA, 1996, p. 110).

Percebe-se então, a vital importância dessa disciplina na formação de um futuro professor, independentemente da área que irá atuar. Esse professor necessita adotar um posicionamento intelectual crítico frente às condições sociais em que está inserido, buscando por meio da reflexão sugestões de mudanças e formação significativa para seus alunos, que poderão ter papel ativo nessas mudanças.

Aranha (1996, p. 107) trouxe outra contribuição riquíssima para o presente trabalho, considerando a importância da filosofia de forma atemporal:

É a reflexão filosófica que permite ao homem adquirir outra dimensão além daquela que é dada pelo agir imediato, na qual estamos mergulhados no dia-a-dia. É a filosofia que garante o discernimento para a avaliação dos fundamentos dos atos humanos e dos fins a que eles se destinam, levantando, conseqüentemente, o problema dos valores.

Luckesi (1994, p. 25) elaborou uma crítica em relação à importância de se adotar a filosofia na formação de forma mais ampla:

O que importa ter claro, por ora, é o fato de que a filosofia nos envolve, não temos como fugir dela. Ela é como o ar que respiramos, está permanentemente presente. Se nós não escolhermos qual é a nossa filosofia, qual é o sentido que vamos dar à nossa existência, a sociedade na qual vivemos nos dará, nos imporá a sua filosofia. E como se diz que o pensamento do setor dominante da sociedade tende a ser o pensamento dominante da própria sociedade, provavelmente aqueles que não buscam criticamente o sentido para a sua existência assumirão esse pensamento dominante como o seu próprio pensamento, a sua própria filosofia. Quem não pensa é pensado por outros!

O autor acima referido argumentou que não existe uma forma exata de se ensinar a filosofia. A filosofia acontece de forma natural porque o ser humano desenvolve a capacidade de refletir questões diversas, tanto existenciais quanto questões sociais. Desta forma, a filosofia não é uma atividade exclusiva de acadêmicos e pesquisadores, a filosofia está presente na vida de qualquer ser que se posicione de forma reflexiva sobre qualquer questão da existência humana.

Todos têm uma forma de compreender o mundo, especialistas e não especialistas, escolarizados e não-escolarizados, analfabetos e alfabetizados. Esta é uma necessidade "natural" do ser humano, pois que ninguém pode agir no "escuro", sem saber para onde vai e por que vai. Só se pode agir a partir de um esclarecimento do mundo e da realidade. Esse fato é tão verdadeiro que encontramos modos de compreensão da realidade tanto no profissional de Filosofia (o filósofo profissional), quanto em qualquer pessoa que viva a sua vida e reflita sobre ela, seu sentido, significado, valores etc. (LUCKESI, 1994, p. 24).

A Filosofia na educação tem como proposta o desenvolvimento de uma formação integral dos indivíduos, desde os aspectos cognitivos até os culturais e morais. Essa proposta formativa abrange muito mais do que aquisições de informações, mas sim o desenvolvimento de uma possível atitude filosófica.

Educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social. O ensino consiste na transmissão de conhecimentos, enquanto a doutrinação é uma pseudo-

educação que não respeita a liberdade do educando, impondo-lhe conhecimentos e valores. (ARANHA, 1996, p. 51).

A filosofia possui a especificidade de sustentar a educação por meio da experiência reflexiva, anotou Aranha (1996). Por meio dela, o docente repensará suas perspectivas frente à sala de aula e o tipo de aluno que almeja formar, para a sociedade que se espera. Cabe à filosofia esta reflexão.

Dessa forma, a filosofia sempre se faz presente na Educação.

A educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional. (LUCKESI, 1994, p. 21).

Não podemos perder de vista que a Educação é uma ação que se desenvolve e constrói seres que agirão de forma ativa e significativa na sociedade que estão inseridos.

A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. (LUCKESI, 1994, p. 31).

Luckesi (1994, p. 31) encarou a relação entre Educação e a Filosofia como algo que ocorre naturalmente, onde esta põe em prática os ensinamentos para alcançar os objetivos levantados por aquela.

As relações entre Educação e Filosofia parecem ser quase "naturais". Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade.

Sempre será necessária uma postura crítica e reflexiva frente à educação, pois sem esse pré-requisito, a formação dos estudantes será superficial, sem sentido e de grosso modo, vazia. Antes de experienciar os ensinamentos e as aprendizagens, é preciso levar alguns pontos em consideração, questões que a reflexão permite alcançar. Luckesi (1994, p. 32) apontou que mesmo que o docente não assuma essa postura filosófica, a filosofia se fará presente em suas aulas, pois quando não é questionado e

exercitado pensamentos reflexivos para formular objetivos a serem alcançados, a filosofia se faz presente em forma de senso comum, e as questões que se tornam vigentes são aquelas impostas pela sociedade de forma rasa. Daí a fundamental necessidade de assumir uma postura filosófica no trato pedagógico.

Tendo todas essas questões como cerne de discussão, percebe-se que a atitude filosófica se manifesta numa crítica das condições da sociedade, da existência e do papel do indivíduo pertencente a um grupo social.

Mesmo que a cultura de determinado local seja considerada modelo, tendo como exemplo a antiga ATENAS e sua polis, nenhuma cultura é isenta de possíveis melhorias. Tudo depende da perspectiva daquele que ousa criticar, rompendo as verdades comuns, encontrando intervenções a serem feitas e posturas a serem tomadas a partir de outras ideias que possam agregar ao bem comum. Tendo em mente que nada está realmente pronto e que sempre é possível avançar, evoluir e melhorar as condições de um meio, aqui no caso a educação.

Quando não se reflete sobre a educação, ela se processa dentro de uma cultura cristalizada e perenizada. Isso significa admitir que nada mais há para ser descoberto em termos de interpretação do mundo. E propriamente a reprodução dos meios de produção. (LUCKESI, 1994, p. 32).

Os autores aqui mencionados (Gelamo, Luckesi, Aranha) sugerem que à prática pedagógica é possível associar uma atitude socrática ou metodologia socrática na formação de bons pensadores, pois por meio de perguntas sem a preocupação com as respostas, os docentes proporcionarão aos professores em formação a reflexão sobre diversos assuntos que os afetam, ou a sociedade como um todo.

[...] diferente de outros pensadores de sua época, nada afirmava, somente perguntava. Ao frequentar a Praça de Atenas (Ágora), o filósofo indagava os cidadãos que ali passavam, perguntava sobre vários assuntos, como política, economia, religião, conhecimento etc. (TEIXEIRA *et al.*, 2015, p. 2).

A indagação – elemento fundamental para uma possível atitude filosófica na educação - leva os estudantes a uma postura crítica, refletindo sobre assuntos que antes pareciam indiferentes, mas que, ao questioná-los, deixam de ser um assunto banal, gerando um leque de informações e esclarecimentos de ideias.

De acordo com Teixeira *et al.* (2015, p. 7): “O diálogo socrático leva o aluno para uma verdadeira aprendizagem, indo além de qualquer conteúdo, a finalidade da educação para Sócrates é fazer o aluno pensar e a refletir sobre os conceitos que ele afirma conhecer”.

Sendo assim, a prática pedagógica escolar deveria ser repensada, dando ênfase aos debates e aos diálogos. Os diálogos promovem o interesse pelo assunto de forma ativa, pois os questionamentos seguidos causam incômodo, elevando o aluno da zona de conforto e colocando-o em posição de pensador, gerando indagações através de seus pensamentos e desenvolvendo aprendizagens antes planejadas pelo professor:

O primeiro passo do diálogo promovido por Sócrates servirá como base para o professor favorável a essa metodologia e inquietará o aluno sobre a fragilidade de suas afirmações. O diálogo deve ser planejado e conduzido pelo mestre para poder atingir um objetivo, da mesma forma que Sócrates o realizava no passado. O professor no presente deve ter como objetivo o desenvolvimento do espírito crítico e da virtude do homem. (TEIXEIRA et al, 2015, p. 5).

Dessa forma, ao se prontificarem a desenvolverem uma atitude filosófica na formação, os discentes dos cursos de licenciatura poderão refletir sobre questões do seu cotidiano, questões contemporâneas de forma que provavelmente não o fizeram antes, sendo esse um primeiro passo para a formação integral e crítica que os documentos educacionais almejam.

Pensar em uma proposta educativa mediada pela atitude filosófica, implica pensar uma didática diferenciada, uma postura crítica do professor e dos alunos.

Um exemplo dessa postura diferencial entre professores e alunos já foi expressado nas antigas academias atenienses em que o professor ensinava com trocas de ideias na construção de conhecimentos.

Para poder visualizar esta referência, citamos o afresco “A escola de Atenas”, de Rafael Sanzio (1483-1520).

Fonte: [http://: www.sabercultural.com](http://www.sabercultural.com). Acesso em: 10 jul. 2019

Neste afresco, Raphael, pintor renascentista, retratou vários pensadores da antiguidade, matemáticos, astrônomos, filósofos e reis, além da representação implícita de 3 grandes mestres da arte renascentista como Leonardo da Vinci, Michelangelo e o próprio Raphael. Uma imagem que configura um grupo de pessoas “pensadores” de áreas diferentes, compartilhando ideias, experiências, mesmo com pensamentos e teorias diferentes um dos outros, encontram-se compartilhando suas percepções de mundo, trabalhando a filosofia de forma conjunta.

Esse afresco conduz o indivíduo que o observa a refletir sobre a escola na atual sociedade. Nessa escola contemporânea, a postura do professor tornou-se de detentor de conhecimentos e os alunos como receptores de informações, a formação integral passa a ser uma utopia, visto que se torna inviável formar um ser pensante e crítico, sendo que a postura que ele adota é de papel em branco, recebendo informações descontextualizadas e desconexas de forma passiva.

O conhecimento filosófico é fundamental para a formação crítica, pois rompe com essa adoção de pensamento mecanizado que não viabiliza o pensar e o resistir, não produz conhecimentos e assim não desenvolve a criticidade. O empobrecimento do pensamento tem ocorrido nas escolas ao fragmentar o ensino, trabalhando a formação do indivíduo por áreas de conhecimento que aparentam ser muito distantes uma das outras ou nem se complementam. Fugindo da idealização da interdisciplinaridade, que trabalha diversas áreas do conhecimento buscando uma formação contextualizada, coerente e integral aos discentes.

Essa seria uma proposta de escola desejável para trabalhar a filosofia na educação na qual os discentes em formação compartilham suas ideias sobre temas diversos, experienciando saberes mesmo que sejam incompatíveis.

Nota-se Platão e Aristóteles no centro do afresco, cada um defendendo um pensamento diferente, discordando entre eles, mas filosofando juntos. Diante do exposto, utilizamos do afresco para apontar que o docente e o discente podem experienciar a filosofia de forma ativa e significativa na busca pela compreensão de ideias e na construção do sentido da realidade, além do desenvolvimento da criticidade individual.

Além dos pontos levantados, podemos explorar muito mais esse afresco, pois ele é riquíssimo na produção do conhecimento filosófico. Raphael representou um cenário grego com aspectos romanos ressaltando a questão das diferenças entre a conversação de cultura e ideias. O afresco representa uma questão importante no quesito de interdisciplinaridade. São várias áreas do conhecimento conversando entre si, estudiosos de diferentes ramos compartilhando ideias.

No centro vemos duas figuras que se destacam dos demais pensadores. Platão (428 a.C.-347 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.) segurando suas principais obras (Timeo e Ética), ambos discordam entre si, pois Platão ressalta o mundo das ideias ao apontar para cima, aquilo que não podia ser visto, o mundo das aparências. Já Aristóteles aponta a palma da mão para baixo, ressaltando a questão do concreto, aquilo que se pode observar no mundo.

Desse modo deve ser compreendido o conhecimento filosófico: crítico, reflexivo e resistente. Não do ponto de vista fragmentado como muitas vezes é apresentado aos nossos educandos, mas de forma crítica e questionadora, pontuou Luckesi (1994).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A disciplina de Filosofia nos cursos de formação de professores surgiu com o princípio de proporcionar ao futuro docente a reflexão de suas práticas pedagógicas, utilizando um novo modo de pensar e atuar em sala de aula.

De acordo com SILVA (2007, p. 21):

O slogan da necessidade de se promover uma educação crítica presente nos discursos vazios das pedagogias e projetos políticos atuais nada transformam, e ainda estão presentes na educação escolar de nosso país, cabe a nós a preocupação em levar o verdadeiro sentido desse conceito de crítica para a sala de aula, colocando o filosofar como possibilidade nessa tentativa de formar criticamente, ao invés de simplesmente informar. Essa é uma das principais razões de nossa preocupação com a questão da formação.

Segundo Barbosa (2006, p. 1), apesar de diversas pesquisas realizadas nos últimos anos em torno da temática formação de docentes, ainda ocorre um grande equívoco entre a filosofia da educação e as histórias das ideias educacionais defendidas por “filósofos ilustres”.

No processo de ensino de filosofia da educação no decorrer da formação docente, são encontradas diversas dificuldades, entre elas o desinteresse pela disciplina.

Ainda de acordo com Barbosa (2006, p. 2).

É comum encontrarmos professores dos cursos de licenciatura que já tiveram oportunidade de observar que perguntas relativas à necessidade da filosofia da educação, elas surgem logo nos primeiros contatos que os alunos têm com a disciplina.

Como citado anteriormente, os desafios encontrados nos cursos de licenciatura são inúmeros. De acordo com Barbosa (2006, p. 2), o maior desafio ainda é o reconhecimento da importância da filosofia na formação do discente em que a disciplina, muitas vezes, é associada a “tempo ocioso”, além disso, as reclamações mais

frequentes são sobre o discurso do docente, abstrato, fora do meio cultural absorvido pelo discente em sua escolarização, levando-o para “outro mundo”.

Nas diferentes licenciaturas ocorre uma grande crítica e questionamento sobre a funcionalidade da filosofia da educação em determinadas áreas, afirmou Barbosa (2006).

Filósofos clássicos como Platão e Rousseau auxiliaram nas reflexões que englobam a filosofia no curso de licenciatura em Pedagogia. Esta formação normalmente possui a disciplina de Filosofia da Educação em sua grade curricular com variações de um a dois semestres, sendo ela de suma importância para formação e qualificação de um bom pedagogo.

Quando articulamos sobre a grade curricular na formação de docentes, nota-se que a Filosofia da Educação e a sua função é pouco explícita. Por isso, Mühl e Mainardi (2017, p. 8) pontuam o grande papel da filosofia na evolução do pensamento ocidental. A filosofia esteve sempre presente nas disciplinas de “fundamentos” na licenciatura de pedagogos e professores, mas atualmente ocorre uma grande isenção desta, anotaram os autores.

Percebe-se uma progressiva dispensa da filosofia em suas diferentes modalidades disciplinares dos currículos do curso de Pedagogia e de quase todos os cursos de licenciatura. Para verificar esta tendência, basta consultar os currículos dos cursos e analisar as diretrizes nacionais que orientam as bases curriculares da Pedagogia e dos cursos de formação de professores.

A Filosofia foi paulatinamente deixada de lado dos currículos escolares, mas em 2008 após uma conquista considerável para a educação nacional, a filosofia retorna ao currículo, porém de acordo com Gelamo (2009, p. 112), a formação filosófica deixa de ser relevante, passando a ser estudada a história dos filósofos e suas ideias principais, de forma pouco significativa para a expansão da mentalidade dos alunos e suas ideias ainda em processo de formação.

Apesar de todas as conquistas alcançadas, presenciamos, atualmente, o abandono do filosofar e de seu ensino, especialmente nos cursos universitários. Esse fato coloca o ensino da Filosofia em uma situação um tanto quanto paradoxal.

De acordo com a Resolução nº 2 de julho de 2015, as disciplinas de Psicologia, Didática e Políticas educacionais são as principais responsáveis pela formação pedagógica, não mencionando em nenhum momento a Filosofia da Educação ou a alguma outra disciplina de Fundamentos da Educação.

Em concordância com Mühl e Mainardi (2007), ao longo dos anos a filosofia esteve presente nas questões práticas e teóricas da educação, exclamando sobre a educação, sem tratar da sua presença no cotidiano dos docentes, o desenvolvimento de reflexões e iniciativas filosóficas voltadas aos educadores são raras. A filosofia é considerada uma provedora de ideias e conceitos, auxiliando em uma prática educacional adequada.

A importância da filosofia na licenciatura está voltada a fazer com que os discentes tenham uma compreensão efetiva, integrada e universal da realidade vivida no presente.

Silveira (2000, p. 138) afirmou que: “A exemplo do que ocorre com uma educação revolucionária, um ensino de filosofia assim compreendido deve ter como objetivo primordial a instrumentalização teórico-prática dos estudantes”.

De acordo com Barbosa (2006), muitas críticas se voltam ao fato do docente somente reproduzir o que já foi exclamado por outros, sem a possibilidade da reflexão do aluno para criar seu próprio pensamento, tornando a filosofia da educação somente mais uma maneira de gerar indivíduos maleáveis.

Enquanto negligencia-se o conhecimento filosófico, afirmando que a filosofia é o “não-lugar importante para a formação para o mercado de trabalho”, afirmando ainda que a realidade do ensino de filosofia baseia-se em repetir práticas desgastadas ao longo dos anos, cabe aos docentes mudar essa visão, trazendo seu real significado, com um estudo crítico, criativo que estimule uma experiência significativa. Com isso, o educador terá a capacidade de reflexão, excluindo elaborações equivocadas sobre o experienciar filosófico na educação.

A filosofia, separada da pedagogia, assume a tarefa de justificar, pressupostos éticos e epistemológicos de processos educacionais. Procura exercer um papel crítico em relação à racionalidade instrumental e ao esclarecimento do pensamento pedagógico em si. Os

sujeitos da educação e as teorias pedagógicas, o fazer e o agir educativos realizam-se dentro de uma dimensão filosófica global e não mais específica. Desenvolve-se uma determinação filosófica que sustenta a concepção educacional antes de qualquer reflexão típica de uma filosofia da educação. (PAVIANI, 2006, p. 12).

O docente deve estabelecer um equilíbrio entre teoria e prática, que a racionalidade esteja presente em todas as ações educativas com potenciais críticos. A prática filosófica é fundamenta, visto que só é pensada se for realizada, dando mais consistência à Pedagogia. A teoria é indispensável para assimilar e conceituar a ação realizada. (MUL; MAINARDI, 2017).

Além disso, a Pedagogia sempre deixou visíveis suas vulnerabilidades e limitações, apresentando dificuldades em se tornar um campo de saber e do fazer fundamentado.

De modo mais pontual no Brasil, o curso de Pedagogia foi reduzido a um curso de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais da educação fundamental, deixando de ser um curso de formação de pedagogos. Com isso, questões acerca do sentido e da finalidade da educação tornaram-se obsoletas e o pedagogo, enquanto responsável pela reflexão e a construção de conhecimentos sobre a formação humana e sobre o sentido do saber, está desaparecendo. (MUHL; MAINARDI, 2017, p. 14).

Diante da análise sobre a importância da filosofia na licenciatura em Pedagogia, de acordo com Mühl e Mainardi (2017), podemos notar que esta esteve presente em momentos marcantes que cooperaram para a formação de professores aos princípios da cultura predominante, proporcionando ocasionalmente um olhar indagador aos mecanismos de alienação. Segundo Severino (2006, p. 625): “Nessa tradição da Filosofia, a educação é vista como garantindo a humanização do homem na medida em que ela possa contribuir diretamente para a construção do próprio sujeito”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (ME, 2005, 2006) a formação do educando em pedagogia tem como obrigação:

Propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. [...]

Daí a importância do conhecimento filosófico na formação de professores: criticidade, criatividade e resistência são as palavras-chave essenciais para a manutenção da experiência filosófica no campo formativo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma reflexão crítica sobre a experiência teórico-filosófica na formação de professores na contemporaneidade. Através de uma análise bibliográfica, foi possível concluir que a importância da filosofia na licenciatura está voltada a fazer com que os discentes tenham uma compreensão efetiva, integrada e universal da realidade vivida no presente.

Foi possível concluir também que a Filosofia e a Educação na produção do pensamento crítico é de extrema importância, pois essa proposta pode mudar a realidade não só do indivíduo, mas de tudo que o cerca, levando em consideração não só os conteúdos pré-estabelecidos, mas oportunizar ao indivíduo uma educação que estimule a reflexão, instigando a curiosidade, a argumentação, a investigação, a criticidade, a criatividade e também a autoestima como indivíduo que pensa e produz conteúdos relevantes.

Uma das principais consequências que surgiu com o ensino tradicionalista é a formação de alunos que têm medo de pensar e serem repreendidos ou censurados por suas ideias, se escondendo dentro de si, (prendem-se dentro de si, tornando-se não críticos, alienados, manipuláveis e submissos das ideias de outros), pessoas não críticas são facilmente manipuladas, reprodutoras de uma realidade social.

Através da reflexão dos princípios da filosofia da educação e suas contribuições para a formação de professores foi possível notar que o futuro docente poderá refletir sobre sua atuação como formador em busca da formação crítica e de qualidade para seus discentes, visando a uma transformação da concepção de mundo partindo do esclarecimento de ideias e emancipação.

Ao analisarmos a educação através do ponto de vista de autores como Saviani (1973), Aranha (1996), dentre outros, observamos que um dos motivos que causam um empobrecimento da experiência do próprio pensamento é a coerção causada por uma

educação “portadora de verdades” que leva os estudantes a decorar conteúdos e repetir conceitos de forma robótica sem significado real para eles, levando-os à insegurança de interagir em sala de aula de forma espontânea, provocando a impossibilidade de expor suas opiniões e contribuir para a construção do conhecimento.

No levantamento bibliográfico realizado, Nogueira (2008) apontou que o conhecimento filosófico deve almejar e estimular o pensamento, a aguçar a mente para não aceitar nada pronto ou dado. Deve almejar a criticidade, o questionamento, desenvolvendo a capacidade de produzir conhecimentos através de vivências e experiências com o pensar.

É a reflexão filosófica que permite ao homem adquirir outra dimensão além daquela que é dada pelo agir imediato, na qual estamos mergulhados no dia-a-dia. É a filosofia que garante o discernimento para a avaliação dos fundamentos dos atos humanos e dos fins a que eles se destinam, levantando, conseqüentemente, o problema dos valores. (ARANHA, 1996, p. 107).

Desse ponto de vista, Silva (2007) anotou que o professor, em seu processo de formação universitária, deve abandonar o papel de detentor do conhecimento. Sua postura torna-se então de mediador, deve então propor um conteúdo atual, contextualizado com a realidade do estudante e da sociedade que o cerca. E a Filosofia da Educação, de acordo com Saviani (1973) tem como propósito estimular o pensamento e reduzir a fragmentação do saber.

Outro pensador pesquisado foi Araújo (2009), o qual afirmou que cabe ao professor ser competente na teoria e na prática de um pensar superior, capaz de conduzir corretamente o seu pensar e o seu experienciar, oportunizando o fortalecimento do pensar no diálogo interativo, levando os estudantes a reconhecerem a complexidade do ser e do saber.

A partir dessas explanações, Luckesi (1995), Silva (2007), Silveira (2000) e Severino (2006) apontaram que podemos colocar a Filosofia da Educação em seu devido lugar, ou seja, a de ser um campo fundamental e necessário para a formação de professores, visto que somente pela reflexão filosófica é possível resgatar a capacidade de pensamento crítico sobre os problemas educacionais.

O que importa ter claro, por ora, é o fato de que a filosofia nos envolve, não temos como fugir dela. Ela é como o ar que respiramos, está permanentemente presente. Se nós não escolhermos qual é a nossa filosofia, qual é o sentido que vamos dar à nossa existência, a sociedade na qual vivemos nos dará, nos imporá a sua filosofia. E como se diz que o pensamento do setor dominante da sociedade tende a ser o pensamento dominante da própria sociedade, provavelmente aqueles que não buscam criticamente o sentido para a sua existência assumirão esse pensamento dominante como o seu próprio pensamento, a sua própria filosofia. Quem não pensa é pensado por outros! (LUCKESI, 1994, p. 25).

Desta forma, foi percebido que a formação filosófica do docente é imprescindível para sua atuação significativa. Cabe aos docentes trazer seu real significado, com um estudo crítico, criativo, que os estimulem a um estudo vivo.

Essa pesquisa foi muito relevante na nossa formação como futuros educadores, visto que nos possibilitou questionar sobre a postura filosófica frente à sala de aula, tanto como docentes quanto discentes. Assim, percebendo que é necessário trabalhar, buscando a formação crítica de nossos alunos utilizando do ato de questionar e desconstruir verdades prontas como uma ferramenta para ressignificar a visão de mundo, assumindo uma postura filosófica frente à sociedade que estamos inseridos e nossas vivências nela.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L de. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, N. **O ensino de filosofia para crianças em escolas de Cuiabá – MT: uma análise reflexiva e dialógica**. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, CUIABÁ, 2009.

BARBOSA, Claudio Luís de Alvarenga. **Um sentido para a Filosofia da Educação nas licenciaturas**. UFSM, 2015. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/024e4.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acessado em: 10/03/19.

_____. Ministério Da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006
Reexame do Parecer **CNE/CP nº 5/2005**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acessado em: 10/03/19.

GELAMO, R. P. **O ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: ed. Unesp, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. **A Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia do Brasil**: da obrigatoriedade à dispensa progressiva. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 7-22, jul. 2017. ISSN 1984-9605. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8649598>>. Acesso em: 10 mar. 2019. doi:<https://doi.org/10.20396/rfe.v9i2.8649598>.

NOGUEIRA, N. **Filosofia para Crianças**. 2008. Disponível em:
<<http://br.geocities.com/chidphilos/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

PAVIANI, Jayme. **Filosofia e educação, filosofia da educação**: aproximações e distanciamentos. In: DALBOSCO, C.A; CASAGRANDA, E. A.; MÜHL, E.H. *Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas, SP: Martins Fontes, 2006.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 9, 4 mar 2002. Seção 1

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, Dez. 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, Vânia Mesquita Trindade. **Formação docente em filosofia para crianças**. 2007. 180 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/11449/90326>> Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVEIRA, Renê. **Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio**. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter (org.). *Filosofia no ensino médio*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 129- 148.

TEIXEIRA et al. **A Contribuição De Sócrates Para O Método De Ensinoaprendizagem A Distância**. Araras. SP. Revista Científica UNAR, 2015.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESCRIÇÃO DOS SABERES E QUALIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS QUE CONSTITUEM AS PRÁTICAS INCLUSIVAS DOS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BOA VISTA-RR

ASSIS, Arlene Rubem²⁹

SOUSA, Valéria Dos Santos³⁰

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo a discussão a respeito da formação continuada na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, tratou-se dos princípios norteadores para aplicação dos saberes didático-pedagógicos aos alunos com necessidades especiais, com finalidade de socializar e aplicar as metodologias aprendidas durante o contato com esses alunos da rede municipal de Boa Vista-RR. Sendo feita de forma curricular, dos profissionais que atuam nessa área, para o eficaz funcionamento da descrição e articulação dos saberes pedagógicos, evidenciando a importância durante a pesquisa. Para realização da pesquisa foi necessário um levantamento bibliográfico e aplicação de questionários em dez escolas, sendo 22 docentes do sexo (Feminino) representando 73,33% da pesquisa, e 8 docentes do sexo (Masculino) como uma representatividade de 26,66%, na qual a pesquisa no método dedutivo, que parte do geral para particular em uma pesquisa descritiva. O resultado evidenciou que a atuação desses docentes na área de educação inclusiva, é fundamental na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Evidenciou-se que na graduação o contato com disciplinas voltadas à educação inclusiva, ocorreu de forma superficial, à maioria buscou por cursos de graduação após o término da faculdade, mas ainda assim não se sentem capacitados a exercer a função docente no contexto educacional inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Inclusiva. Saberes Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão teórica que parte das descobertas realizadas em uma pesquisa de mestrado defendida na área de Ciências da Educação com objetivo de investigar a inclusão de Alunos com Necessidades Especiais (NEE) em escolas

²⁹ Mestre em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. Professora da Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima – SEED/RR e Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista/RR – SMEC/BV. E-mail: arlene_rubens@hotmail.com

³⁰ Doutora e Mestre em Ciências da Educação, Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. Professora da Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima – SEED/RR e Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista/RR – SMEC/BV. E-mail: valery12souza@gmail.com

regulares do Município de Boa Vista-RR. Para este fato, tem de haver uma nova perspectiva de Ensino na formação de Professores, que estejam capacitados para nova demanda no município. Trata-se de um recorte bibliográfico que destaca a articulação, a descrição e saberes pedagógicos, formação continuada evidenciando a importância da prática docente e das concepções pedagógicas, propondo uma discussão a respeito da qualidade do ensino para esses alunos com necessidades especiais, procurando estabelecer critérios que centram na preparação e adequação do desenvolvimento profissional, que estes têm o papel principal na promoção da inclusão e na redução do baixo rendimento escolar.

Sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, compreende-se que é um processo complexo para garantir o acesso à educação de qualidade aos alunos com necessidades especiais, desta forma, a escola é organizada conforme a necessidade, característica e faixa etária de cada aluno. Portanto, a inclusão começa a partir do reconhecimento das diferenças entre os alunos. A educação inclusiva envolve a redução das pressões de exclusão. A escola ao incluir, deve minimizar todas as barreiras para a educação, impondo o avanço progressivo da educação inclusiva no ensino e aprendizagem, respeitando essas diferenças.

Assim, este artigo é um convite para um olhar teórico a partir da complexidade da educação inclusiva na formação continuada na prática docente e saberes pedagógicos, pois revela, argumentos importantes em defesa da docência em tempos de uma educação difícil aplicar os métodos e instrumentos que facilitam a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

MATÉRIAS E MÉTODOS

Área de estudo e participantes da pesquisa

Este estudo foi realizado com docentes da educação Básica, de 10 escolas da Capital Boa Vista, Estado de Roraima. Os participantes que compuseram a amostra foram 22 docentes do sexo feminino (73,33%), 8 do sexo masculino (26,66%). A pesquisa compreendeu 30 docentes compuseram a amostra final da pesquisa. A idade

média foi de 32 anos (intervalo de idades de 26-42 anos). Esses dados são descritos nas tabelas a seguir:

Tabela 1: Classificação dos Docentes segundo a Idade

Idade	Mulheres	Homens	Total	%
≥ 26	9	3	12	30%
≤ 42	13	5	18	70%

Fonte: Autor pesquisa *in loco*, 2016.

Tabela 2: Classificação dos Segundo o Gênero

Gênero	Total	%
Masculino	8	26,66%
Feminino	22	73,33%

Fonte: Autor pesquisa *in loco*, 2016.

Para realização deste trabalho foi necessário um levantamento bibliográfico, de artigos, livros, sites, dissertação, tese de doutorado acerca dos principais autores que abordam e conceituam a formação continuada de Professores na Educação Inclusiva, bem como, a pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, utilizando o método dedutivo, abrangendo a revisão literária do tema em questão.

Durante a pesquisa, foram aplicados questionários com perguntas fechadas, concernentes ao tema da pesquisa, e que foram relevantes nas coletas e análises dos resultados, portanto, na pesquisa foi utilizado somente um modelo de questionário distribuídos em 10 escolas da rede municipal de Boa Vista-RR.

Na qual foram divididos em quatro sessões fundamentais A) Formação e atuação profissional, B) Contato com disciplinas ou cursos de educação inclusiva, C) Formação Continuada, D) Barreiras e desafios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação e atuação profissional dos docentes das escolas da rede municipal de ensino de Boa Vista-RR participantes da pesquisa

Diante do exposto, os professores responderam a problemática da pesquisa, pelos quais motivos os docentes envolvidos nesta pesquisa, optaram por trabalhar a educação inclusiva, sendo a ideia principal desse contexto descrever qualificação profissional pedagógica dos professores, como um dos fatores determinantes na qualidade de educação inclusiva.

Ainda de acordo com Alves (2012):

É necessário pôr em questão a formação específica dos professores que atuam na área inclusiva, pois segundo algumas pesquisas ainda são comuns encontrarmos profissionais que atuam sem formação especializada na área. Sendo assim é indispensável identificar as razões dessa falta de formação especializada ou o/os obstáculo (s) impede (m) que esses profissionais se especializem em suas áreas de atuação (ALVES, 2012, p. 10).

Entretanto, a primeira pergunta desta sessão foi sobre a formação dos docentes, podendo responder entre quatro opções: magistério, Licenciatura em Pedagogia, e Licenciatura com especialização na área da educação inclusiva, e outros, dando assim a possibilidade de colocarem outro tipo de formação.

Gráfico 1: Descrição Percentual da Formação dos Docentes

Fonte: Autor pesquisa *in loco*, 2016.

Verificou-se, que 20% dos docentes possuem a extinta formação do magistério, 30% são graduados em Pedagogia, e a maioria 50% possuem Licenciatura em Pedagogia com especialização em educação na área inclusiva. Como demonstra no gráfico 1.

Há representação de 50% dos professores que estão cada vez mais se capacitando em Licenciatura em área de Educação Inclusiva para o mercado de trabalho, e as outras graduações como magistério representando 23% dos docentes pesquisado, e 27% dos docentes Licenciado em Pedagogia.

Ainda de acordo com Souza e Rodrigues (2015):

Ser um professor inclusivo vai muito além de cursos e certificados. Necessita uma mudança na forma de ver o aluno diferente, nas práticas pedagógicas que excluem e no engajamento em formações continuadas. Para ser inclusão tem que haver aprendizagem e para potencializar a aprendizagem é importante o envolvimento (SOUZA; RODRIGUES, 2015, p. 2).

Segundo Souza e Rodrigues (2015) com impacto dessa nova demanda sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, surgiram novos cursos com objetivo de orientar o profissional da educação a reconhecer e diagnosticar alunos com outros tipos de comportamento, hiperativo, disléxico, desatento, entre outros termos.

Dessa forma, o gráfico 2 mostra o tempo de atuação desses professores na Educação Inclusiva.

Portanto, a representatividade de 20% dos docentes possuem entre 1 a 5 anos de atuação, 20% possuem entre 5 a 10 anos, e 60% possuem uma atuação há mais de 10 anos na educação inclusiva.

Sendo que os professores devem estar buscando conhecimento para atuar em uma escola inclusiva, para que o aluno não seja rotulado, e sim para que haja uma compreensão que nem todo mundo aprende de mesma maneira, e cada um possui um tempo certo para aprender.

Brum (2009) comenta que a formação continuada na educação inclusiva é uma exigência, diante de tantos desafios para educação inclusiva, que de fato, não existe em

nosso país, mais necessário que ela seja bem-vinda, no entanto, os professores são obrigados a buscar novos conhecimentos, para que utilizem as metodologias de forma adequada para contribuir na aprendizagem dos alunos.

Gráfico 2: Tempo de Atuação na Educação Inclusiva.

Fonte: Autor pesquisa *in loco*, 2016.

O contato com disciplinas ou cursos de educação inclusiva

O contato com curso de Licenciatura é de suma importância, na qual o professor coloca em prática aquilo que foi aprendido em seu contato com essas disciplinas, facilitando na elaboração de projetos inclusivos dentro das escolas municipais e estaduais. Visto que desde 2002 os cursos de licenciaturas têm a obrigatoriedade de oferecer nos seus currículos disciplinas que introduzam a educação inclusiva.

Dessa forma, esta sessão está composta por duas perguntas apresentadas aos docentes no questionário. Primeiramente, perguntou-se sobre a existência de alguma disciplina de educação inclusiva na graduação. Assim, verificou-se que 70% dos docentes cursaram disciplina de Introdução à educação inclusiva nos cursos de

graduação de licenciatura em Pedagogia, enquanto apenas 30% não tiveram esse contato. Como mostra o gráfico 3.

Gráfico 3: Formação acadêmica nas disciplinas voltada a Educação Especial.

Fonte: Autor pesquisa *in loco*, 2016.

Evidenciou-se primeiramente que, a maioria dos docentes cursou disciplinas nos cursos de formação voltadas à educação inclusiva. No entanto, Glat e Pletsch (2010, p. 348) revelam que ainda são poucos os cursos de licenciatura em Pedagogia que oferecem um ensino voltado à inclusão. Todavia, foi comprovado que cursaram somente a disciplina de Introdução a Educação Inclusiva. Sobre esse aspecto, Bridi (2011, p. 04) enfatiza que a maioria das disciplinas ofertadas pelos cursos de licenciatura, apenas introduzem aspectos históricos, legais, conceituais e a construção de práticas educacionais desarticulado da prática cotidiana dos alunos e professores.

É nesse sentido que se centra a questão chave deste trabalho, esta “reforma educacional” teria que começar com a reforma da formação de professores. Seguindo essa linha, Paulo Freire menciona que:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 22).

Há uma necessidade latente de desenvolvimento de novos modelos de ensino universitário, é de extrema urgência que a formação inicial dos professores seja voltada às necessidades e desafios da atual sociedade também alertam para a urgência em se rever a formação dos professores que atuam na educação inclusiva, especialmente os de Pedagogia, visto que se faz necessário que este desenvolva e crie situações que proporcionem a efetiva aprendizagem do aluno.

Diante disso, Silva (2012, p. 18) também defende que as instituições de ensino superior reformulem suas propostas curriculares a fim de permitir que os docentes se apropriem de habilidades que os permitam enfrentar as dificuldades e os desafios encontrados no dia a dia da sala de aula. Este se torna, portanto, o grande desafio dos cursos de licenciatura e Pedagogia, formar docentes preparados para “construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdo que permitam aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos e de acordo com o tempo e habilidade de cada um” (GLAT & PLETSCH, 2010, p. 349). Faz se necessário, deste modo, repensar as políticas de formação inicial dos docentes direcionando-os às reais necessidades do sistema educacional brasileiro.

Tempos atrás acreditava-se que quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para trabalhar na sua área para o resto da vida, conforme a fala redigida pelo autor:

Essa realidade está mudando, o mercado de trabalho está mais exigente quanto à capacitação, valorizando cada vez mais profissionais capacitados. E com relação aos professores não há diferença, pois há uma exigência quanto à formação continuada e permanente (ALVES, 2012, p. 25).

Nesse sentido, na segunda questão, o objetivo era saber se os docentes haviam realizado cursos na área educacional inclusiva após a graduação. Assim, comprovou-se que 80% dos docentes realizaram algum curso voltado à Educação Inclusiva logo após o término da formação inicial, enquanto apenas 20% revelaram não terem feito nenhum curso. Como mostra o gráfico 4.

Gráfico 4: Porcentagem docentes que realizaram cursos na área da educação inclusiva depois da graduação.

Fonte: Autor pesquisa *in loco*, 2016.

Na amostra estudada, a maioria dos participantes tiveram a iniciativa de buscar por cursos na área de Educação Especial, logo após o término da graduação. Isso demonstra que antes de defrontarem com as salas de aulas “inclusivas” possuíam domínio teórico, ou seja, conhecimento prévio. No entanto, somente na vivência em sala de aula, perceberá alguns pontos importantes ausentes na sua formação como, por exemplo, a falta de visão sistêmica das atividades educacionais (devido à individualidade de cada criança) currículo de trabalho coerente; enfim, lacunas entre a formação teórica e prática. Contudo, esses resultados comprovam, que o ensino brasileiro tem sido compelido a adaptar, por força da lei, suas políticas educacionais com relação à formação de professores que atuam na área inclusiva.

Nesse contexto, cabe destacar a educação inclusiva é complexa por conta, das dificuldades e desafios encontrados no dia-a-dia dos professores, por isso foi necessária pergunta pertinente ao contexto de uma aprendizagem de qualidade aos alunos nessas condições não muito favorável pela falta de atenção dos órgãos públicos responsáveis pela educação do município. Portanto, 20% compreendem a inclusão escolar como socialização no meio escolar, a maioria 60% entende como oportunidade igual para todos, 10% entende como, uma forma de propor conhecimento dentro dos limites e do tempo, e os outros 10% formulou sua própria resposta: “considero que a educação inclusiva, dá oportunidades para que as crianças se desenvolvam, como indivíduos que tem limitações, mas acima de tudo, potencialidades” (PROFESSORA SUJEITO DA PESQUISA). Como mostra o gráfico 5.

Gráfico 5: Descrição percentual das respostas dos docentes acerca do conceito de inclusão.

Fonte: Autor pesquisa *in loco*, 2016.

Conforme exposto no gráfico, todos responderam que a vocação profissional os levou a atuar na educação inclusiva, 93,33% foram motivados pelo desafio profissional, e 6% responderam outros motivos: problemas de saúde; e falta de escolha.

Segundo Brum (2009):

Quando penso na qualidade da educação, me vem à mente, os alunos, mais acredito que devemos rever nossos conceitos e nos concentrarmos nas mudanças que devem ocorrer na aprendizagem do professor e aí sim visando a aprendizagem dos alunos (BRUM, 2009, p. 12).

Gráfico 6: Descrição dos Motivos que levaram os docentes a trabalhar com a Educação Inclusiva.

Fonte: Autor pesquisa *in loco*, 2016.

Dentro dessa realidade, se pode notar cerca 93% está relacionado ao desafio profissional, na qual requer bastante qualificações para oferecer novas metodologias de ensino e saber aplicar essas metodologias é fundamental para que o aluno aprenda facilmente, sendo assim, um desafio constante na vida do profissional da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi descrever os saberes e qualidades didático-pedagógicas inclusivas que constituem as práticas dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Boa Vista-RR. Por meio do estudo foi constatado que, a formação superior de professores, bem como a formação pedagógica contínua em Roraima é uma realidade recente, com início praticamente no fim do século XX. Ainda falta foco em programas

de formação de professores para educação inclusiva, em conformidade com as normas e garantias da sua eficácia, junto à integração de modelos teóricos e práticos do currículo.

Foi constatado que a maioria dos docentes cursaram disciplinas nos cursos de formação voltadas à educação inclusiva. Considera-se que os pilares que sustentam toda a organização e conhecimento pedagógico são os professores. Portanto, a formação dos professores em relação à inclusão é essencial para o suporte teórico e prático com vista a alcançar os objetivos educativos.

Ao expor as principais iniciativas de formação continuada voltada a educação inclusiva por parte da Rede Municipal de Ensino. Evidenciou-se que a Secretaria Municipal de educação promove cursos de formação continuada, bem como promove oficinas, seminários voltados à educação inclusiva. Todavia, o docente comprovou-se que os docentes não se sentem capacitados para tal função. Observa-se que seu papel se expandiu e adquiriu um novo significado social e as necessidades da sociedade exige a constante busca de formas alternativas de utilização de recursos. Mas a qualidade e melhoraria no acesso a oportunidades, a promoção da profissão docente, o incentivo e apoio ativo desde a formação inicial até a profissional, não acontece.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. K. **A formação docente no contexto da educação inclusiva**. 2012.

BRIDI, F.S.R. **Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado**. In: POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. UNISUL, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187 - 199, Jan./Jun. 2011.

BRUM, T. Q. **Formação Continuada Sobre o Tema Educação Inclusiva: Na Perspectiva dos Gestores**. 2009. 60 f (Monografia de Especialização) - Curso de Pós-Graduação a Distância Latu-Sensu em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria-RS, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ano da Publicação Original: 1996.

GLAT, R; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva.** In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro 7 Letras, 2007.

GLAT, R; PLETSCH, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOUZA, Ana L. A. dos Santos; Rodrigues, Maria Goretti Andrade. **Educação Inclusiva E Formação Docente Continuada.** EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. PUC/PR 26 a 29/10/2015. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf

GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIOS E DESAFIOS PARA UMA ESCOLA DE QUALIDADE

VIRGÍNIO, Regina Maria Araújo³¹

CASTRO, Erick Raniery Souza de³²

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre os desafios na construção de uma gestão democrática e apresentar contribuições para desenvolver uma gestão mais participativa no âmbito escolar. Assim, como apresentar a importância de um trabalho coletivo para a transformação da realidade educacional. Para tanto, ressalta-se que a gestão democrática somente será efetiva se a comunidade escolar estiver inserida, ativa nas atividades, decisões e avaliações constitucionais, considerando o que deu certo e revendo o que pode melhorar. Devemos vivenciá-la de forma responsável no real processo de cidadania com autonomia, participação e transparência. Uma escola democrática é um ambiente de coletividade em que todos os envolvidos no processo educativo são parceiros na elaboração do Projeto Político Pedagógico, nas ações desencadeadas no aspecto administrativo e pedagógico com perspectiva de promover uma educação igualitária e de qualidade a todos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Escola. Educação. Gestor.

INTRODUÇÃO

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que vêm ocorrendo no atual cenário da sociedade brasileira têm refletido no setor educacional, através das reformas nacionais juntamente com iniciativas no âmbito estadual e municipal, em leis e diretrizes que passaram a exigir das escolas um novo posicionamento quanto ao perfil da formação dos educandos.

Essas mudanças estão influenciando a alteração das práticas pedagógicas e a forma de gestão das instituições de ensino, pressionando-as a repensarem o seu papel na promoção de uma educação de qualidade que atenda aos anseios da sociedade. Nestes termos entende-se que a Gestão escolar precisa traçar caminhos para além da

³¹ Mestranda em Ciências da educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Professora da Educação Básica do município de Guimarães/RN. E-mail: reginnavirginio@gmail.com.

³² Mestrando em Ciências da educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Diretor escolar e professor da Educação Básica no município de Macau/RN. E-mail: erick.raniery@hotmail.com.

organização burocrática, porém essa visão de uma organização burocrática deve ser superada por parte também desse novo gestor.

Nesse contexto, a relação escola, comunidade precisa se consolidar como parcerias, em que a participação seja articulada sistematicamente por meio da gestão democrática em ascensão, uma vez que o fortalecimento de tal relação traz benefícios para o aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos.

A gestão escolar, nesse sentido precisa estabelecer a elaboração de planejamentos a curto, médio e longo prazo, em prol de se buscar meios eficazes que fortaleçam e estreitam o envolvimento da escola com a comunidade e da comunidade com a escola. desenvolvimento do ser humano, garantindo também sua cidadania. Para isso, a escola precisa funcionar bem, torna-se democrática ela própria.

O gestor escolar democrático, exercer no espaço da autonomia que lhe foi conferida, seu papel de elemento-chave na orientação e gerenciamento dos resultados do desempenho escolar obtidos frente às ações devidamente planejadas pela equipe escolar, no seu exercício específico de profissional devem estar vivenciando suas atividades sempre voltadas para a melhoria do andamento da escola.

Deve-se entender, entretanto, que democratizar o ensino não é só ampliar número de escolas. É preciso garantir, além do acesso e da permanência nos bancos escolares, um processo educativo centrado no desenvolvimento de habilidades, valores e princípios voltados ao pleno desenvolvimento do ser humano, garantindo também sua cidadania. Para isso a escola precisa funcionar bem, torna-se democrática ela própria.

Uma escola bem organizada e bem gerida assegura condições pedagógicas, didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam um bom ensino, de modo que os educandos tenham qualidade na aprendizagem escolar, e isso não depende só do professor, da família, ou apenas do aluno.

O modo como a escola funciona, suas práticas de organização e gestão, faz diferença em relação aos resultados escolares de seus educandos. Nesse sentido, tem-se difundido no âmbito da administração escolar a concepção de gestão democrática consubstanciada na política da participação, como estratégia de trabalho.

Nessa perspectiva, falar de democratização na escola não tem sido fácil, mas torná-la realidade tem sido bastante complexo, tem-se observado que apesar do discurso da gestão democrática no sistema educacional e assegurada pela legislação brasileira, ainda estamos em processo de iniciação de desenvolvimento desse tipo de gestão, como nos mostram algumas experiências de realização nas escolas públicas de uma verdadeira gestão democrática, entendida como pressuposto da participação coletiva da comunidade escolar.

Esperamos buscar caminhos nos quais possamos construir juntos referenciais reflexivos que ajudem a pensar, qual é o papel da escola na sociedade atual, como proporcionar aos profissionais da Educação e ao educando um espaço de construção democrática a partir da realidade vigente na escola.

CONTEXTUALIZANDO O INÍCIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

No Brasil, a história da democracia nos estabelecimentos de ensino começou a ocorrer a partir da Constituição Federal de 1988, que garantiu legalmente a igualdade do acesso e permanência bem sucedida na escola de todos os brasileiros, inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade escolar; e isso aconteceu devido ao fato de as políticas educacionais, assim como todas as demais, serem fruto das políticas de interesses de grupos e, como há de se constatar, a história da inclusão escolar e os regimes políticos vividos no Brasil anteriores à promulgação desta Carta Magna, pouco ou nada contribuíram para os avanços da gestão democrática que as escolas experimentam, - mesmo que de forma, ainda recôndita – nos dias atuais.

O início da Gestão Democrática nas escolas em face ao grande desafio que se instalou nas últimas décadas, educadores e forças transformadoras, no transcorrer da história do povo brasileiro, vem lutando pela implantação da democracia no contexto das instituições escolares.

Segundo Lück (1996, p. 37):

o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando

situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva.

Desde o final dos anos 70, quando o regime político autoritário instalado pelos militares encontrava-se totalmente desgastados, pois não havia atendido à promessa de oferecer qualidade de vida para a população, ao contrário, levou-se a um quadro de empobrecimento público, econômico e sociocultural crescente, desencadeou-se um processo de levante, digamos assim, das entidades civis críticas à atuação desse regime.

Nas escolas, o poder era delegado pelas autoridades constituídas. Era, portanto, um poder grande demais para permitir a liberdade de críticas. A rígida hierarquia era algo inquestionável, tendo no topo, concentrando o poder, o gestor da escola. Nessa perspectiva, se faz necessário situar que o termo gestão se refere a organizar, através do esforço humano e coletivo, uma instituição escolar ou empresa, com o objetivo de obter o crescimento e o seu desenvolvimento

O alicerce da gestão democrática e participativa na legislação, como pudemos vislumbrar, o ambiente institucional e organizacional da escola é fruto da interação de diversos fatores, que vão desde tradições históricas às interpretações e representações individuais de todos os envolvidos na comunidade escolar, passando pela legislação, decisões político-educacionais e o contexto social, político, ético, cultural e econômico em que está inserida.

Nesse sentido ao definir democracia, Carvalho (2001, p. 57) é enfático na sua fala dizendo que:

É um conjunto de procedimentos para poder conviver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente.

A partir da realidade da legislação, as escolas que adotaram a gestão democrática passaram a refletir nas suas ações a aplicação de métodos democráticos na sua gestão e nas práticas pedagógicas que visam à aprendizagem com sucesso dos seus alunos.

É nesse contexto que se insere o discurso da gestão democrática da Educação no Brasil, um espaço tenso e contraditório em que democracia ainda um processo de consolidação, um devir que, diante do plano de reforma do Estado, passa agora a ser reorientada pela nova ordem mundial neoliberalista que tem procurado homogeneizar políticas educacionais. A escola pode ser considerada como um modelo de sociedade e não há como admitir nos tempos atuais, em termos gerais, um modelo de administração que não seja com princípios democráticos.

PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

A escola é o local possível de proporcionar uma educação de qualidade a todos, é neste lugar, onde se formam indivíduos críticos, que buscam exercer sua cidadania, com perspectivas de cumprir seu papel frente à sociedade em que vive.

Segundo Gadotti e Romão (2004):

É preciso entender o que é democratização para que se possa efetivá-la. A participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização. [...] ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüente, para a melhoria da qualidade do ensino. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 16).

Lück (2006, p. 54) nos alerta que “democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro”. Para que a gestão democrática realmente ocorra devemos pensar primeiramente em intervenções no Projeto Político Pedagógico da escola, dando abertura para maior implementação de projetos, com a participação efetiva da comunidade escolar.

Lück (2009) argumenta que:

como a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização (LÜCK, 2009, p. 75).

Assim, para se propor metas de superação e de transformação do âmbito educacional se torna necessário a participação de todos e principalmente da formação real do gestor, pois ele deve ter não só uma formação acadêmica e profissional de qualidade, mas também a capacidade de liderança, para garantir que o processo democrático seja realizado. A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Nesta ótica, qualquer política que esteja voltada para a democratização das relações escolares deve considerar o contexto em que elas se inserem.

O princípio da gestão democrática encontra-se reforçado também no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que assegura, como direito dos pais, a participação na definição das propostas pedagógicas da escola de seus filhos, ter conhecimento do processo pedagógico, acompanhamento de seu desenvolvimento escolar e dos resultados da avaliação, assim como, garante a liberdade de expressão à criança e ao adolescente.

É preciso criar um espírito coletivo, engajado, participante, formando uma comunidade, obtendo-se esses critérios é possível constituir a expressão chamada democracia. Lück (2009) da mesma maneira esclarece:

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva (LÜCK, 2009, p. 71).

Sendo assim, a promoção de uma gestão democrática, proporciona ao aluno vivências de democracia o que amplia sua possibilidade de conceber a sociedade como espaço de democracia, o que gera aprendizagens significativas como a cidadania, à consciência de seu papel na sociedade na qual ele é membro integrante, tornando - o capaz de compreender seus direitos e deveres, portanto, capaz de assumir suas responsabilidades.

Compreende-se que o principal objetivo da gestão democrática é a construção de políticas educacionais engajadas na formação do indivíduo, não se tratando apenas da função do gestor, mas sim de todos os indivíduos inseridos no âmbito educacional.

Através da ação pedagógica ocorre o processo de ensino aprendizagem que é imprescindível para construção do conhecimento. Apenas com a organização do processo do trabalho da prática docente, a cultura organizacional e o envolvimento da comunidade seriam possíveis torna cidadãos capazes de estabelecer suas ideias e possui opiniões criativas e conscientes.

O PAPEL DO GESTOR DEMOCRÁTICO

Conforme Lück (2006) a educação na sociedade do conhecimento remete ao real posicionamento das pessoas como sujeitos ativos, conscientes e responsáveis pelos processos sociais e das instituições em que estão inseridos. De igual modo, é preciso compreender que as ações não são neutras ou isoladas, nenhuma delas será capaz de, por si só, promover avanços consistentes e duradouros na escola.

No que diz respeito ao papel do gestor, este deixa de ser alguém que tem a função de fiscalizar e controlar, que centraliza em si as decisões, para ser, segundo Lück (2000, p. 11):

[...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

Diante disso, denota-se a importância do papel do gestor para a construção de novos destinos, entendida como a mobilização das pessoas inseridas neste contexto de forma articulada e coletiva, posicionando-se efetivamente na escola com o compromisso coletivo para a transformação da realidade.

Medeiros (2003) entende que a gestão democrática da educação:

Está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos

e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate. (MEDEIROS, 2003, p. 61).

Para se adquirir o fortalecimento da gestão democrática, é essencial, que esse gestor ultrapasse a dicotomia entre a teoria e a prática, repensando a sua metodologia administrativa em todo momento, procurando sempre promover a participação de todos os segmentos da escola, superando a concepção de chefe autoritário e burocrático, ou seja, busca ampliar a ideia de liderança compartilhada, cumprindo o papel final da escola, que é a formação de um sujeito crítico, capaz de interpretar e entender seu papel perante a sociedade em que ele está inserido.

Com as mudanças sofridas ao longo dos anos na sociedade em geral, na escola a gestão democrática, o profissional responsável por esse processo também vem participando desse processo, com as novas demandas, e, portanto, com novos desafios.

O perfil desse profissional chamado gestor vem sofrendo constantes mudanças, quanto a seu papel diante da instituição e diante de seus colaboradores. O que podemos afirmar com toda certeza é que, seu papel é fundamental para garantir a democracia no contexto escolar, levando em conta o momento histórico em que ela exista.

Segundo Paro (1986):

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (PARO, 1986, p. 46).

Neste sentido, temos que compreender que a gestão democrática nada mais é que uma gestão de tomada de decisão compartilhada, em que todos tenham voz e ação, para que de fato ocorra um processo democrático no interior da escola.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor

conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação. (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Paro (1986) enfatiza que gestão participativa é um processo com resultados em longo prazo, pois é necessária a ruptura de velhos hábitos de uma gestão centralizada no diretor para uma gestão que valorize a participação de todos que fazem parte da escola e de toda a comunidade na qual a escola está inserida.

O gestor escolar deve ser o principal pedagogo-educador, e o maior responsável pelo processo ensino aprendizagem, pois é a pedra angular do edifício educativo que o coletivo docente deve construir dia a dia na escola.

E o gestor é aquele que consegue transformar o ambiente conforme Libâneo (2001, p. 85) afirma: “a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação”.

Nesse sentido, cabe às comunidades educacionais, lideradas por seus respectivos gestores juntamente com sua equipe pedagógica se unirem para a ampliação da democracia na escola, com prioridade a assuntos que favoreçam a educação de qualidade e igualitária a todos, de modo que avance para uma instituição, que possa, de fato, caminhar para uma educação formadora de cidadãos, críticos e conscientes de seus direitos e deveres dentro da sociedade.

De acordo com Lück (2000):

[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. (LÜCK, 2000, p. 16).

Como mostra o autor, é de suma importância para o gestor educacional administrar suas próprias ações, respeitando as diferenças, pesquisando, analisando, dialogando, cedendo, ouvindo e aceitando opiniões divergentes.

O esforço de todos os envolvidos é que fundamenta a participação coletiva, que é de vital importância para a instalação de um ambiente democrático na escola. Sendo assim, a escola deve se perceber como exemplo de ambiente democrático, assegurando a participação dos envolvidos, consequentemente, com suas decisões e responsabilidades sobre elas.

CONCLUSÃO

Cabe destacar alguns aspectos importantes na concepção de uma gestão democrática de qualidade, é preciso não só um gestor democrático, mas criar uma escola democrática, onde todos os membros possam vivenciar experiências democráticas, pois nenhuma gestão democrática será de valia se não tiver como objetivo real uma educação de qualidade para todos.

O gestor é um líder, capaz de estimular ações democráticas e propor melhorias no âmbito educacional, permitindo um relacionamento interpessoal, a comunicação plena com os integrantes da comunidade escolar, na perspectiva de propor uma liderança compartilhada.

Em suma, para se ter uma gestão democrática na escola é preciso ter um gestor com capacidade de promover uma ação coletiva e organizada, os membros da comunidade escolar devem estar efetivamente trabalhando em conjunto, compartilhando responsabilidades, propondo melhorias ao educando.

Dessa forma, o trabalho do gestor revela-se um elemento de grande relevância, pois é ele, e a forma como conduz as relações dentro e fora dos muros da escola, que definirão o sucesso ou fracasso das práticas democráticas de gestão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso

CARVALHO, M. C. da S. **Comunidade e Escola**. CONSED: 2001, p. 57.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004, p.16.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. –Curitiba: Editora Positivo, 2009, p.71-75.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006, 54.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. In: Em Aberto, n° 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores, 2000, p. 11-16.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004, p.102.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: São Paulo: Loyola, 2001, p.85.

MEDEIROS, I.L. **A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000- a tensão entre reforma e mudança**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003, p. 61.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986, p. 46.

LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO CRÍTICO E REFLEXIVO NO ENSINO BÁSICO

NASCIMENTO, Manuella da Silveira³³

RESUMO:

A presente pesquisa se propõe a realizar uma reflexão sobre a leitura e a escrita no ensino básico. O referido trabalho possui como aparato teórico as ideias de Jurema Rangel (2005), Érica Rocha e Melka Melo (2012), Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) entre outros autores que produziram conhecimento sobre a importância da leitura e da escrita no contexto escolar. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, estes partem de revisões das principais literaturas que tratam o assunto. Defendemos a leitura como prática social, humanizadora, crítica e libertadora, que fornece ao aluno um espaço de diálogo entre ele e o texto lido. Que oferece aos sujeitos meios para compreender o seu contexto sócio-político e tornar-se um agente transformador, crítico e ativo no meio em que vive. E acima de tudo possa entender que a leitura não é uma forma de castigo ou um ato forçado, mas sim um meio de adquirir conhecimento, autonomia e conquistar sua própria liberdade. Acreditamos que esta pesquisa será de suma relevância para professores, uma vez que proporciona uma reflexão sobre o contexto escolar no que diz respeito à leitura e a escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Ensino Básico. Contexto escolar.

INTRODUÇÃO

Atualmente o contexto escolar vem passando por diversas modificações desde a implantação de diversos projetos que incluem a leitura como o ponto de partida para a emancipação dos indivíduos. Entendemos que quanto mais cedo se iniciar o processo de aprendizagem da leitura, mais chance se terá de formar cidadãos críticos que não abandonarão o hábito de ler. A criança que tem um maior contato com a prática da leitura, dificilmente terá dificuldades em se adaptar a todas as modificações que a educação básica se encontra.

Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a educação no Brasil, destaca-se, atualmente, um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade

³³ Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do CECAP – ISCECAP. Professora da Educação Básica dos municípios de Guamaré/RN. E-mail: manuzinha_gmr@hotmail.com.

escolar, em especial pela prática da leitura, sendo que os mesmos frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas de produção textual. Ficam apáticos diante de qualquer iniciativa dos professores, que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos.

Diante desses argumentos anteriormente citados, observa-se que há uma preocupação generalizada quando se aborda a prática da leitura no contexto escolar, sendo ela de extrema importância no cotidiano do homem.

Diante de tal realidade percebemos que falta conscientização dos envolvidos no ambiente educacional e familiar para perceber o quanto é importante e necessário investir na implantação de projetos que incluam a leitura, principalmente nas crianças, pois é na infância que se inicia o processo de alfabetização, aprendizado e o interesse pela mesma.

Nesse sentido, compreendemos que é por meio da leitura, que o indivíduo adquire conhecimentos e a partir dela o mesmo assume a capacidade de se transformar, fazê-lo refletir, mantê-lo inteirado sobre os acontecimentos.

Dessa forma o hábito da leitura não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ele precisa compreender não só o que a leitura representa, mas sim atribuí-la como único meio para sua emancipação.

Ante o exposto, o presente trabalho visa discorrer sobre uma revisão bibliográfica a respeito da leitura e da escrita no Ensino Básico. Cujo objetivo é refletir sobre os entraves que vêm atrasando o desenvolvimento de tais habilidades.

Para fundamentar nosso trabalho adotamos as ideias de Jurema Rangel (2005), Érica Rocha e Melka Melo (2012), Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) entre outros autores que trabalham com a importância da leitura e da escrita no contexto escolar.

CONSTRUINDO CONCEITOS

Leitura e Escrita no Ensino Básico

A história nos apresenta dados assustadores de como se vinha trabalhando a leitura nas escolas de Ensino Básico. Antigamente, a leitura era basicamente marcada pela censura, só podia-se ler ou ensinar nas escolas o que o governo ou a igreja determinassem. Era uma leitura estereotipada uma verdadeira “camisa de força” que era imposta aos alunos e a sociedade em geral. A leitura era associada ao ensino religioso sendo caracterizada como “uma leitura de decifração da palavra e da compreensão da doutrina” (RANGEL, 2005, p. 31).

Podemos observar que nesta perspectiva de leitura existia apenas uma única forma de compreensão, a considerada “correta” impedindo o leitor/aluno de expressar suas opiniões e suas interpretações acerca do texto lido, “pois a interpretação do leitor é aquela desejada pelo autor” (RANGEL, 2005, p. 31).

Este tipo de leitura é característica primordial, segundo Paulo Freire, das chamadas escolas tradicionais bancárias, que priorizam a memorização e decifração do texto e não levam em consideração os conhecimentos prévios do aluno. Rangel (2005, p. 30) nos afirma que “(...) esta leitura autoritária, impositiva, dogmática não tem lugar na proposta freireana, porque faz com que o aluno reproduza a interpretação ‘certa’”. E assim não possibilitando um diálogo entre o texto lido e o aluno, não proporcionando um espaço para o aluno refletir e expressar-se sobre suas opiniões acerca do assunto abordado no texto lido, impondo-o a única e verdadeira opinião, a do autor.

Neste trabalho defendemos a leitura como prática social, humanizadora, crítica e libertadora, que fornece ao aluno um espaço de diálogo entre ele e o texto lido. Que oferece aos sujeitos meios para compreender o seu contexto sócio-político e tornar-se um agente transformador, crítico e ativo no meio em que vive. E acima de tudo possa entender que a leitura não é uma forma de castigo ou um ato forçado, mas sim um meio de adquirir conhecimento, autonomia e conquistar sua própria liberdade. Pois, segundo Rangel (2005, p. 30) “a leitura libertária permite que o aluno corra riscos (...) porque nela há um pedaço do leitor, onde o sujeito encontra-se e revela-se e, portanto, reescreve-se”.

Perante esses fatos percebe-se que a educação vem sofrendo transformações e um novo espaço é aberto no sentido de ampliar e também valorizar os conhecimentos provenientes da leitura inicial que o aluno desenvolve mediante as suas experiências cotidianas, proporcionadas por atividades de interação com seus pais e adultos. Pois sabemos que o ato de ler se faz presente em nossas vidas desde o momento que começamos a “compreender” o mundo a nossa volta, no constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sob diversas perspectivas.

Por essa razão a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e tudo que se sabe sobre a língua. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita (...) trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 53).

Quando chega à escola, a criança já é um “bom” leitor do mundo, pois desde muito nova começa a observar, antecipar, interpretar e interagir, dando significado a seres, objetos e situações que a rodeiam. E são essas as mesmas estratégias de buscar sentido para compreender o mundo letrado que utilizará.

A leitura põe em jogo duas atividades cognitivas: a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita (esta atividade pressupõe que o leitor faça a correspondência entre grafemas e fonemas) e a compreensão do significado da linguagem escrita (o que pressupõe um ato de interpretação por parte do leitor). O conhecimento disponível a respeito do processo de leitura mostra que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação, e sim, oferecer inúmeras oportunidades aos alunos para que possam aprender utilizando os procedimentos que os bons leitores usam.

A partir de um contexto é preciso que nossos alunos antecipem, que façam inferências, que analisem e comparem informações que já são de seu prévio conhecimento, bem como verifiquem suas suposições com relação à escrita e quanto ao seu significado. Pois, ninguém nasce sabendo ler. Aprendemos a ler à medida que vivemos e essa leitura expande o mundo do leitor, tornando-o sensível às questões do

cotidiano que o norteia. É um pequeno universo que se engrandece com diversos mundos. Sendo assim, a reflexão sobre o ensino e incentivo da leitura na escola é muito importante, e para que isso aconteça de fato, cabe à escola a tarefa de formar esse leitor, que lê, ou seja, um leitor competente. E formar leitores competentes supõe estabelecer as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda, como bem nos orienta os PCNS de língua portuguesa.

Um leitor competente é alguém que por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (BRASIL, 1997, p. 23-24).

Um exemplo bem claro a respeito de formar um leitor competente para aprender por si só durante toda a vida é que sempre ouvimos alunos relatarem que matemática é difícil, que não conseguem compreender os problemas matemáticos. E por outro lado, ouvimos os professores de matemática angustiados mediante o fracasso dos alunos durante as avaliações. Isso é reflexo da falta de leitura, pois o aluno que domina as competências de leitura é capaz de interpretar qualquer problema matemático. Pois, a dificuldade, na maioria das vezes, está na interpretação e não na utilização da operação matemática. E um dos grandes pecados da escola é priorizar o ensino da escrita, pois é mais fácil dizer o que é “certo ou errado”, do que priorizar o trabalho com a leitura. Devemos ter em mente, como nos afirma Cagliari (2009, p. 130) em seu livro *Alfabetização e Linguística* que “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas”.

Nesse sentido, para obterem o conhecimento a respeito do processo de leitura quanto ao ensino a ler, não por meio de práticas centradas na decodificação, mas fazendo uso de procedimentos e recursos para construir significados, implica em oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de leitura, ou seja, diversos gêneros de textos que desenvolva no aprendiz as habilidades fundamentais ao ato de ler, bem como, rapidez e eficiência em detrimento do que se lê, isto é, fazer uso das estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação dos textos, pois as referidas estratégias de leitura formam um amplo esquema para que o leitor possa avaliar e também utilizar informação.

Mediante a esse contexto, trabalhar os diversos gêneros textuais em sala de aula é uma excelente oportunidade de lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano. Se a comunicação se realiza por intermédio dos textos orais e escritos, deve-se possibilitar aos estudantes a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Tendo em vista, como nos apresenta Scheneuwley e Dolz (2004, p. 78) que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos”, a melhor alternativa para trabalhar a alfabetização e o letramento é partir de um ensino com os gêneros textuais envolvendo os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar.

Contudo, para que ocorra de fato um trabalho eficiente de leitura e escrita que possibilite a construção/desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos, a escola precisa estabelecer uma compreensão a respeito do que a escrita representa. Segundo Saveli (2007, p. 109) a primeira condição para tal compreensão é partir do ponto de vista de que a escrita utilizada apenas como meio de comunicação e de expressão é ultrapassada, devemos considerar a escrita “como a linguagem que permite acesso ao plano abstrato mais elevado”. E assim, “aprender a manejar essa linguagem, ler e escrever, é entrar no mundo de suas funções”. Sendo assim, podemos redefinir a escrita como “um meio de construir um ponto de vista, uma visão do mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de estabelecer um sistema, de dar um sentido às coisas” (SAVELI, 2007, p. 111).

Ainda, em consonância com essa concepção de escrita, Saveli (2007) nos apresenta que a leitura precisa ser concebida como uma ação que permite ir à busca do ponto de vista, que leva ao questionamento, à investigação dos meios que permitiram elaborá-lo, ao confronto com seus próprios pontos de vista e a sua relação com o instrumento que permite elaborá-los. Em síntese,

[...] ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes. Vale mais dizer: ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir, como dizia Paulo Freire, a conexão entre o texto e o contexto do texto e também vincular o texto/contexto ao contexto do leitor (SAVELI, 2007, p. 113).

Ante o exposto, isso é proporcionar uma leitura significativa e que atende às necessidades da formação de um sujeito crítico e reflexivo. Sujeito esse que consegue ressignificar o que leu no seu cotidiano de uma forma criativa e autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi discutido até aqui, compreendemos que a leitura é uma das práticas que há muito tempo acompanha a trajetória humana, neste sentido vale salientar que o indivíduo leitor faz uso de tal ferramenta muitas vezes sem saber quais as dimensões que estão intrinsecamente ligadas. É através da leitura que podemos conhecer novas culturas, nos informar sobre diversos assuntos e compreender o mundo a nossa volta.

A leitura carrega um poder transformador que ultrapassa os limites escolares, o indivíduo que lê é um indivíduo crítico e pensante que compreende o seu contexto sócio-político e contribui para o desenvolvimento do lugar onde vive. Sendo assim, a criança que lê desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e se desenvolve criticamente desde cedo.

Nesse sentido quando abordamos a temática da leitura na comunidade escolar percebemos que o domínio da mesma é algo fundamental como em um todo, pois ela é o principal meio de interação entre os indivíduos e o mundo que o cerca e que despertar e construir para a aquisição de tal ato é algo primordial no fazer pedagógico.

Dessa maneira, tendo em vista que uma das grandes dificuldades encontradas no Ensino Básico é que os alunos chegam ao Ensino Fundamental II sem dominar as habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, ler e compreender o que se está lendo. E assim, configuram-se analfabetos funcionais, que apenas decodificam sílabas e não realizam uma leitura satisfatória que atenda às necessidades básicas do ato de ler, ou seja, compreender o que se está lendo e conseguir contextualizar com o contexto social de criação ou até mesmo com a sua própria realidade. Segundo Castanheira (2009, p. 30 e 31 *apud* ROCHA e MELO, 2012, p. 6):

As discussões em torno da alfabetização e do letramento não se configuram num modismo passageiro, e sim em importantes temáticas

a serem debatidas e articuladas no trabalho em sala de aula. O modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhes permitirão o uso efetivo do ler e escrever em diferentes situações sociais.

A escola tem um papel fundamental na construção desse processo de aquisição do ato de ler e escrever. A leitura e a escrita são duas faces de uma mesma moeda, quem lê escreve melhor e se comunica melhor, sendo assim, a leitura também tem sua importância no processo de comunicação entre os indivíduos de uma mesma sociedade.

Outro dado de suma relevância no processo de desenvolvimento da leitura é respeitar o conhecimento de mundo de cada educando, pois muitas vezes o aluno chega à sala de aula carregado com uma bagagem pessoal de leitura. Leituras essas adquiridas em casa no contato com os pais, na rua ou até mesmo em séries anteriores, cabe ao professor propiciar meios para ligar essa leitura de mundo com a leitura escolar. E assim, sempre trabalhar o texto pedagógico lido em sala de aula associando-o com o real contexto social dos alunos, como bem nos orienta FREIRE (2009, p. 15 *apud* ROCHA e MELO 2012, p. 5);

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado... Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos o meu giz.

O interesse pelo ato de ler não se configura basicamente em um espaço físico elegante e requintado ou por escola A e escola B, mas sim através de estratégias que chamem à atenção dos educandos para o prazer de ler um bom livro e compreender que determinada história, muitas vezes, faz parte intimamente da sua própria história e que o hábito da leitura contribuirá significativamente para o seu crescimento pessoal e intelectual. A leitura é uma prática emancipatória e libertadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROCHA, Érica Consuelo F.; MELO, Melka Betini O. **A importância da leitura no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança no ensino do fundamental I**. Revista Discentis. 1ª Ed. Dezembro, 2012. Disponível em: <<http://www.unebirece.org/revista/artigo1.pdf>> Acesso em; 23/07/2019.

SAVELI, Esméria de L. Por uma pedagogia de leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, D. A. e SALEH, P. B. O. (org.). **Práticas de Letramento no Ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

NÍVEL DE ANALFABETISMO FUNCIONAL NA 5ª SÉRIE

VICENTE, Marluza Medeiros³⁴

OLIVEIRA, Leandro Vicente de³⁵

MEDEIROS, Airneth Carvalho de³⁶

MENDES, Maria de Cássia Ramos³⁷

RESUMO:

O Brasil convive presentemente em um contexto em que o fracasso escolar se configura como uma grande dificuldade a ser encarado pelo sistema educativo. Tal fracasso deve-se em grande parte a várias fragilidades descobertas no espaço escolar como exemplo pode-se citar: número exagerado de estudantes por turma, precária qualificação profissional, práticas pedagógicas impróprias, ausências de recursos humanos em número suficiente, esses são somente alguns dos problemas encontrados hodiernamente. Provêm disso, elevados números de repetência e evasão escolar, além da quantidade de pessoas analfabetas funcionais ou não que ilustram negativamente essa condição. Deste modo o presente texto trata da circunstância preocupante do elevado índice de analfabetismo no Brasil, um desafio a ser encarado não exclusivamente por escola do ensino básico, mas também por empresas e ensino superior que no caso se deparam com o chamado analfabetismo funcional. Tem-se conhecimento que a massificação da educação e o despreparo dos professores por muitas vezes tem apresentado, com frequência, uma série de problemas na alfabetização as quais não aconteciam nessa mesma percentualidade há anos. Tais dificuldades, por muitas chamadas de distúrbios de aprendizagem acontecem, sobretudo, já nas séries iniciais, ou seja, durante o processo de alfabetização e do desenvolvimento do entendimento lógico. Entende-se sendo assim que de todas as séries do Ensino Fundamental, a 5ª série é a que exhibe maior número de repetências no final do ano letivo. Normalmente, atribui-se que o problema é um resultado da má preparação recebida nas séries antecedentes, além do que o estudante está em processo de transição entre a infância e a adolescência e ainda que, ao começar a 5ª série acontece uma severa transformação na vida escolar do aluno.

PALAVRAS-CHAVES: Alfabetização. Evasão Escolar. Analfabetismo.

³⁴ Mestre em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. E-mail: marluzaeleandro@gmail.com.

³⁵ Mestre em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. E-mail: marluzaeleandro@gmail.com.

³⁶ Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Nacional Experimental de Guyana – VE. Professora do Quadro Efetivo da Secretaria de Educação e Desporto de Roraima - SEED/RR. E-mail: guesdryvaz@gmail.com.

³⁷ Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Nacional Experimental de Guyana – VE. Professora no Centro de Atividades e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação em Roraima. E-mail: cassiamendes1224@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Tem-se conhecimento que a história brasileira traz um íntimo diálogo com a dificuldade que se nota do analfabetismo. Ao contraditório que acontecia entre os países de entendimento crente, no qual a indivíduos era instigada à texto para poderem ler e decodificar a Bíblia; a massa do indivíduo brasileiro, durante dos séculos, tendeu a seguir distante das letras. Então, a personalidade do hábito e do texto era, na maioria das vezes, limitada a algumas pessoas relacionadas à elite senhorial. De resto cumpre advertir que ao longo do tempo colonial e chope, aos escravos era ilícito o acesso à alfabetização.

Recentemente, pode-se ver o analfabetismo como um dos maiores conteúdo nacional. Lamentavelmente o país passou o século XX sem conseguir destruir completamente análogo mazela do antro de seu burgo. Da mesma forma, a escolaridade do indivíduo brasileiro exhibe intensas desigualdades em correlação aos números averiguados em mais lugares do mundo. Existe para muitos uma concordância que o analfabetismo e a qualidade da educação formam um grave problema social no Brasil, afligindo especialmente pela alta taxa de analfabetismo e o baixo desempenho dos alunos, pode-se discutir se o problema do analfabetismo escolar e, por imediato, o infantil coopera para agravar esse problema.

Para Oliveira e Silva (2006. p.6), os papéis da alfabetização na equidade de chances resumem recentes estudos que atingem o expressivo impacto do manejo da língua escrita a respeito de a agregação de valor educacional ao longo da vida escolar. Igualmente, na visão de Lyon, a alfabetização deficiente até pode ser vista como problema de saúde pública, pois pode ter implicações sobre à autoestima, o desenvolvimento social e oportunidades de alcançar emprego (OLIVEIRA, 2006).

Nessa conjuntura, arrolado com novos jeitos de abranger a alfabetização, as alterações a intento de procedimentos de ensino da leitura foram se centralizando nos métodos mistos ou método global, contudo cedendo espaço para as alterações respectivos aos aspectos psicológicos, em detrimento dos linguísticos e pedagógicos. Na complicada relação em meio à alfabetização e escola, passaram a ser contidos os problemas relativos à alfabetização de adultos, que propendia uma formação acelerada,

econômica e eficiente, a fim de juntar o elemento estrangeiro, fixar o homem no campo e estabelecer a educação nacional, ou seja, tendo em vista a uma educação renovada, centralizada na psicologia aplicada à organização da escola e do ensino e adaptada ao projeto político de planificação e nacionalização em todos os setores da sociedade brasileira (CURY, 2001).

Os elementos atuais da evasão estudantil marcam as principais causas de sua existência, por meio da posição de algumas regiões com maior índice de sua ocorrência. Pode-se desenvolver certas modificações imprescindíveis ao sistema de treino, na intenção de acabar com esta existência nociva à clube. Por causa de as decorrências da evasão colegial em redor do país, há esboços com recursos na força de sua diminuição os quais contam com elevados números de sua ampliamiento. Faz-se uma sinopse com correlação a programas que ajudam na redução destes dados, cuja ofício é permitir todo ajuda aos estudantes a partir de transporte, livros, saúde ou com introdução linimento no pão de sua família.

PROBLEMÁTICA

Percepção do problema

Ao adentrar uma sala de aula com alunos entre 10 e 13 anos, espera-se que eles já possuam capacidade de ler um texto fluentemente e, conseqüentemente, de compreendê-lo. Porém, não é isso que acontece, a maioria dos alunos que ingressam na 5ª série possui uma dificuldade tremenda de leitura, e principalmente de compreensão. Ao entrarem em contato com textos maiores parecem estar vendo um fantasma, ficam aterrorizados ao serem solicitados pelo professor para fazerem uma leitura.

Segundo Içami Tiba (1998, p. 38) “o aluno não consegue aprender aquilo que não entende, assim como não pode engolir pedaços maiores do que a sua garganta permite passar”. Essa questão aflige a maioria das salas de 5ª série das escolas públicas. Deparei-me com um alto índice de reprovação nas quintas séries e da deficiência da leitura, mais especificamente no que tange a compreensão dos textos e isso dificultava todas as atividades inerentes ao ensino de Língua Portuguesa. A aprendizagem estava

defasada e eu tinha pela frente a missão de desenvolver hábitos de leitura e a capacidade de interpretar, pensar e, conseqüentemente, ajudá-los na formação da cidadania.

Diante da grande dificuldade dos alunos em compreenderem aquilo que liam e em alguns casos de muitos não lerem (por não saberem ou por vergonha, receio) e do alto índice de reprovação e evasão nas turmas de 5ª série e ao mesmo tempo da cobrança para com os professores de Língua Portuguesa nas práticas de leitura e escrita dentre outros, senti-me motivada a realização do referido trabalho de investigação.

O que geralmente tem ocorrido em grande parte das instituições educacionais públicas é a chamada aprovação automática dos alunos com defasagem nos estudos a qual acarreta grande número de analfabetos funcionais. Sem condição de aprendizagem adequada à série cursada, muitos estudantes desistem de prosseguir nos estudos e, conseqüentemente, ficam impossibilitados de adentrar no mercado de trabalho e ainda, de exercer o seu papel de cidadão.

Nesta difícil missão de educar, num tempo em que o sistema educacional se encontra praticamente abandonado, portanto, em crise, faço minhas as palavras de Lemle (1997, p. 65):

[...] espero que os professores adquiram estima pelo saber do aprendiz, alguma confiança no próprio preparo profissional e o desejo de ensinar a partir de uma posição de aliados dos alunos, e não a partir de uma posição de cúmplices da opressão de seu próprio povo.

O ENSINO DAS SÉRIES INICIAIS NO BRASIL

A escola necessita preocupar-se em capacitar as pessoas a partir de os primeiros anos. Para Kramer (1994, p. 224), a pedagogia infantil de qualidade é um pré-requisito para uma pedagogia democrática. Dessa forma, é tão colendo que se tenha a partir das primeiras séries da Pedagogia Infantil um planejamento permanente de o que e como se necessita ensinar as crianças.

O aparecimento dos livros didáticos nas séries iniciais nas escolas do Brasil, fazem parte ao progresso dos livros no Brasil, como ao mesmo tempo o acréscimo com

relação à leitura e os novos métodos aplicados para a melhoria da aprendizagem nas escolas, permitindo a uma criança ler (FERREIRO, 1990).

Denota-se que ao professor contém o papel de ajudar o aluno, motivando-o às atividades científicas que os provoquem a pesquisar mais, a se tornarem críticos. Não basta somente jogar informações, todavia ajustar um ambiente saudável em que o discente se sinta confortável em estar se incluindo com outros colegas e aprendendo a aprender (LUCKESI, 1994).

Nas séries iniciais, a dependência de exposição necessita ser um local de estudo das generalidades da existência que junto os alunos. O pedagogo precisa estar fixamente cismático em reproduzir nas crianças a abelhudice e a ambição pelo significado dos fenômenos que acontecem no meio em que estão. Dessa forma, analisar e encontrar são capazes de ser uma forma surpreendentemente rica e rendoso de exercitar.

Para que isto aconteça, a criança precisa ter a chance de comportar-se a objetivo de sua existência. Oferecer à criança dessa faixa etária situações ricas e desafiadoras, as quais possam fazer a urgência de solucionar uma dificuldade permanente, parece ser necessário. O papel do formador é de extensa valia nesse processamento, uma vez que, além de deixar a criança desocupado para inventar e analisar os materiais, como similarmente observar as reações consecutivos, precisa, posteriormente, gerar à criança complicações reais a serem resolvidos, criando, assim, uma situação de aprendizagem significativa (FONSECA, 1998).

O método de leitura tem sido ideado por diversos educadores, ao longo vários anos, como uma coisa adquirido pela memorização. Por isso se doutrinou ao longo de décadas a ler e escrever, adotando um efeito objetivo de conteúdo. Primeiro aprendiam-se as letras do bê-á-bá, dando início pelas vogais, encontros vocálicos; em seguida, consoantes, famílias silábicas, formação de palavras e, frases. E, por fim, as crianças estariam prontas para iniciarem o hábito de textos, ou seja, copiarem textos prontos e sem sentido (CARDOS, 1994).

Antunes crê que cinco predicados são de extrema importância para uma excelente aula: O Protagonismo, onde o aluno é o ator fundamental do processo; a Linguagem, pois é imperativo falar para aprender; a Administração de Competências

Essenciais à Aprendizagem, ou seja, raciocinar, atuar, refletir, perguntar; a Construção de Conhecimentos Específicos, onde o aluno faz uma ligação com o que se aprende e o que logo se sabe; e o último que é a Auto Avaliação, que é onde o aluno entende o que sabia antes da aula e o que se sabe depois, ou seja, a transformação (ANTUNES, 2008).

A técnica de ensino de leitura e escrita segue sendo uma das tarefas mais designadamente escolares; diversas crianças fracassam logo nos primeiros passos da alfabetização. Frente a essa dificuldade e em busca de caminhos que torna-se mínimo, e, inclusive, erradicassem este obstáculo do processo ensino-aprendizagem, por meio de pesquisas, Ana Teberosky e Emília Ferreiro, desde 1974, tomaram uma ampla pesquisa com a finalidade de mostrar que existe um novo jeito de enfrentar esse problema, que compreende tanto o educando quanto o educador.

É função de o professor adequar e provocar uma aprendizagem expressiva, por meio de suas interferências pedagógicas. A motivação é muito formidável em todo o procedimento de ensino/aprendizagem. A criança ao se sentir segura terá mais liberdade em caçar saídas para o seu procedimento de adquirir conhecimento. Nas palavras de Fonseca:

A noção de motivação está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo (“sede”, “curiosidade”, etc) (FONSECA, 1995).

As escolas infantis como a apontaram é uma instituição muito atual, se checada com o tratamento deposto às crianças em tempos passados, no momento em que elas conviviam nas categorias de adultos e com eles aprendiam a se reintegrar patas destes próprios categorias, sem que tivesse a percepção de que a infância (e mesmo este conceito) se tratava de uma ciclo ímpar da vida.

Com o surgimento da educação, nos séculos XVI e XVII, apresenta-se à pedagogia colegial, e a clube europeia precisou se acertar aos novos tempos por causa de à maneira como a indústria e as novas relações de trabalho mudaram a estrutura privado. Da mesma maneira o feito de a infância ser reconhecida como um tempo

peculiar no progresso da pessoa levou estudiosos a dedicarem-se a teorias e análises da criança e sua opinião enquanto ser em formação (KUHLMANN, 2005).

O aprendizado sucede na influência recíproca dentre os seres, quando estes envolvem não apenas o que a escrita das palavras representa, no entanto do mesmo jeito de que forma ela representa a linguagem. A linguagem oral está presente no dia-a-dia e nas dessemelhantes práticas das crianças desde seu nascimento e lhes admite comunicar ideias, pensamentos e desígnios de diversas naturezas. A respeito de a linguagem e a escrita das palavras, acha-se em PCN, Língua Portuguesa; que: (“Entre palavras e combinações de palavras, as pessoas circulam, vivem, morrem e palavras são, finalmente, mas com que significado que não sabem ao certo”) (BRASIL, 1998).

Um ambiente educativo, é prerrogativa do professor direcionar, onde admitirá condições para aprendê-lo, não se esquecendo que cada criança tem suas restrições. Ser mediador não é ser controlador, e sim notar o andamento do processo ensino/aprendizagem e conforme preciso alterando a metodologia, adequando uma coisa aqui, outra ali, escutando as opiniões dos alunos e juntos caçarem uma mais perfeita solução. A propósito de esta questão Freire (1996) assegura que: (“na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”).

Antigamente as escolas empregavam a educação bancária, onde os alunos tinham que permanecer enfileirados, mudos e prestando atenção no que o professor estava passando. Atualmente se crê e se vê em diversas escolas as metodologias participativas, que são as mais eficazes ao aprendizado. Porém muitos professores ainda resistem a esta modificação, dificultando e prejudicando, especialmente, os alunos com dificuldades de aprendizagem. A metodologia dinâmica é aquela que ajude o aluno a pensar e a ver o mundo de uma forma desigual, em que cada dia que saia da sala de aula seja outra pessoa. É esse o método que ajuda o aluno a aprender a aprender (REGO, 2001).

De acordo com Paes e Scicchitano (2008):

É importante considerar, também, que a persistência das dificuldades e problemas de aprendizagem na alfabetização inicial, na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita e da leitura compreensiva, ao mesmo tempo que evidencia tratar-se de um problema complexo, aponta para a necessidade de se desenvolver ações preventivas como forma de enfrentar o problema. A primeira e mais evidente ação preventiva envolve a qualificação do professor para trabalhar em sala de aula.

Na escola a criança terá contato com outras crianças e ali terá noção de trabalhar em grupo, sabendo respeitar o próximo, porém tudo precisa de uma intercessão do educador, onde o próprio direciona as atividades que serão propostas em sala de aula. Para Piaget e Garcia, apud Sanches, (“[...] o que é a criança em si mesma se não existem crianças a não ser em relação a certos meios coletivos bem determinados?”). O lúdico é um bom caminho para se trabalhar, por meio de brincadeiras motivadoras em que o educando aprenda a perceber o outro como parte daquele ambiente e como parte de sua aprendizagem. De acordo com Varanda, Prudêncio e Bidá (2005):

No processo de aprendizagem dos alunos de escola fundamental e educação infantil, as brincadeiras são oportunidades para a satisfação de algumas necessidades nesse processo. Entretanto, o papel que o professor desempenha é fundamental, tanto como um iniciador e mediador da aprendizagem, quanto como observador e avaliador dos processos ocorridos na aquisição de novos conceitos e conteúdo.

A pré-escola colabora para a inclusão do aluno de forma crítica e criativa na sociedade, para tanto, é fundamental que possam adquirir os conhecimentos prévios que serão exigidos nas series iniciais do ensino fundamental, porém, o alto índice de repetência tem como uma das causas o fato de muitas destas crianças não cursaram a educação infantil, logo não são preparadas para ler e escrever e não estão acostumados com a rotina pedagógica, agravando assim sua aprendizagem pois não tem contato com esses materiais didáticos que auxiliam no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Essa necessidade é preenchida pela educação infantil dentre outros benefícios, que favorecem a alfabetização (SARMENTO, 2007).

Hoje, quando uma criança passa a conviver em uma escola, prontamente tem certas familiaridades com o lápis e o papel, muitas até anseiam aprender a ler e a escrever, porém, com certeza, sequer podem imaginar o processo evolutivo da escrita no mundo acadêmico (WELLS, 2002).

Considerando que a legislação contemporânea ampara a necessidade de uma melhoria na qualidade do ensino e que se deva começar já a partir das creches e pré-escolas, vale ressaltar que é preciso que haja na Educação Infantil profissionais qualificados e conscientes de seu papel na sociedade. O professor em educação infantil, segundo o Ministério da Educação (1998) precisa:

[...] planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, gerenciando o espaço escolar na educação infantil, levando em conta o desenvolvimento e aprendizagem específicos nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos.

A educação e o cuidado na primeira infância são de fundamental importância, pois à medida que a criança está se desenvolvendo o cérebro também se desenvolve e é a hora mais propícia para a aprendizagem; pois é nesta época da infância que fica registrado na criança a sua trajetória escolar. É a partir da pré-escola que se tem uma visão da escola que ficará registrado para sempre no alunado. Segundo Wallon, (1995) a educação infantil atende as necessidades das crianças nos planos afetivo, cognitivo e motor promovendo o seu desenvolvimento em todos os níveis.

A educação infantil é um meio para uma meta maior do desenvolvimento da criança. Enfim, a inteligência tem status a partir do construir no meio físico e social e pulando esta fase da educação básica, ao chegar ao segundo ano, seu atraso com relação ao outro será gigante, pois a habilidade que precisaria ser construída na primeira etapa não aconteceu. O aluno não passou pelo processo de assimilação, acomodação do conhecimento e por esta razão descuidar da educação infantil diz lesionar e desperdiçar o imenso potencial do alunado, uma vez que nesta época se forma a inteligência. A mesma deve ser estimulada ao máximo para que seja fator de sucesso na vida acadêmica do educando e ser fator determinante para um aprendizado total e completo ao ingressar em outra série onde o ensino é mais sistematizado e diminuindo assim a repetência e a permanência nas séries iniciais (ANTUNES, 2004).

Em 2006 o governo lançou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil nas séries iniciais cujo fim foi estabelecer protótipos de referência no que se alude à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. Esse não deseja ser um apontador de qualidade, mas oferecer requisitos imprescindíveis para

que a Educação Infantil alcance o seu desígnio qual seja o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil iteram a questão da relação entre o cuidar e o educar afirmando que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil precisam gerar práticas de cuidado e educação integrando os aspectos físicos, emocionais, afetuosos, cognitivo-linguísticos e sociais entendendo a criança como um ser pronto (LOUREIRO, 2006).

O EFEITO DO ANALFABETISMO SOBRE O FLUXO ESCOLAR

O ensino fundamental a toda a idade própria ou que não o completaram. A eliminação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, ponderando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte essencial desse nível de ensino. A alfabetização desses indivíduos é compreendida no intuito rico de alçada dos via básicos da cultura letrada, das coisas matemáticas elementares, do florescimento histórico da classe humana, da variedade do lugar físico e astucioso mundial e da instituição sociedade brasileira. Abrange, similarmente, a formação do indivíduo encarregado e consciente de seus direitos e deveres (CUNHA, 1979).

A oferta qualitativa carecerá, em consequência, validar os percursos escolares, aceitando que crianças e adolescentes continuem na escola o tempo imprescindível para completar este nível de ensino, eliminando mais rapidamente o analfabetismo e elevando pouco a pouco a escolaridade da população brasileira. O acréscimo da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O analfabetismo é comumente notado como uma das essenciais proeminências do atraso educacional do país, principalmente em comparações internacionais (CÊA, 1996).

O analfabetismo é diretamente relacionado aos índices escolares e ao número de crianças fora da escola. O programa nacional, para garantir que as escolas públicas de ensino fundamental e médio encontradas em áreas distinguidas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas.

A educação brasileira admite que ainda existe cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas; as taxas de analfabetismo da área rural são, em média, quase três vezes maiores que as da área urbana; cerca de 80% das pessoas de 15 a 17 anos estudam e somente pouco mais de 30% dos 18 a 24 anos, sendo que, destes, 71% ainda permaneciam no ensino fundamental ou médio; defasagem idade-série permanece sendo um dos extensos problemas da educação básica; é baixa a média de anos de estudo da população brasileira, que gira em torno de seis anos de escolarização (BORGES, 2002).

Os programas de correção de fluxo escolares, em meio a eles o regime de ciclos, designam a encarar a distorção idade/série e o fracasso escolar tão recidivo nas populações de baixa renda no Brasil. Na visão de Setúbal esses programas estabelecem-se como um dos fatores categóricos para uma real educação pública inclusiva.

A implantação dos ciclos de aprendizagem no ensino fundamental público no país tem sido comum e distingue a pertinência de se discutir seus sentidos e acepções em meio a os profissionais, que de certa forma são os fundamentais atores na sua concretização: os professores. As crianças fora da escola apresentam atualmente indicadores que apontam para a universalização do acesso ao ensino fundamental (SETUBAL, 2000).

Destaca Fernandes (2003), que o impulso dado à formação de professores, período em que se introduz toda uma política de formação em serviço. Com a implantação do ciclo básico, assevera a autora, buscava-se estabelecer com a rede de escolas, uma cultura pedagógica mais democrática e inclusiva, instaurando novos princípios e propostas para alfabetizar o conjunto dos alunos e não somente uns poucos privilegiados. Essa política gerou um declínio mais acelerado do analfabetismo nos grupos etários mais jovens, imprimindo-lhe um intenso viés geracional. Por outro lado, desenhou-se uma evidente intenção de regionalização do analfabetismo e de sua concentração nas regiões.

O programa é observado conduzindo-se a mesma técnica, tanto em redes estaduais quanto municipais. Renovação exclusivamente à técnica de coordenação. Com baseamento no reconhecimento e localização dos alunos defasados, é hábil um plano para compor o movimento colegial que, em princípio, precisa acontecer dentro de um

tempo máximo de quatro anos, no município ou estado, e de 2 anos para cada academia, de modo a não fazer marca de programa para alunos atrasados.

Compete reparar que ainda que das orientações e sugestões do programa relativos a atividades de recuperação paralela, também há uma tarifa residual de pau, vários momentos devido a equívocos na compilação de alunos analfabetos, alunos naturais de programas de pedagogia especial, alunos com elevado nível de ausências (OLIVEIRA, 2006).

O total de analfabetos defasados continua a crescer, apesar de que em proporções mais baixas. Isto não se decide com explicações emergenciais sejam programas de aceleração ou programas de treino de professores. A revisão categórica do movimento colegial determina uma diligência repetida no campo da alfabetização. Por um lado, necessita de programas potentes e dinâmicos para descrever e alfabetizar os defasados analfabetos. Em longo prazo, a exclusiva recurso determinante sucede na formação de professores alfabetizadores nas escolas normais e escolas de formação de professores antes de sua entrada no sistema educacional (NAVARRO, 2000).

A existência de analfabetos defasados, por sua ocasião, delata a precariedade dos mecanismos tanto de reprovação em massa quanto de promoção automática, bem como joga por terra o pressuposto de que chega dar tempo ao aluno que ele acaba aprendendo (REALI, 2001).

Oliveira (2003), destaca que:

Cuidar de alunos analfabetos contrapõe-se frontalmente às propostas que afirmam que o mero passar do tempo daria ao aluno condições de prontidão, maturidade ou outras que lhe permitissem se alfabetizar. Portanto, a discussão da repetência versus promoção automática merece um aprofundamento maior do que o sectarismo entre dois extremos. Se a mera repetência não ajuda, ou mesmo atrapalha, a mera promoção automática tem igual, senão pior, efeito. Portanto, são necessárias outras saídas, como programas de aceleração, programas de recuperação e estratégias alternativas para enturmar os alunos.

O ANALFABETISMO FUNCIONAL

No entendimento de Foucambert (1994),

O analfabetismo funcional abrange pessoas com diversos anos de escolaridade que dominam essas técnicas de equivalência grafo fonética em um certo tempo de sua vida, mas perderam esse comando por ausência de uso e de exercício com elas.

Esse autor inclui que os novos analfabetos são recrutados forçosamente entre os iletrados que foram alfabetizados há 30 ou 60 anos atrás e que, na sua maior parte, estão afastados das experiências sociais do estatuto do poder. A exclusão das redes de comunicação e a ausência de motivos para recorrer a textos levam à perda dos saberes alfabéticos previamente adquiridos. Para o autor, o analfabetismo funcional não é senão resultado da exclusão que se ajusta na divisão desigual do poder.

Em certos casos, o marco analfabetismo funcional foi empregado ao mesmo tempo para instituir um meio termo em meio a o analfabetismo absoluto e o domínio total e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais simples relativos à sobrevivência nas sociedades industriais (FLECHA, 1993).

Existe também um conjunto de fenômenos pautados que podem ser associados ao termo analfabetismo funcional, por exemplo, o analfabetismo por regressão, que diferenciaria grupos que, tendo alguma ocasião aprendida a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades, retorna à condição de analfabetos. De maneira especial na França, o termo iletrisme foi empregado para caracterizar populações que, embora de terem atingido as aprendizagens correspondentes, não adicionam tais habilidades aos seus hábitos, ou seja, em sua vida habitual não lêem nem escrevem, independentemente do fato de serem capazes de fazê-lo ou não (INFANTE, 1994a).

A extensa disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-se necessariamente à ação da UNESCO, que acompanhou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, tendo em vista unificar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros. Para tanto o Instituto Ethos (2007) alerta:

O conceito de analfabetismo se modificou nos últimos anos. Em 1958 a UNESCO o determinava como analfabeto um indivíduo que não consegue ler ou escrever alguma coisa simples. Vinte anos depois, seguiu o conceito de analfabeto funcional: uma pessoa que, mesmo conseguindo ler escrever frases simples, não tem as desenvolturas

imprescindíveis para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Moreira (2006) completa falando que:

São pessoas com limitada capacidade de compressão de um texto escrito num mundo em que o texto escrito é a forma de apresentação das normas legais, das instruções de uso de equipamentos, medicamentos e procedimentos de segurança. E também um importante meio difusor de cultura.

O agravamento do termo analfabetismo operante nos fóruns internacionais pode ser reivindicado a essa polissemia de sua manifestação. Para os países desenvolvidos, que prontamente não enfrentavam complicações respectivamente ao analfabetismo único, tendo universalizado a pedagogia básica, o conceito pôde convir para problematizar tanto a qualidade e a conformidade do treino coquete pela academia, quanto para obrigar o valor da pedagogia não-formal e da pedagogia continuada.

Na América Latina, no qual ocorreu, nas décadas de 1970 e 1980, uma fundamental expansão dos sistemas de treino essencial, o termo pôde convir similarmente de referência para maquilar a situação de uma grande parte dos indivíduos que, embora de ter havido acesso à academia, não conseguiu adicionar a pedagogia básica, seja pela dúvida do treino coquete, seja pela debilidade das condições socioeconômicas a que se encontrava submetida (SOARES, 1995).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) determina analfabeto funcional como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, igualmente como lê e escreve frases simples, efetua cálculos básicos, entretanto é incapaz de explicar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades diárias, incapacitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ainda, de acordo com o Relatório do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, é avaliada analfabeto funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não domina as celeridades de leitura, de escrita e de cálculo imprescindíveis para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional (COSTA, 2009).

No Brasil, para o INAF, 7% da população é inteiramente analfabeta, 68% da população (21% no nível rudimentar e 47% no nível básico) são analfabetos funcionais.

Juntando esses dados, 75% da população brasileira não têm pleno domínio da leitura, isto é, somente 25% estão no nível integral de alfabetização. Pode-se entender que esses índices tão elevados de analfabetismo funcional no Brasil devem-se à baixa qualidade dos sistemas de ensino (tanto público, quanto privado), ao baixo salário dos professores, à desvalorização e desmotivação dos professores, à progressão continuada (ou aprovação automática), à falta de infraestrutura das instituições de ensino (principalmente as públicas) e à ausência de hábito e interesse de leitura do brasileiro (INAF, 2009).

Foi elaborado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) um Mapa do Analfabetismo no Brasil. Segundo o estudo, a cidade de São Paulo apresenta o maior número de pessoas que não sabem ler nem escrever — são 383 mil. Em seguida vem o Rio de Janeiro, com 199 mil. A pesquisa — amparada em dados de 2000 — mostra que entre os 100 municípios com maior número de analfabetos há 24 capitais.

Na mesma pesquisa revela-se que a baixa renda está relacionada ao índice de analfabetismo. A pesquisa do Inep mostra que as taxas de analfabetismo no país estão diretamente relacionadas à situação financeira. Famílias com renda superior a dez salários mínimos têm índice de 1,4%. Nas com renda inferior a um salário mínimo, o índice atinge 29%. No meio rural brasileiro, a taxa de analfabetismo é três vezes superior à da população urbana — com índices de 28,7% e 9,5%, respectivamente. No Nordeste, o índice é de 40,7%, alcançando 49,2% no Piauí. A melhor situação está na região Sul, com 11,9% de analfabetos na área rural.

O analfabetismo atinge pessoas de todas as faixas etárias. Entre a população de 10 a 19 anos, a taxa é de 7,4% de analfabetos. A maior concentração de pessoas que não sabem ler nem escrever está na população de 60 anos ou mais, com 34%.

CONSEQUÊNCIAS DO ANALFABETISMO NA 5ª SÉRIE

A percepção erudita, civilizada, de cultura e, assim, a partir de uma orientação unidimensional, progressiva, historicista e linear, a cultura oral tem sido hegemonicamente avaliada como um estágio a ser ultrapassado, a infância da cultura

que carece crescer até se tornar cultura escrita. Os resultados de sentido que compreende a palavra analfabetismo são muito negativos. Não estranha, pois, que um verbo de conotação tão intenso quanto erradicar usado em relação a pragas, pestes, epidemias, seja do mesmo modo empregado para nomear o desejo de superar a oralidade primaria aquela de pessoas que não sabem ler escrever (FREITAG, 1994).

A leitura e a escrita, vistas nesse angulo, exigem da escola postura muito dessemelhante da que regularmente somos acostumados. Primeiro, nas series iniciais (5^a serie), a ostentação do ensino não poderia incidir em ensinar a respeito de a língua, porém seria seu objeto essencial o uso da língua viva. Conforme, no uso da língua viva, o mais importante não seria na forma, na ortografia, nas regras de gramática, entretanto nas ideias, sua organização, os diferentes recursos e meios significativos, a concordância, a coerência, a progressão temática, a clareza, a objetividade (FREIRE, 1982).

No Alfabetismo nível básico as pessoas rotuladas neste nível podem ser avaliadas funcionalmente alfabetizadas, pois prontamente leem e compreendem textos de média extensão, encontram informações ainda que seja imperativo desempenhar pequenas deduções, leem números na casa dos milhões, decidem problemas envolvendo uma continuação simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Apontam, no entanto, restrições quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, fases ou relações (FLÔRES, 2009).

Tendo em vista as distorções do ensino fundamental, as pessoas com poucos anos de estudo passam a compor semianalfabetos. O fato da escolaridade da população adulta no Brasil é muito deprimente e peca contra a dignidade humana. O acesso à educação é um direito de todos; entretanto, tendo em vista a ausência de conhecimento generalizada da população, especialmente a mais pobre, à importância desse direito não chega a ser percebido (CASTRO, 2003).

Essa grande deficiência no sistema educacional prejudica ainda mais os estudantes a partir do momento em que eles entram na 5^a série, pois a partir desta etapa de sua formação os educadores com os quais passam a ter contato não irão se preocupar com a questão da alfabetização por suporem que tais alunos já cumpriram estes pré-requisitos em suas anteriores etapas de formação.

Nesta etapa do Ensino Fundamental os saberes passam a ser trabalhados com os alunos a partir de diferentes disciplinas, com mais professores, cada qual focado especificamente nos conteúdos programáticos de suas áreas do conhecimento. A partir deste momento os alunos começam a ter aulas de matemática, português, história, ciências e outras disciplinas, ministradas por diferentes docentes. Se o trabalho de base quanto à alfabetização não tiver sido bem feito, tudo o que vier depois será abalado.

Elevadas taxas de analfabetismo na 5ª série propriamente dito e a presença de analfabetismo é uma das expressões do atraso educacional brasileiro; a outra face diz respeito aos desequilíbrios educacionais do país, tendo em vista a má qualidade do ensino e ao tempo exagerado de estudos imprescindíveis para que os alunos finalizem o ensino fundamental e o ensino médio, em função de repetência e evasão escolar (IOSCHEP, 2004).

Atitude do professor diante do aluno analfabeto na 5ª série

Conforme Gadotti (1999), o professor para colocar em prática o diálogo, não necessita colocar-se em posição de possuidor do saber, necessita antes, colocar-se na posição de quem não compreende tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é carregador de conhecimento mais importante: o da vida. O estudar se torna mais atraente quando o estudante se sente competente pelas atitudes e procedimentos de motivação em sala de aula.

A motivação necessita ser interior ao indivíduo. O prazer pelo aprender não é uma atividade que aparece espontaneamente, pois, para muitos é uma obrigação e como tal é enfrentada. Compete ao professor gerar desafios que permitam essa vontade de aprender mais, de atingir descobertas. Para que essa vontade possa ser mais bem aperfeiçoada, o professor precisa despertar a curiosidade dos alunos seguindo suas ações no desenvolver das atividades.

Perante a situação de crianças que chegam à 5ª série do ensino fundamental sem saber ler e escrever, ou que oferecem extensas dificuldades de interpretar e compreender textos de vários gêneros literários torna-se importante abrir espaço para alteração e

meditação dos profissionais da educação a respeito das dificuldades de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A reflexão é importante e necessário, pois ela oferece o auxílio que precisa estimular professores e gestores escolares a somarem empenhos no sentido de abranger tais dificuldades, rever a prática pedagógica e motivar seus alunos, para que todos aprendam e sejam capazes de ler, escrever e interpretar, com senso crítico e disposição para agirem na sociedade (POLES, 2000).

O tempo de alfabetização é um dos mais importantes na educação escolar da criança, por isso, os pais carecem ficar atentos e os professores carecem ter muito preparo e ampla dedicação. As dificuldades e os fracassos dos alunos nessa etapa escolar exigem, tanto da escola quanto do educador, uma modificação de atitude e a busca de outros caminhos que permitam à criança conseguir seus objetivos (TFOUNI, 1995).

Em presença das dificuldades no método de alfabetização da criança, é muito importante que os professores agentes nessa área reavaliem a relação com seus alunos, de modo que cogitem a respeito de suas metas de ensino, conscientizando-se de objetivos claros e bem definidos. Isso tudo carecerá convir para que a ação pedagógica esteja, efetivamente, coerente com as necessidades do aluno (MARTINS, 2007).

Na visão de Piaget (1976), a aquisição do conhecimento, durante as diferentes fases de progresso da criança, precisa constituir-se no alicerce dessa nova postura pedagógica. Os aspectos cognitivos da criança precisam ser avaliados, constatando a aplicação do construtivismo e estudando as probabilidades e o volume de oportunidades de aprendizagem.

É importante que os educadores pensem a respeito de questões como o que é analfabeto e como é possível envolver as crianças nessa importante conquista. Enfim, a qualidade do trabalho do educador depende da sua constante reflexão a respeito de si mesmo e a importância de a sua prática pedagógica (PIAGET, 1976).

No entendimento de Soares (1998):

Uma criança analfabeta na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado. Ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever,

que se torna alfabetizada e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, que se torna letrada, é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever, é analfabeta ou, sabendo ler e escrever, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem saber ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Estado ou condição são palavras respeitáveis para que se abranjam as diferenças em meio a analfabeto, alfabetizado e letrado; o intento é que quem aprende a ler e a escrever e passa a empregar a leitura e a escrita torna-se uma pessoa diferente, adquire outro estado, outra condição. Uma pessoa letrada imediatamente não é a mesma que era quando não alfabetizada ou letrada e passa a ter outra classe social e cultural; não se trata propriamente de modificar seu lugar social, seu estilo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente (BATISTA, 2006).

Denota-se que à alfabetização não tem dimensões propriamente alfabéticas, porém são conexos às táticas de articulações que regem ao objetivo maior da leitura: compreender um sentido claro, sem esquecer a decodificação que facilita o ato de ler. Para isso, os professores podem utilizar textos com imagens e títulos sugestivos, realizar um diálogo para expandir a visão dos alunos a respeito da atividade a ser realizada e apresentar um vocabulário das palavras menos conhecidas (AQUINO, 1997).

CONCLUSÃO

Podemos concluir através deste trabalho que o Nível de Analfabetismo Funcional na 5ª série é muito grande dadas as informações do alto-índice de repetência dos alunos nas referidas séries, em especial no que diz respeito a deficiência da aquisição de leitura e interpretação dos textos segundo informações coletadas. A falta de continuidade no processo de alfabetização como um todo acarreta essa deficiência em grande parte dos alunos das turmas de 5ª série, ou seja, os alunos adentram turmas as quais espera-se que os mesmos já saibam ler e escrever com fluência e a realidade acaba sendo outra: grande parte queimou etapas no processo de alfabetização e domina muito pouco a capacidade de leitura e interpretação.

Nota-se que muitos autores trazem a opinião de que os indivíduos que por vezes conseguem ler e escrever, contudo, não conseguem extrair a informação na sua perfeição o que, evidentemente, ocasiona o empobrecimento do método de implantação das informações colhidas. Outro ponto proeminente é a real probabilidade de marginalização do indivíduo nos grupos sociais, trabalho, escola, política, entre outros.

Presentemente, são comuns as condenações sobre falta de conhecimentos fundamentais de leitura e escrita por parte de alunos que prosseguem em sua escolaridade, em especial, os de 5ª série, o que coloca a questão de ter conhecimento como é vista esta circunstância por parte dos nela envolvidos. Numerosos são os fatores intra e extraescolares que influenciam para que ocorra a repetência nas escolas e inúmeros são os estudos conseguidos com a finalidade de detectar as causas deles.

Portanto, pode-se dizer que as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome, desnutrição, a falta de moradias apropriadas e de saneamento básico, afinal todo o conjunto de carências com o qual residem as classes sociais menos favorecidas aparece por muitas vezes como elemento explicativo do analfabetismo. Dentre os fatores intra-escolares são salientados o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos que são hoje.

Sendo assim entende-se que o país precisaria se esforçar mais em alfabetizar com qualidade e avaliar como tem ocorrido esse processo de alfabetização. Não é incluindo para nove anos o Ensino Fundamental que a qualidade do ensino irá se aprimorar.

Ainda não é aumentando o horário escolar que se terá o problema resolvido. Se os estudantes não forem estimulados à leitura, a atividades que trabalhem com inteligência, pensamento lógico e disposição de catalogar temas diferentes, qualquer empenho que o governo tenha não será válido.

Igualmente não se pode esquecer dos professores. Faz-se necessária a valorização profissional dos educadores, especialmente dos alfabetizadores, com melhora nos cursos de desenvolvimento dos docentes, capacitações, salário ajustado, formação continuada etc.

Segundo pesquisas, os analfabetos funcionais não conseguem, por despreparo e falta de capacitação e não por qualquer disfunção ou incapacidade fisiológica ou intelectual, interpretar textos, realizar cálculos matemáticos simples ou ainda elaborar documentos escritos. Diante disso faz-se necessário a real necessidade de voltar os olhos para essa grande parte da população brasileira, em especial, para os discentes da 5ª série sabendo que as tentativas de melhorar a situação educacional no Brasil como foi citado anteriormente dá trabalho de fato, mas o investimento na qualidade da educação é a única forma capaz de reverter essa representação educacional a qual se nota presentemente que é tão triste.

REFERÊNCIAS

- ANA TEBROSKY e Emília. **Cultura escrita e educação**. SP: Ed. Artmed, 1998
- ANTUNES, Celso. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- AQUINO, Julio. **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Summus, 1997.
- BRASIL. MEC/SEF. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, dezembro de 1998.
- BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF V.I. 2006.
- BORGES, Z. P. **Política e Educação**: análise de uma perspectiva partidária. Campinas, SP: Graf. FE; Hortograph, 2002.
- BATISTA, Antônio A. Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In **Práticas de Leitura e Escrita**. CARVALHO, Maria A. F.; MENDONÇA, Rosa H. (org.) Brasília, MEC/SEE, 2006.
- CARDOSO, B: A. T. – **Reflexões sobre o ensino da Leitura e Escrita**. 2ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1994

CASTRO, Claudio de Moura. **Despertar do gigante com menos ufanismo e mais direção.** A educação brasileira acorda. Belo Horizonte: Editora e Distribuidora Universal, 2003.

CÊA, G. S. dos S. **Trabalho e educação básica:** desvelando consensos. Niterói, Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração: Trabalho e Educação) Universidade Federal Fluminense.

CUNHA, L. A. **Educação e Desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

CURY, Carlos R. J. **Cidadania republicana e educação:** governo provisório e congresso constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 205.

FERNANDES, C; FRANCO, C. Série ou ciclos: o que acontece quando o professores escolhem? In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre. Artes Médicas. 2003 .p.55-68

FERREIRO, E. **Os filhos do analfabetismo.** Rio Grande do Sul, Artes Médicas, 1990. 107p.

FLECHA, Ramón et al. **Estudi sobre l'analfabetisme funcional a Catalunya.** Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1993.

FONSECA, Vítor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** 2º Ed. Porto Alegre, Artmed, 1995.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender:** a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 4ª ed., São Paulo: Moraes, 1980

FREITAG, Barbara. **Diário de uma alfabetizadora.** Campinas, São Paulo, Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.

INFANTE, Isabel. “**O analfabetismo funcional na América Latina: Algumas características a partir de uma pesquisa regional.**” In: Encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores. Brasília, Inep, 1994a.

KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa Curricular para educação Infantil. São Paulo. Ática, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Vicente. **Como a alfabetização carencial afeta a leitura.** Artigo publicado em 11.out.2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Analfabetismo Funcional: o mal nosso de cada dia.** São Paulo: Pioneira, 2006.

NAVARRO, J.C.; VERDISCO, A. Teacher training in Latin America : innovations and trends. Washington, D.C.: **Banco Interamericano de Desenvolvimento**, Technical Papers Series, 2000.

OLIVEIRA, Oris de. **O Trabalho da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Editora LTr, Brasília, DF: OIT, 2001.

OLIVEIRA, J.B.A. **Alfabetização e construtivismo: um casamento que não deu certo. Ensaio.** (no prelo), 2003.

OLIVEIRA, J. B. A. e SILVA, L. C. F. O Impacto das Séries Iniciais: Educação Infantil, Analfabetismo Funcional e Equidade. **Anais da Série de Seminários do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS)**, Rio de Janeiro, 2006.

PAES Michele Fabiane A. S; SCICHITANO, Rosa Maria Junqueira. **20 Anos Depois: uma pesquisa sobre problema de aprendizagem na atualidade.** Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Artigo, nº 77, São Paulo: ABPp, 2008.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

POLES, Cristina. **Como lidar com as dificuldades das crianças durante o processo de alfabetização.** Matéria publicada em 8 mar. 2000.

REALI, A. M. M. R. **Indicadores educacionais, professores e a construção do sucesso escolar.** Ensaio, v. 30, n. 9, p. 79-108, jan./mar. 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 11ª Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. **Interação e Construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget**. Artigo, novembro/2007,

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças contextos e identidades*. Portugal, Centro de estudos da criança: Bezerra, 1997.

SETUBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. **Em aberto**. Brasília. v. 17, n 71, p.9-19. 2000.

SOARES, Magda B. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

WELLS. In: **Revista educação**. Fev. 2002. São Paulo.

NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA: QUEM REALMENTE SE BENEFICIA COM ESSE REAJUSTE LINGUÍSTICO?

LEANDRO, Maria da Conceição dos Santos³⁸

DANTAS, Francineide Ciríaco Tavares³⁹

MONTEIRO, Milena Félix Gomes⁴⁰

RESUMO:

Traçar uma discussão acerca da linguagem e a forma como ela se relaciona entre os falantes, especificamente, lusófonos, é uma temática linguística delicada, mas necessária. Com raízes milenares, o idioma português difundiu-se largamente pelo planeta, atingindo países em todos os continentes. Tratar sobre a forma como um idioma se comporta requer atenção mútua e sensível, haja vista que sotaques e expressões peculiarmente idiomáticas serão agregados à língua de maneira a transformá-la, onde não alterar essa variedade torna-se uma questão de respeito. Então, como propor uma reforma sem transgredir esse limite ético? Para responder tal questionamento, o propósito do estudo visa ampliar a discussão acerca da alteração parcial da língua portuguesa, se realmente essa intervenção foi necessária, benéfica ou prejudicial. Nossos objetivos buscam identificar o impacto das mudanças do novo acordo para as sociedades lusófonas e apresentar estruturas linguísticas que possam ser comprometidas com tal alteração. O referente estudo conta com as contribuições de autores como Garcia (2007), Rezende *et al.*, (2012), Fiorin (2009). A metodologia adotada aqui se refere ao princípio metodológico de pesquisa qualitativa e interpretativista. Os resultados aqui obtidos servirão para ampliar a compreensão dos indivíduos acerca do uso e aplicação de sua própria língua, além de servir como base a futuras pesquisas em linguística e língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Novo acordo ortográfico. Língua Portuguesa. Benefícios.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo almeja traçar algumas considerações linguísticas acerca da efetivação do novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, no que tange seu alcance e totalidade nas comunidades lusófonas pelo mundo. A pesquisa dar-se pelo fato da proposta de

³⁸ Especialista em Estudo da Língua Portuguesa pela FAVENI/ES. Professora nos municípios de Guamaré/RN e Galinhos/RN. E-mail: ceycysantos@hotmail.com.

³⁹ Especialista em Ludopedagogia e Literatura na Educação Infantil e Anos Iniciais pela FAVENI/ES. Professora no Município de Guamaré/RN. E-mail: francineidegmr@gmail.com.

⁴⁰ Especialista em Psicopedagogia e educação infantil pela FAVENI/ES. Professora nos Municípios de Guamaré/RN e Macau/RN. E-mail: mlenafelix_21@hotmail.com.

padronização de um idioma linguisticamente difundido por inúmeras regiões do mundo, o que pode ocasionar desequilíbrio ao invés de unificação.

Diante de uma realidade comunicativa em plena ascensão evolutiva, estabelecer um acordo linguístico pode se tratar de uma estagnação da língua, onde o enrijecimento das expressões comunicativas pode retroceder todo um complexo sistema lexical constituído há tempos na Língua Portuguesa.

A ideia central do estudo é apresentar a questão da (des) valorização do idioma, reajustando estruturas e derrubando tradições linguísticas como a escrita e grafia de nomes, o que para muitos ainda soa como alteração da fala, mesmo não sendo essa afetada, porém pouco explanado acerca.

Uma das justificativas apresentadas ao longo de décadas para a padronização do idioma português era o risco da dispersão do idioma nas regiões do mundo onde as comunidades lusófonas se estabeleceram, sendo necessária, a priori, de uma intervenção internacional para propor um trato linguístico coerentemente relativo à Língua Portuguesa e suas manifestações gramaticais dos menos aos mais elevados ambientes onde possa ocorrer o ato da escrita como, por exemplo, em escolas, fóruns, delegacias, etc.

Outra questão da proposta de padronização foi a de “simplificar” a gramática, através do reajuste de regras que, sequer, eram aprendidas anteriormente, afinal, quem escrevia trema (¨) em palavras como tranquilo, cinquenta e linguíça? Pois bem, para além de uma mera comparação de estudos formativos, o acordo ortográfico alvoreceu uma gama de novas regras para aprender, como se fosse algo simples ter de transgredir um aprendizado de décadas a fio na escola, os governos ainda precisam adaptar todas as instituições ao novo acordo, como a organização e publicação de livros didáticos, ignorando todo um arsenal bibliográfico descartado em todos os territórios, algo incongruente a se refletir.

Como descendentes de uma cultura linguística europeia, a Língua Portuguesa possuía duas distintas normas gramaticais, o que tornava a referida língua um idioma ainda mais complexo. Inspirado nas estruturas praticamente unificadas de idiomas europeus como o inglês e o espanhol, o acordo ortográfico passou a valer oficialmente a

partir de 1º de janeiro de 2016 e, a partir de então, buscou unificar idioma português entre Portugal e suas ex-colônias, sendo elas Timor-Leste, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Angola, Cabo Verde, Guiné Equatorial e Brasil.

O Brasil é o quinto maior falante da Língua Portuguesa, possuindo mais de duzentos milhões de habitantes é, de longe, a maior nação lusófona do mundo. Porém, diferente de Portugal, o Brasil não reagiu expressivamente mal às mudanças, mesmo diante de muitas críticas em torno da primeira tentativa de oficializar a obrigatoriedade da nova ortografia em 2013, o país convive hoje entre as novas normas e elevados índices de analfabetismo no país, vindo a ser incongruente a preocupação com uma proposta de reformulação gramatical em uma nação que não consegue ratificar o analfabetismo de sua história atual.

Diante das inúmeras alterações realizadas em dez das vinte e uma bases da estrutura gramatical do idioma português, limitar-nos-emos aos aspectos mais expressivos relativos às que tratam acerca do Alfabeto (Base I), Acentuação gráfica (Bases VIII, IX, X, XI, XII e XIII), Uso do hífen (Bases XV, XVI e XVII) e Uso de letras maiúsculas e minúsculas (Base XIX) no decorrer da pesquisa.

A partir desta perspectiva, o estudo estrutura-se sob a seguinte ordem: Fundamentação Teórica onde apresentamos as concepções dos autores de maneira, corroborativa e incitadora à temática explorada; Encaminhamentos Metodológicos apresentando a natureza do estudo, bem como seu foco qualitativo; Resultados e Discussão onde expomos os principais pontos de vista inferidos a partir dos argumentos e contextos investigados e, por fim, as Considerações Finais nas quais aparentamos as principais inferências da pesquisa e suas contribuições às comunidades acadêmica, científica e social como um todo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido*

O português”.
Oswald de Andrade

História, língua e povos

Originário da segunda corrente linguística do Latim Romano – o Latim vulgar – a Língua Portuguesa estendeu-se ao oeste da península ibérica, onde hoje se constitui Portugal, fazendo fronteira com o país castelhano, a Espanha.

Após séculos de miscigenação e evolução linguística entre outras línguas originárias do Latim e com outras de origem árabe, a Língua Portuguesa alcança novas terras a partir das viagens marítimas de Portugal no século XV “às índias”, inicialmente equivocadas e posteriormente corrigidas às terras do Novo Mundo – Américas.

Ao chegar às terras de Pindorama – nomenclatura nativa ao território povoado – Pedro Álvares Cabral difunde o idioma entre os indígenas que breve seriam escravizados e obrigados a se comunicarem através deste idioma. Constata-se, então, uma ação abrupta, um choque entre idiomas nas terras tupiniquins, sem dúvida, o novo acordo traz consigo resquícios e heranças dessa época – falta de consulta e de opinião pública.

Quanto à imposição do novo idioma nas novas terras, Garcia (2007) nos revela que:

No século XVIII, no entanto, além das populações indígenas, vários outros segmentos sociais não utilizavam o português para se comunicar, mas sim a língua geral, falada por moradores de várias regiões da Colônia. Esta situação levou a Coroa a buscar meios de impor o português nos seus domínios americanos (GARCIA, 2007, p. 26).

Fazer com que um idioma fosse falado em outras regiões de Portugal parece ser uma dura herança de princípios, pois a intenção era comunicação fluente o mais depressa possível, mas adaptações linguísticas requerem anos de prática e não de meras determinações escritas.

Evolução e estagnação da Língua Portuguesa

A constituição do idioma português é marcada por períodos desde sua formulação aleatória no século quinto ao nono (idade pré-histórica da língua por não haver registros escritos da mesma) até a segunda fase do período Arcaico – Língua Portuguesa como a conhecemos hoje.

Para marcar periodicamente suas mudanças, traçam-se os seguintes períodos:

- Século V a IX (período pré-histórico) – nesse período o idioma era passado entre as gerações exclusivamente pela habilidade oral, sofrendo alterações ao longo dos tempos devido à influência dos elementos externos como geográficos, mescla com outros povos, desprendimento de outros etc.;

- Século IX ao século XII (período proto-histórico) – indícios dos primeiros documentos escritos da língua, especificamente de cunho religiosos e em Latim. Nessa fase, a Língua Portuguesa era bastante distinta, havendo poucas expressões legíveis com os termos atuais;

- Século XIII aos dias atuais (período histórico) – Esse período constitui-se em duas fases: Fase Arcaica (entre os séculos XII ao XVI) e a Fase Moderna (do século XVI aos dias atuais). Nesta fase, a Língua Portuguesa passa a apresentar forma como a conhecemos; entre regras, ortografia e acentuação.

Diante todos os aspectos linguísticos de um idioma, sua estrutura geral, gramatical, fonética, sintática, lexical e morfológica alterações sem precedentes desencadeiam mudanças abruptas no cotidiano dos falantes. Não saber ao certo a grafia correta de um vocábulo reajustado pode causar confusão em muitos aspectos.

Em relação à evolução de um idioma, estabelecer a unificação da modalidade escrita pode ser um retrocesso contra as particularidades dos povos lusófonos. O processo de evolução do idioma rompe-se diante de propostas dessa natureza.

Como explanado anteriormente, a maior justificativa para a realização do acordo era o fato da dissipação do idioma de maneira desvinculada às regras raízes – português de Portugal –, mas o que é a própria Língua Portuguesa senão um desprendimento evolutivo de uma segunda corrente do Latim? Ora cada país é uma nação independente, não? Quem somos nós ou quem são os líderes de países distintos em querer frear essa

evolução? Nada mais do que interessados em estreitar relações diplomáticas e comerciais.

Há, nessa vertente, pontos positivos e negativos. Uma pessoa, em seu dia a dia, aquela pertencente ao grupo já citado, geralmente escreveria anti inflamatório, separado e sem o hífen. Isto é, a forma não se insere nem na grafia anterior nem na atual. A dificuldade, nesse ponto, continuará. Em contrapartida, há casos que podem ser considerados com um peso mais negativo, como o caso de microondas, que, agora, na nova regra, escreve-se micro-ondas. Se o indivíduo não estudar esse tipo de regra, continuará grafando da maneira antiga, pois esse conhecimento encontra-se internalizado (REZENDE *et al.*, 2012, p. 38).

Outro aspecto evidenciado pelo excerto acima é a questão da internalização de regras antigas – reaprender não é uma tarefa fácil e com uma nova ortografia, menos ainda. A questão da normalização da língua trouxe uma complexa situação de ensino-aprendizagem, além de se ensinar algo propriamente difícil, com a mudança o processo altera a ordem de aprendizagem das sociedades causando-se mais incompreensão, prevalecendo a aprendizagem daqueles com condições mais afortunadas para isso.

Português brasileiro

Conforme visto, cada país lusófono possui características peculiares de sua cultura expressa na Língua Portuguesa. No Brasil não é diferente. A influência do idioma nativo e de correntes africanas, bem como a de línguas de imigrantes da Ásia e Oriente Médio tornaram a Língua Portuguesa brasileira uma ‘joia’ meio às demais.

A evolução da Língua Portuguesa no Brasil permitiu o surgimento de palavras de origem interna como as faladas em todas as regiões do país, como, por exemplo, fuzuê (Nordeste); guri (Sul); bolado (Sudeste); brocado (Norte) e arruinou (Centro-Oeste). Essas expressões são exclusivas do português brasileiro, bem como as de outros países são para eles.

Para Fiorin (2009):

A identidade da língua falada no Brasil é correlata à do homem brasileiro, [...]. Não se trata do português tal como é falado em Portugal, mas de um português modificado pela natureza brasileira. A

língua falada no novo país é um reflexo, na pronúncia, na sintaxe e no léxico, das suavidades e asperezas da natureza da América. É uma fusão também da cultura com a natureza (FIORIN, 2009, p. 10).

Assim, como padronizar a influência da natureza sobre uma língua falada em diferentes partes do mundo? Como desvincular toda a influência histórica sobre o processo evolutivo? O novo acordo ortográfico parece ser mais uma convenção de poucos do que um benefício coletivo.

Língua Portuguesa no contexto de ensino

Desde tempos, o ensino da Língua Portuguesa se debruça em escolas com pouco atrativo. A população em geral valoriza mais a compreensão da mensagem do que a forma com que esta é grafada, seja através de um bilhete posto sobre a mesa da cozinha justificando alguma coisa às conversas paralelas em redes sociais. A questão central aqui é o fato de a língua estagnar-se em regras e não adaptar o novo ao antigo – ora, toda língua é viva, logo, mutável.

Para Mendes (2012):

O ensino da ortografia é uma questão difícil, pois a língua portuguesa segue um padrão ortográfico que, ao longo do tempo, veio sofrendo mudanças e deixando vestígios. Ao ser aprovado, o Novo Acordo Ortográfico de 2009 trouxe consigo uma rejeição entre os alunos, já que algumas mudanças na grafia das palavras acarretariam uma certa dificuldade de memorização para eles, uma vez que, desde muito tempo, a mesma palavra era escrita de outra forma (MENDES, 2012, p. 36).

Como visto, através do excerto, o ensino da Língua Portuguesa já era uma missão difícil e o novo acordo veio mais para atrapalhar do que ajudar de a forma efetiva e propriamente dita.

Tem-se, assim, a dualidade entre o funcionalismo do novo acordo em uma situação verdadeiramente prática, onde aprendizes não compreendem a justificativa exposta para tal alteração do processo de aprendizagem o que é válido já que estavam em processo de aquisição de regras, a mudança, certamente tornou o processo de ensino-aprendizagem uma tarefa mais complexa.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa baseia-se nos pressupostos de pesquisa qualitativa, visando cumprir as etapas de um estudo epistemologicamente coerente com as possibilidades que a temática oferece. Assim, conforme Bonat (2009):

A pesquisa quantitativa vai aferir aquilo que pode ser mensurado, medido, contado. Possui, portanto, um alto teor descritivo. Afasta a análise de questões pessoais, e, por isso, é tão privilegiada pelo positivismo. Alguns exemplos são: número de empregados de determinada empresa, número de prestadores de serviços, número de ações trabalhistas, valores das indenizações (BONAT, 2009, p. 11).

Para que o estudo pudesse concretizar seus objetivos, a pesquisa conta com a corrente investigativa do interpretativismo, a qual, segundo Grande (2011):

Ao compreender o fazer ciência como uma prática interpretativa, altera-se a concepção do que seja verdade, a qual passa a ser o resultado momentâneo da negociação de sentidos numa comunidade científica, negociação esta que é intersubjetiva e discursiva (GRANDE, 2011, p. 13).

Destarte, o estudo ampara-se epistemologicamente ao constituir informações propícias ao avanço da ciência, especificamente, no campo da linguística.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aceitação da padronização de um idioma parte, primeiramente, da discussão popular sobre a necessidade de tal unificação. A quem realmente interessa esse reajuste? Diplomatas? Políticos? Editoras de livros? Qualquer um, menos a plebe. Os interesses envolvidos em alterar um idioma de magnitude mundial parte da convenção de facilidades em tratados e acordos entre senhores de escritórios, buscando viabilidade em transações internacionais de bens de consumo e reconhecimento de firmas.

A partir desta perspectiva, torna-se evidente que o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa trouxe mais incongruência do que cordialidade. Concepção essa,

formulada através das barreiras e obstáculos linguísticos desenvolvidos sem que a população consinta com uma justificativa plausível e compreensível.

No sentido intrínseco do termo “acordo”, segundo o Dicionário Online da Língua Portuguesa, este significa: “Em que há harmonia de pensamentos; concórdia: ex. o acordo entre os irmãos é essencial.” Segundo o exemplo, podemos dizer que os irmãos somos todos, falantes da Língua Portuguesa no Brasil e no mundo. No entanto, o “acordo” foi imposto entre poucos e não em harmonia com todos.

Em suma, ao invés de impor modificações tão profundas e expressivas na língua de culturas distintas, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) unificar esforços para a diminuição do analfabetismo de seus países para depois traçar metas estéticas de padronização do dialeto lusófono, já que um quarto da população de Angola ainda é analfabeto, por exemplo.

Onde se encontra o patriotismo em acrescentar letras de outros alfabetos como K, W e Y? Aglomerando todas as alterações chega-se a quase meio por cento do vocabulário brasileiro, um valor mínimo, mas significativo. O decreto assinado pelo Brasil previa apenas quatro anos para adaptações, o que significa que, a priori, hoje – 2020 – todos já estão habituados e esquecidos da antiga grafia – muito provavelmente não, sequer podemos nos orgulhar por ainda conter uma taxa de analfabetismo representada por cerca de 11,3 milhões de indivíduos espalhados pelo território nacional.

Ao julgarmos as mudanças em proporções distintas veremos um desequilíbrio desigual, enquanto em Portugal gira em torno de 10 milhões de cidadãos, o Brasil possui mais de 200. Para uma unificação igualitária do idioma, o custo benefício acaba se tornando uma pedra no sapato da economia de maior população; instituições de ensino, editoras, órgãos públicos, dentre outros demandarão de uma exorbitante substituição de obras, impactando a natureza e o tesouro nacional.

Diante da imposição ortográfica, muito provavelmente a população terá de conviver com as duas formas seja através de anúncios em placas, estabelecimentos comerciais, livros, jornais, na internet, enfim, a unificação acaba triplicando a gramática da Língua Portuguesa.

A Academia Brasileira de Letras, por sua vez, aceitou a reformulação da ortografia da Língua Portuguesa apenas após os ajustes de Portugal, argumentando que não faria sentido alterar algo sem que o país origem não o tivesse feito primeiro. Portugal, por sua vez, arguiu e apresentou que não eram “donos” da língua, pois dono é que a fala. Metaforicamente, os argumentos soam contraproducentes, na verdade não há acordo no “acordo”, o que se constata, cada vez mais, é a esterilização da língua devido a interesse de poucos.

Superficialmente, unificar um idioma que é falado por inúmeros povos ao redor do planeta é uma proposta bastante sedutora. Porém, ao fazê-lo, duramente, suprime-se toda uma história, o que acaba tornando incompreensível qualquer justificativa para tal. O fato de haver uma variedade de expressões de uma mesma língua é algo errado? Inconcebível? Ora, a própria Língua Portuguesa é fruto da variedade linguística do Latim e mesmo em tempos ancestrais isso não impediu as pessoas de se comunicarem e tentarem reunificar o idioma aniquilando-o.

O novo acordo não considera o fato, por exemplo, de muitos profissionais que já atuam no mercado de trabalho não estarem mais em processo de formação acadêmica – diga-se escolar – onde tantas mudanças ortográficas fazem com que a língua se desconheça, onde o impacto para reajustar e se adaptar passa a ser mais um empecilho do que uma alternativa benéfica.

A apropriação do conhecimento no Brasil já ocorre – quando ocorre – em um defasado sistema repleto de desafios e falta de proventos, assim, com o advento da reforma só veio para tornar a situação mais dramática, diminuindo o interesse do público em geral pela compreensão e domínio das habilidades linguísticas.

A modalidade escrita da língua se refaz constantemente. Ao estabelecer a unificação deste segmento do idioma, os povos são obrigados a cair, muitas das vezes, em contradição através do ato da escrita.

Muito além de um posicionamento crítico, trata-se da análise de uma alteração bastante significativa no cotidiano das pessoas. As escolas brasileiras já sofrem com elevados índices de desinteresse pelo aprendizado, professores desestimulados e inúmeras situações de exclusão e evasão escolar. Ao promover uma mudança radical na

língua, seja ela na escrita ou outra, acrescenta-se mais um aspecto a ser superado pelo sistema escolar: aprender o que mudou sem saber o que havia anteriormente.

No entanto, tão breve a mudança brusca surge tão breve cai no esquecimento da população. Reivindicar a manutenção de uma língua torna-se tão banal quanto à criminalidade que assola o país em cada esquina. A adaptação acaba sendo passiva, pois há inúmeras outras circunstâncias para se preocupar. A população já não interpela fatos “mínimos” como deveria.

Com a imposição do novo acordo, a Língua Portuguesa, superficialmente, congrega uma aproximação de culturas. No entanto, especificamente, as mudanças em si não trazem consigo benefícios práticos. Outro ponto a ser discutido é a inegável influência do estrangeirismo entre os idiomas, negar a inserção de línguas próximas e unir outras distintas é algo, no mínimo, incongruente.

Um acordo ortográfico a nível global é uma iniciativa mais política do que pertencente à outra área como, por exemplo, a cultural ou econômica. Se a questão fosse a falta de compreensão entre o contato direto de turistas ou profissionais intercambistas entre os países lusófonos até que poder-se-ia traçar aspectos mais positivos dos até aqui mencionados.

Muitos estudos apontam inúmeros benefícios às populações lusófonas com o advento do novo acordo ortográfico. No entanto, para que fizesse concreto o que evidenciam, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa deveria ser prático e significativo, onde um novo acordo seria bem mais assimilado através de uma educação qualificada e estruturada como países de primeiro mundo, no mínimo, à nível Portugal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto no estudo, levando em consideração os prós e contras, conclui-se que o estabelecimento de um acordo ortográfico unificador, sem justificativas plausíveis diante de uma real necessidade para os falantes de países lusófonos, é uma decisão que segue na contramão do desenvolvimento da Língua Portuguesa. Por que não unificar o Português de Portugal com o Galego-português? Todavia, a reforma poderia ser benéfica que expressasse mudanças realmente

necessárias e não superficiais como alterar meio por cento da Língua Portuguesa falada no Brasil.

Comparando o antes com o depois, evidencia-se expressivamente a rentabilidade de um público alvo – as editoras. Além de evidenciar a lucratividade que o novo acordo propusera, ainda há quem argumente que a unificação ampliaria o hábito da leitura e que tornaria a leitura de uma obra escrita em Moçambique, por exemplo, aqui no Brasil de maneira fluente, o que é bastante tentador de acreditar se não fosse pelo fato de não haver a cultura da leitura e nem as bases escolares necessárias para a manutenção de uma prática leitora.

Obviamente que toda língua possui necessárias adaptações para que possa assumir seu papel de veículo comunicativo, mas quando as mudanças são internas e que são coerentes com a necessidade substancial de uma nação. No entanto, a partir do aspecto internacional, isso acaba não fazendo sentido. Alteram a Língua Portuguesa constantemente e isso corrói suas estruturas, credibilidade e funcionalismo, além de questões relativas a patrimônio imaterial da humanidade. Em se tratando de acordos, a Língua Inglesa que é uma das mais faladas do mundo não sofre alterações substanciais em seu idioma há séculos, enquanto da Língua Portuguesa obteve a sexta em menos de dez anos.

Antes mesmo de se proporem mudanças relativas à forma como a população de onze países distintos deverão escrever, os governos deveriam, antes de tudo, promover a educação de qualidade para que uma reforma no (s) idioma (s) não surtisse (m) tantos efeitos – negativos. Até mesmo os professores mais qualificados demorarão a assimilar as novas mudanças e transformar isso em ensino é a menor das preocupações dos governos da CPLP.

A incongruência do novo acordo salta aos olhos, as dificuldades apenas irão aumentar diante do risco de equívocos e da possibilidade de ser taxado como pessoa analfabeta ao redigir um Currículo sem o cumprimento da recente normatização ortográfica ou, até mesmo, surpreender o receptor do referido currículo com uma linguagem “diferente” de seu conhecimento.

O referido acordo apenas contemplará o mercado editorial o qual substituirá uma grafia por outra e, com tal mudança, obras serão descartadas e as remanescentes se tornaram obsoletas afundadas em uma gramática “ultrapassada”, além do fato de uma nova remessa de produções literárias – as mesmas – sob o novo enfoque ortográfico.

Grande é a ironia entorno da concretização de um acordo ortográfico sem a participação direta da população a qual o utilizará, uma imposição sem precedentes, como se as populações não fossem capazes de posicionar-se a respeito – de fato – a imposição apenas foi hostilizada, praticamente, por militantes portugueses que não admitiam a alteração de seu idioma em sobreposição aos costumes de outros povos que eles mesmo colonizaram no passado colonial – preconceito ou legitimidade?

Frise-se que todas as línguas evoluem, faz parte da história e vida do homem e de modo natural. Partir simplesmente da tomada de decisão governamental alterar constantemente a gramática de uma língua viva é atentar contra qualidade do idioma, metaforicamente, é desejar que hóspedes aceitem se cómodos em contínua reforma – o que seria desagradável e desconfortável – como a língua acontece o mesmo.

Todos os idiomas mudam por si só, não sendo necessária a intervenção abrupta e forçada dos interesses de poucos. O que implicaria ao brasileiro trabalhador da roça ou do escritório de advocacia no centro saber que em Goa, na Índia, onde se fala português, as pessoas comentam “*kumpriment korinaka*”? Quem realmente se beneficia com acordos são aqueles que incitaram sua realização, isto é, políticos do ramo do empreendedorismo, os quais buscavam a viabilidade burocrática entre a comunicação escrita, facilitando o livre comércio dentre outros benefícios. Uma questão mais monetária do que cultural.

A firmação do novo acordo ortográfico transgride a concepção de independência das ex-colônias portuguesas, retrocesso expresso em muitos aspectos. A padronização infere que a expansão da Língua Portuguesa tivesse “rédeas”, mais metafórico ainda, como se a expansão fossem ovelhas desgarradas que necessitassem reunirem-se em um só ponto de partida.

As consequências advindas da instauração do novo acordo ortográfico surtirão efeitos tanto na sociedade atual quanto nas futuras gerações, mais na atual, haja vista já

terem assimilado, mesmo diante das adversidades dos ambientes escolares – toda uma conjuntura de estrutura gramatical.

Ao permitir tamanha agressão à Língua Portuguesa, muito provavelmente outras alterações serão concebíveis, afinal a mudança é praticamente imperceptível, tornando as transformações em um processo subjacente que apenas é sentido quando atizado em algum vestibular ou concurso da vida.

Se houve a alteração na gramática, nada impedirá de se alterar a fonética e outros aspectos linguísticos, tudo em prol dos interesses de poucos menos da sociedade, que leva a fama de beneficiários.

Diante dos fatos, conclui-se que para que um acordo ortográfico seja realmente significativo fazia-se necessário um posicionamento coletivo e crítico quanto a necessidade de alteração na língua. Observa-se que, por exemplo, agregaram-se, novamente, as letras K, Y e W ao alfabeto da Língua Portuguesa, haja vista a existência de nomes com brasileiros com essas letras. Seguindo essa premissa, palavras estrangeiras também deveriam ser agregadas ao idioma sem que isso causasse a menor diferença. Se alguém deseja atribuir um nome estrangeiro ou escrevê-lo com letras estrangeiras isso parte do desejo de cada um – mas elevar no nível de agregação, brevemente teremos as letras do alfabeto grego em nosso idioma também.

Todavia, mesmo diante dos pressupostos da reforma ortográfica, os esforços de décadas não foram suficientes para atingir os objetivos de eliminar obstáculos e distinções gramaticais da Língua Portuguesa, pois principalmente Brasil e Portugal traçam contendas acerca da aceitação de uma ou outra forma de escrita.

Por fim, toda mudança é válida desde que traga benefícios coletivos, alterar a ordem de uma língua simplesmente pela vontade em viabilizar transações comerciais internacionais é uma decisão totalmente desrespeitosa e um ato grave contra as populações que se comunicam com o idioma alterado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald de. In: Faraco & Moura. **Língua e Literatura**. v. 3 São Paulo: Ática, 1995.

BONAT, Debora. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 132 p.

FIORIN, José Luiz. **O acordo ortográfico**: uma questão de política linguística. Veredas On-Line – Atemática – 1/09, P. 07-19 – Ppg Linguística/UFJF – Juiz de Fora, 2009.

GAZETA DO POVO. **Taxa de analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-no-brasil/> Acesso em: 10 jan. 2020.

GARCIA, Elisa Frühauf. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional**. Tempo. 2007.

GRANDE, Paula Baracat de. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em linguística aplicada**. Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011.

JORNAL DE ANGOLA. **Taxa de analfabetismo considerada elevada**. Disponível em: <http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/taxa-de-analfabetismo-considerada-elevada> Acesso em: 10 jan. 2020.

MENDES, Ailanne Camargo. **As dificuldades de professores de alunos no ensino-aprendizagem da ortografia**. Monografia (graduação) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília. Brasília-DF, 2012.

REZENDE, Laíza Natália Miguel; ALVES, Letícia Silva; CARREIRAS, Talita Aparecida Rodrigues. **Pare para a língua agora**: uma reflexão sobre o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa na perspectiva das teorias de identidade linguística. Revista Unifacef, v. 5, n. 1, 2012.

SOARES, Willy Paredes. **Novo Acordo Ortográfico**: comentado e ilustrado. João Pessoa-PB: MVC Editora, 2010.

O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E SOCIAL DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

BRITO, Maria José Beserra De⁴¹

SILVA, Maria Da Conceição Oliveira Da⁴²

BRITO, Maria De Fatima Beserra De⁴³

RESUMO:

O presente trabalho - recorte monográfico - objetiva abordar a acessibilidade ao bom desenvolvimento escolar e social da criança com síndrome de Down em seu âmbito vivencial. Viabilizam métodos educacionais que possam desenvolver melhor seu aprendizado na rede regular de ensino. Segundo o artigo 58 da LDB, a educação destes alunos deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Tendo em vista seu baixo desenvolvimento escolar quando deixado para trás o conhecimento prévio e a especialização do professor que receberá este aluno. O espaço físico da escola, as técnicas de aprendizado, os equipamentos usados durante a aula, sala de recursos especiais, a socialização que toda a comunidade escolar deverá ter para um melhor entendimento do que é um portador de necessidades educativas especiais. Para isso faz-se necessário que haja projetos escolares que possam melhorar o ensino aprendizado através de equipamentos que proporcionem ao professor um melhor uso de seu tempo em sala de aula, permitindo que seu discente absorva da melhor forma possível o conteúdo que esta sendo ministrado. Porém, embora as leis sejam severas quanto à inclusão deste aluno, ainda há uma relutância no acolhimento que é sempre feito de forma lenta, devido a dificuldade das escolas ainda não se sentirem preparadas como deveriam estar, sem um quadro de professores devidamente capacitados, que possa garantir uma melhor segurança na sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Desenvolvimento. Direito

INTRODUÇÃO

O presente trabalho – recorte monográfico - surgiu após a ideia de aprofundamento sobre o Desenvolvimento Escolar e Social do aluno com Síndrome de Down. Que nos anos anteriores era mais conhecido como “mongolismo”, mas atualmente os estudos acadêmicos esclareceram que este prenome dado a este portador

⁴¹ Especialista em Psicopedagogia Institucional E Clínica pelo CEPE/UVA. Docente Município de Galinhos/RN. E-mail: mariah_pedagogabeserra@hotmail.com.

⁴² Especialista Em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo CEPE/UVA. Docente no Município de Guamaré/RN. E-mail: mcoliveiradefranca@gmail.com.

⁴³ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FACEI. Atualmente atua no Hospital na cidade Guamaré/RN. E-mail: fatimtupperware@bol.com.br.

de necessidades Educativas especiais era prejudicial até mesmo para a família do indivíduo, passando por tanto a ser cientificamente conhecido por S.D (Síndrome de Down).

A Educação inclusiva na rede regular de ensino para crianças Portadoras de necessidades Educacionais Especiais (Síndrome de Down) pode iniciar desde os três anos de idade, permitindo que este discente não venha perder os primeiros ensinamentos educacionais básicos que é seu de direito. O desenvolvimento educacional deste aluno diz respeito à conduta a ser adotada pelo sistema de ensino, visando sua melhoria educacional, e seus direitos de inclusão escolar coletivo. Objetiva oportunizar o acesso à rede regular de ensino, para que se tenha igualdade e o inserimento humanitário nos sistemas da rede pública, com o mínimo possível de distorção idade-série. O seu desenvolvimento social e intelectual também fazem parte desta proposta a ser aplicada em sociedade.

As escolas que se dispõem a receber estes alunos precisam de todo um planejamento pedagógico. De uma conscientização por parte dos funcionários da secretaria da escola até mesmo o Auxiliar de Serviços Gerais. Tudo o que se diz respeito ao bem estar escolar deste discente, trará resultado satisfatório ao decorrer do ano letivo. As mudanças socioculturais dos alunos ditos normais e funcionários entrarão em debates, para que se idealize uma conduta a ser aplicada de forma correta, para o alcance de finalidades a fim de promover o ensino aprendizado de boa qualidade, e que este aluno se sinta parte integrante deste convívio Escolar. A acessibilidade escolar deixa clara a aceitação deste indivíduo como sendo parte de um plano escolar totalmente planejado, sendo um desafio pedagógico para o professor e todo o setor administrativo da escola. Segundo Fossi (2010, p 44),

Estes alunos necessitam de um complemento Educativo adicional e diferente, com o objetivo de promover seu desenvolvimento e sua aprendizagem, utilizando todo o seu potencial; sendo ele: físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social.

Por isso a qualificação e a conscientização da comunidade Escolar e familiar é tão importantes quanto à inclusão de uma criança portadora de Síndrome de Down na rede regular de ensino. A especialização do docente permitirá o avanço das técnicas de

ensino, podendo despertar o desenvolvimento psicomotor, emocional, participativo, adquirir o gosto pela escrita e oralidade. O papel ativo do aprendiz e o possível entendimento de que os professores devem levar em conta o seu nível inicial de conhecimento e o ajudar a completar atividades ou reorganizar-se sempre que for necessário.

A formação continuada dos docentes é um dos passos decisivos para se obter resultados satisfatórios, pois essa formação tem condições necessárias para produzir práticas integradoras nas escolas que tenham alunos S.D.. Vale salientar a dificuldade de avançar frente a um ensino de qualidade para crianças especiais se o corpo docente não saberá aplicar conteúdos de maneira significativa, e seu desenvolvimento de expectativas negativas. E o aluno terá mais dificuldade no desenvolvimento de suas tarefas em sala. Para que tudo isso aconteça é necessário um conjunto de condições que influem no trabalho do professor, economicamente valorizado, suas condições de trabalho, sua valorização social e profissional, tais fatos propiciam um melhor desempenho no cotidiano escolar. Segundo o que diz o livro *Desenvolvimento Psicológico e Educação* 3. Com relação ao aluno é preciso levar em conta três fatores em seu processo de aprendizagem: “os conhecimentos prévios, a atividade mental construtivista e a motivação para aprender”.

Mas do ponto de vista do professor, o livro acima citado diz que são dois os fatores básicos que influenciam no processo de ensino aprendizagem:

1. O mecanismo de influência educativa que pode exercer para possibilitar que o aluno construa novos conhecimentos e suas expectativas em relação a aprendizagem de seus alunos.
2. Finalmente, do ponto de vista do conteúdo, é preciso considerar especialmente sua estrutura e sua coerência interna para favorecer aprendizagens significativas.

A conscientização dos pais poderá trazer importantes avanços, tanto na área Educacional quanto na vivência social. E para que isso aconteça de maneira satisfatória, é preciso que os pais acreditem que seus filhos são capazes de pouco a pouco caminharem com seus próprios pés. Segundo BUSCAGLIA (2006, p. 84):

Basicamente, então, o papel da família estável é oferecer um campo de treinamento seguro, onde as crianças possam aprender A ser humanas, a amar, a formar sua personalidade única, a desenvolver sua auto-imagem e a relacionar-se com a sociedade mais ampla e mutável da qual nascem.

Este discente precisará aprender o que pode dar certo e o que pode dar errado, precisa sentir-se capaz de realizar coisas e a família é o principal eixo de sustentação. Nesse equilíbrio de descobertas. É importante que a criança aprenda a lidar com os resultados positivos ou negativos. Se ela sente que de certa forma estão lhe proporcionando um ambiente seguro e cooperativo por parte do país, sentiram-se menos ameaçadas pelo novo, pelo diferente. A sociedade é implacável quando se trata de aceitar aquilo que é diferente.

A sociedade tem dificuldades de conviver com diferenças, e deixará isso claro de muitas maneiras sutis, dissimulado e mesmo inconsciente através do modo como isola o deficiente físico e mental, olha-o abertamente em público e evita o contato com ele sempre que possível. (BUSCAGLIA, 2016 p. 89).

É nesse momento que cabe aos pais incentivar a criança a construir sua própria identidade, sua independência emocional e intelectual, para que, de certa forma não venha a sofrer emocionalmente, que entenda suas limitações, mas que seja capaz de defender-se daquilo que a sociedade impõe.

É importante sua socialização com os colegas de classe, para que esta criança não se limite aquilo que é seu de direito, a convivência com os colegas de classe, o aprender a fazer, que é o mais importante. A educação especial precisa ser revista não somente no convívio escolar e social. Mas sim precisa de renovação nas políticas públicas, que se torne obrigatório o inserimento humanitário na rede regular de ensino, que os órgãos públicos decretem leis em todas as esferas públicas para que não se tenha discriminação, nem tão poucas barreiras quanto a mudanças no espaço físico da escola em que este aluno será recebido. Que o professor não tenha dificuldades com falta de materiais necessários para uma melhor metodologia de ensino.

BREVE HISTÓRICO (O QUE É SÍNDROME DE DOWN)

A Síndrome de Down é uma causa orgânica que pode ocorrer em todas as raças e em qualquer País, sendo que sua proporção pode acontecer de 1 (um) caso a cada 600 (seiscentos) crianças nascidas. Ela é a mais comum e mais conhecida, e foi o primeiro distúrbio cromossômico reconhecido no homem.

A síndrome de Down começa realmente a ser conhecida no século XIX. Não há muitos relatos sobre o primeiro caso existente aqui no Brasil, a síndrome de Down não era um caso muito discutido tão pouco fonte de estudos científicos, pois o número de pesquisadores que se interessavam pelo assunto era muito pequeno. Um dos fatores que contribuía com o não reconhecimento de imediato da Síndrome era a desnutrição, este fator acaba confundindo seu reconhecimento.

O pesquisador Langdon Down registrou alguns pontos observados em uma pessoa com Síndrome de Down que são apresentados por diversos autores.

(...) O cabelo não é preto e sim castanho, liso e escasso. O rosto é achatado e largo. Os olhos posicionados em linha oblíqua. O nariz é pequeno. Estas crianças tem um poder considerável para a imitação, e é comprovado que geralmente ao nascer seu peso é bem menor que as crianças comuns, são sonolentas e apresentam grande dificuldade de sucção e deglutição (PUESCHEL, 1999, p 48).

No ano de 1956, estudos científico comprovaram que a Síndrome de Down é uma alteração genética caracterizada pela existência de um cromossomo a mais no par 21, por isso é mais conhecida como trissomia do par 21. Isso acontece quando na produção das células (óvulos e espermatozoides), ao invés dos 46 cromossomos são produzidos 47, o cromossomo a mais vai para o par 21, e isso muda radicalmente o desenvolvimento do corpo e cérebro.

Em alguns casos o diagnostico da Síndrome de Down, se faz de acordo com os resultados de uma prova de cromossomos que geralmente é fornecida pouco depois que a criança nasce. Lembrando que não importa, não tem haver com a idade que os pais tem, e sim a incidência é maior entre as mulheres com mais de 35 anos de idade, e geralmente não acontece mais de uma vez por família.

A criança com Síndrome de Down tem o crescimento e o desenvolvimento intelectual mais lento que as crianças ditas normais. E geralmente apresentam

problemas de saúde, como a miopia, deficiência da fala e do ouvido, alguns S.D têm. Ademais, defeitos no coração (tetralogia de fallot), problemas gastrointestinais que podem ser corrigidos por vias cirúrgicas, sobrepeso que pode ocasionar incidência de hipotireoidismo e também diminuição no seu metabolismo, todos estes fatores fazem com que a vida desses indivíduos seja frágil e sua longevidade diminuída.

Diagnostico Precoce:

O diagnostico da S.D., acontece por meio de três tipos de exames:

Amniocentese – é a coleta do liquido chamado de amniótico, que passa pelo processo de centrifugação e as células do feto se produziram numa cultura. Em 1970, este exame começou a ser utilizado em larga escala, vale lembrar que antes mesmo da realização deste exame é feito primeiramente um ultrassonografia; pois é ela que auxilia na localização da placenta e da cavidade amniótica. Aplica-se anestesia local antes de inserir a agulha através da parede abdominal do útero.

A amostra de vilocorial tornou-se indispensável no ano de 1980, nos EUA, para este exame submete-se a retirada do tecido placentário que é obtido por via vaginal ou através do abdome, este pode ser realizado somente entre a oitava e a décima semana da gravidez, lembrando que este exame não é tão seguro quanto o amniocentese.

O terceiro exame é a Alfa-fetoproteína que se tornou disponível nos anos de 1980, com este observou-se que os níveis baixos de alfa proteínas estão associados às desordens cromossômicas, especialmente no caso S.D. Alguns estudos mais recentes mostraram que é possível identificar cerca de 60% a 80% desses casos são descobertos no início da gestação por serem pouquíssimas as desordens genéticas, que podem ser separadas durante o período gestacional. Embora nenhuma terapia intra-uterina tenha sido descoberta para a Síndrome de Down.

Vale lembrar que os três exames acima citados são somente para diagnostico da S.D., E que somente o médico pode comprovar a existência da Síndrome de Down através de um genético conhecido por Cariótipo. A constatação do cromossomo extra no par 21, é decorrente de um erro genético durante a divisão deste material que não é realizado de maneira correta, isso acontece durante a formação do bebê, modificando

para sempre a formação embrionária da criança. A trissomia não tem valor algum no prognóstico, nem é ela responsável pelo aspecto físico do indivíduo, nem sua deficiência intelectual. Portanto, não existe graus de síndrome de down, e seu desenvolvimento são decorrentes de suas características individuais e genéticas.

Educação Especial no Brasil

A Educação Brasileira é considerada uma das piores do mundo, onde pouco se investe, onde não se tem um planejamento satisfatório. E além de tudo imita um modelo educacional Americano baseado na teoria da carência. Já a Educação Especial no Brasil, foi ganhando seu espaço, uma vez que este assunto tem sido fruto de muitos trabalhos acadêmicos aqui no nosso país. O estudo desse assunto pôde, de certa forma, contribuir de maneira satisfatória para o desenvolvimento de trabalho de professores e psicólogos e pedagogos.

De acordo com RAGONESI (1997) tem se apresentado diferente da ideia proposta pela Constituição Brasileira promulgada em 1823, que estabeleceu a instrução primária como obrigatória gratuita e intensiva a todos os cidadãos. Segundo pesquisas do autor acima citado, o Brasil é considerado o pior do mundo no quesito Educação. Por volta do século XIX, a história já começa a mudar, pois a instituição escolar começa a se fortalecer, começou a perceber que o interesse dos pais já não era os mesmos com relação ao período estudantil de seus filhos, pois aí pode estar a explicação para o baixo rendimento escolar dos discentes. E foi nos anos de 1960 e 1970 que surgiu programas de pós-graduação e pesquisas em educação. Em 1973 foi criado o centro Nacional de Educação Especial – CENESP, junto ao Ministério da Educação.

Na década de 70 foram implantados os primeiros cursos de educação especial no Brasil, e em 1986, é criada a Coordenadoria Nacional da Integração da Pessoa Portadora de deficiência. Em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da política da Educação Especial.

E somente em 1994, o governo da Espanha e UNESCO, realizou a Conferencia Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, produziu a Declaração de Salamanca, que é tida como o a mais importante marco mundial da difusão da filosofia

de educação inclusiva (MENDES, 2006). Mas nem sempre foi assim, na história educacional Brasileira, os primeiros institutos de Educação especial foram criados por meio de asilos e manicômios, e algumas pessoas com deficiência eram tiradas do convívio social e isoladas do restante da sociedade, inclusive dos próprios familiares.

No entanto, o início dessa educação especial foi marcada apenas por dar suporte assistencialista, pela qual o descaso do governo pode ser visto até os dias de hoje, isso torna a educação dos nossos pais deficitária, permitindo que o avanço que os trabalhos científicos esclarecem não alcance os níveis esperados.

Este direito é confirmado também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 e em seguida a Lei Educacional que rege o Sistema Educacional Especial no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), defende o direito a educação para todas as crianças, principalmente quando se refere a creches e pré-escolas. Segundo o artigo 58 da LDB, a educação destes alunos deve ocorrer preferencialmente nas redes regulares de ensino. E esclarece que são necessárias políticas públicas efetivas que possam dar suporte pedagógico a estes alunos.

LEIS QUE ASSEGURAM A INCLUSÃO DO ALUNO COM S.D.,

LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei 9394/97 defende uma educação especial no sistema regular de ensino. Segundo o artigo 58 da mesma, “entende-se por educação especial para os efeitos dessa lei, a modalidade da educação escolar, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades educacionais especiais”.

Fica claro a posição legal que contempla uma educação integrada, que não irá excluir os especiais dos ditos normais, dessa forma a criança portadora de necessidades educacionais especiais será melhor estimulada nos aspectos cognitivo, social e afetivo.

Constituição Federal de 1988 estabelece:

- Art.: 24 – XIX- proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência;
- Art.: 203 – IV- a habilitação das pessoas portadoras de

deficiência e a promoção de sua integração a vida comunitária;

- Art.: 208 – III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição Federal garante o direito e a permanência dos portadores de necessidades educacionais especiais seja no meio social ou educacional. Sendo assim, esse direito passa a ser de igual para igual, sem distinções.

Igualdade e adaptação Social do indivíduo com S.D.

A criança com Síndrome de Down precisa que as pessoas que fazem parte da sua vida afetiva e escolar a ajudem a resgatar um pouco do que é viver em sociedade, do que é de fato, igualdade social, valores deixados para trás a partir do momento da ideia errônea de que essa criança ou adulto não deve fazer parte do convívio em sociedade. O indivíduo dito normal precisa entender e reconhecer que os portadores também têm suas capacidades e qualidades.

E estas pessoas têm que mostrar-se capaz de conviver com as pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais. A sociedade da qual fazemos parte precisa aprender a conviver com o diferente, a aceitar as pessoas como elas são, sem exceção, isso sim é Inclusão Social. A apresentação deste discente em sociedade ainda rompe muitos paradigmas, uma vez que ele é visto pelas pessoas com espanto, pelo fato de que estas pessoas não estão adaptadas a observar que o mundo e na nossa cidade às vezes existem pessoas tão boas necessitando do nosso apoio, dos nossos olhares de igualdade.

Casa Grande (2006, P. 36) relata:

A prática da Inclusão social baseia em princípios diferentes do convencional: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem por meio da cooperação.

As pessoas precisam entender o quanto uma boa ação pode fazer uma grande diferença, e que estes discentes são pessoas como qualquer uma delas, são pessoas capazes de aprender, de conviver e de dar o melhor quando lhe oferecem oportunidades. Parafraseando a revista acima citada: a integração ligada a esta pessoa com deficiência

está preparado para conviver em sociedade. E Inclusão quer dizer a modificação da sociedade como pré-requisito para que o portador possa buscar seu desenvolvimento e exercer a sua cidadania. A convivência social é um direito que o aluno com S.D., tem e as pessoas que fazem parte desta sociedade precisam tornar este convívio mais igualitário, mais comprometido em fazer a diferença, esta precisa ser consideradas e respeitadas. Não há dúvidas de que o inserimento deste indivíduo em sociedade pode ser um processo lento, demorado e cansativo. Mas que as pessoas engajadas na construção desse sonho não devem deixar seus planos no esquecimento.

É fato que a sociedade não está acostumada a com os portadores incluídos em sociedade, mas basta apenas que as políticas públicas municipais se deem conta de que é seu dever tornar esta inserção pública, e que esta ação não irá prejudicar ninguém muito pelo contrário. Vai trazer benefícios para todos, que fizerem desta também a sua proposta. A experiência que a cidade pode ter ao conviver com um portador de necessidades especiais poderão vencer barreiras de preconceito nunca antes vivenciado.

A Inclusão social permite que as pessoas discriminadas pela sociedade possam ter seu lugar, possam se descobrir profissionalmente, isso permite que estas pessoas tenham uma identidade, e uma vida por inteira, sem restrições. Parafraseando Coll (2004, p. 144): o sistema educacional reconhece que para evitar possíveis fracassos em situações de riscos, é preciso que superem a desvantagem social. Este mesmo quesito reconhece também que a intervenção no âmbito social deve levar em conta três níveis:

O Nível Institucional - refere-se aos fatores ligados a organização social e suas relações com os cidadãos: políticas de emprego, de moradia, de saúde, de proteção social e de educação. O Nível Comunitário – aponta para as relações que as pessoas tem no seio com sua família e com os grupos de referencia mais próximos: amigos e vizinhos. A estabilidade da residência afeta de modo significativo o grau de apoio social que uma família recebe dos grupos mais próximos: o Nível Familiar – refere-se principalmente a formação dos pais, para que colaborem mais efetivamente na educação de seus filhos.

Pode se perceber entre os três fatores se mostram cada um com sua importância para que este indivíduo possa obter resultados satisfatórios no convívio social. O terceiro reforça a colaboração dos pais no âmbito escolar de seus filhos, os pais de certa forma oferecem uma estabilidade que imediatamente é percebida pelo portador como

sendo porto seguro. Do mesmo modo que os pais não devem de maneira nenhuma achar que seus filhos serão capazes de viver em sociedade, de trilhar seu próprio caminho. Eles precisam entender que seu filho precisa se descobrir que necessita construir sua própria identidade. Seja esta no ambiente amoroso, no ciclo de amizades, no seu trabalho.

É possível que o discente que necessita de cuidados especiais seja observado de longe, mas que os pais não façam intervenções bruscas que impossibilitem a sua adaptação em sociedade. Afinal de contas, um dia estes pais não estarão mais aqui, e aí? Este indivíduo não caminhará sozinho, porque os pais não foram capazes de o deixar andar com suas próprias pernas. É importante que a família o ajude a escolher e incentive o seu futuro. Dessa forma ele terá a consciência de que pode de que consegue, basta apenas uma dose de incentivo.

A família, a comunidade escolar e o apoio das Sec. Municipal de Educação e Sec. Municipal de Saúde podem fazer um trabalho belíssimo de divulgação e conscientização na comunidade em que este portador S.D., vive. A abordagem que estas entidades podem realizar pode estabelecer níveis de convivência e de oportunidades no setor empregatício, que serão benefícios que possivelmente mostrarão resultados. A sociedade não pode ser passiva, fingir que não viu um portador de síndrome de Down. Precisa oportunizar o que é seu de direito. E para que isso aconteça é necessário que eles tenham apoio incondicional dos gestores municipais, para que a ideia escolar saia realmente do papel, e não seja mais um simples jornal que ficou na gaveta. A câmara municipal pode criar um projeto de lei melhore a qualidade de vida dessas pessoas, que elas tenham o mesmo direito empregatício que outras pessoas ditas normais.

DESAFIO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR PARA COM O ALUNO S.D.

A mudança de deficiência para “necessidades educacionais especiais” começou de certa forma a ser mais usada nos anos 60, e foi capaz de uma série de mudanças na educação especial. E isso tornou a escola capaz de ampliar novos horizontes no novo sistema educacional. Este termo acima citado deixou claro que uma criança portadora pode apresentar diferentes níveis de dificuldades no aprendizado. Segundo o Informe

Warnock uma das características do conceito necessidades educativas especiais é seu caráter relativo e contextual a avaliação desses alunos não deve ser direcionadas exclusivamente a eles, mas sim a aprendizagem produzida pelos mesmos. Para isso o Informe cita alguns exemplos disso: “o funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia empregada, e os critérios de avaliação empregada”. Isso torna a avaliação constante como sendo a principal metodologia do professor que está à frente de uma sala de aula participando do aprendizado coletivo de todos os seus discentes.

Esta inclusão propriamente dita requer um desempenho maior por parte do professor e até mesmo o seu aperfeiçoamento quanto as suas especialidades para poder lidar melhor com este discente, e isso de certa forma levará a escola a produzir práticas de integração positiva, pois não basta a escola e seus colaboradores estarem aptos a receber este aluno, esta formação profissional de fato será o eixo central para apresentar resultados satisfatórios.

A facilidade diante do conhecimento acaba se tornando mais ampla e o professor passa a não se sentir tão sozinho, uma vez que as ferramentas que serão usadas por ele já estão prontas. As habilidades adquiridas através do conhecimento serviram de apoio pedagógico tanto a ser usado com o aluno S.D. quanto para os alunos ditos normais, e este é o ponto de partida, e a inclusão acontece de maneira coletiva.

Do docente, este aluno vai requerer um pouco mais de atenção que os outros, a paciência, a tranquilidade se farão necessárias. Pois o nível de desenvolvimento deste discente é bem menor se comparado a outros alunos normais que apresentam dificuldade no seu aprendizado. É bem possível que alunos ditos normais venham a perceber a maneira lenta com que os alunos com S.D. aprendem os conteúdos em sala de aula, pode perceber quando o professor tentar algo diferenciado quanto aos conteúdos didáticos, e também toda a atenção mais que o educador deverá ter com este discente. É neste momento que o trabalho do professor começa a mostrar resultados. Todas as barreiras cotidianas, os ritmos de aprendizagem, as origens socioculturais dos alunos, o preconceito em si, precisaram de táticas educativas para melhorar toda a metodologia a ser aplicada em sala de aula.

O educador sendo o eixo principal da sua sala de aula precisará estabelecer entre seus discentes um elo de valorização, de carinho e uma relação aberta, não deixando o aluno com S.D se distanciar dos demais discentes, tornar o aprendizado a porta de entrada para a inclusão. Algumas dessas necessidades individuais podem ser atendidas e observadas simplesmente pelo trabalho que o professor deve desenvolver em sala de aula. Dar mais tempo para que este aluno consiga desenvolver de maneira satisfatória o conteúdo aplicado.

O acompanhamento do conhecimento que está sendo aplicado é uma ferramenta importantíssima se pensarmos na evolução educativa desta criança, que precisará ser refeitas todos os dias. Uma importante ressalva é que o professor que tenha um aluno S.D. em sala em sua sala de aula tenha também um professor a mais para lhe dar suporte, pois uma turma com alunos ditos normais já é muito difícil mostrar resultados, por isso é importante que sejam dois pedagogos. A ligação à cumplicidade e o senso colaborativo serão ferramentas de extrema importância. Pois os dois juntos poderão fazer um trabalho muito bom entre a sala de aula e a escola.

Lembrando que este trabalho nunca deverá ser um trabalho individual do professor e sim um trabalho coletivo, que a comunidade escolar se adequem sempre em conjunto, e isso deve fazer toda a diferença. E para que isso aconteça de maneira correta e bem planejada podemos citar alguns parceiros que podem fazer toda a diferença n os resultados finais.

PRINCÍPAIS PARCERIAS

SEC. MUN. DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO – Recursos didáticos, especialistas, reforma do espaço físico da Escola.

SEC. MUN. DE SAÚDE – Apoio psicológico para a criança, os pais e a comunidade Escolar.

NÚCLEO DE APOIO – Uma parceria que reúnam profissionais psicólogos e psicopedagogos.

COORD. PEDAGÓGICO – Apoio que professor venha a necessitar.

PROFESSOR ESPECIALISTA – É importante que um dos professores que estejam em sala de aula de aula com alunos com S.D. tenha preparação para atender este discente da melhor forma possível.

A COMUNIDADE RESCOLAR – Parceiro importantíssimo na realização deste trabalho.

A FAMILIA - A família será uma importante aliada deixando que os especialistas possam desenvolver seu trabalho da melhor forma possível e aceitando todas as orientações passadas pelos mesmos.

PROJETO POLITICO PEDAGOGICO (PPP) – Principal ferramenta de trabalho do Professor e da Equipe Pedagógica, pois ele irá direcionar com clareza e objetividade tudo o que deve ou não, inclusive a quantidade de alunos e que professor auxiliar se deve ter para o melhoramento do conteúdo didático.

Contudo, o docente poderá apontar o que deu certo e o que deu errado, são estes conceitos básicos que trarão os resultados esperados. Poderão ser observados já nos primeiros dias letivos se este aluno esteja pronto ou não para fazer uso do mesmo material coletivo que os demais alunos utilizam. Mesmo que ele não tenha uma boa cognição e a coordenação motora adequada, é importante que dentro destes mesmos conteúdos, se possam tirar algo didático que seja usado por ele. Esta mudança faz parte da estratégia de ensino adotada pelo professor e que não o deixará este discente tão solto e distante da turma, e ao mesmo tempo ele estará coletivamente inserido com o mesmo assunto. Segundo a apostila de Portador de Necessidades Especiais do IFETE que o Informe Warnock consta que, para atender as necessidades, dentre outros recursos educacionais, é preciso:

Preparo e competência profissional dos educadores, inclusive para organizar adequações curriculares; aumentar a quantidade do material didático existente incorporando-se, como rotina, a aquisição de recursos didáticos específicos para alunos. Promover as adaptações dos equipamentos escolares, removendo-se todas as barreiras arquitetônicas e oferecer apoio psicopedagógico ao aluno e orientação aos seus familiares.

Uso de materiais educativos durante a aula, o bom planejamento das atividades complementares, e quando estes fatores determinantes não alcançarem o resultado

esperado, é hora de buscar ajuda especializada de recursos e medida pedagógica específica. Os indicadores de desenvolvimento escolar deve sempre fazer parte da metodologia e auto avaliação do professor, o progresso e as habilidades adquiridas através do dia a dia da sala de aula deste deve facilitar tanto no sistema de desenvolvimento educacional quanto no bom funcionamento da escola.

O docente precisa estar bem preparado psicologicamente, pois há situações limites em sala de aula, principalmente com o aluno S.D., e o docente precisará estar bem preparado para executar a melhor possível de conter a situação. A especialização na área será de grande importância, pois todas as decisões tomadas pelo mesmo serão metas traçadas que trarão resultados ou não.

É sempre importante que o professor busque todas as informações possíveis, assim ele se planejará melhor, e a evolução do seu trabalho aparecerá em tão pouco tempo, talvez bem menor do que o esperado por ele. Por isso é tão importante que o mesmo se avalie em quanto professor de aluno S.D., pois a partir dessas avaliações será possível melhorar sempre, avançar sempre. O diagnostico do erro precocemente nos remete rapidamente ao acerto, o docente precisa tornar ciência disso durante o seu tempo em sala de aula, dessa formar não prejudicará nunca um aluno Portador da Síndrome de Down.

QUAL O PAPEL DO PROFESSOR E DO RESPONSÁVEL PELO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).

Essa não será uma tarefa tão fácil de lidar diariamente, semanalmente ou mensalmente, apesar do docente está acompanhada de um especialista ele irá enfrentar barreiras muito difíceis de lidar. Para que as metas traçadas pelos dois profissionais tenha resultado é preciso que se tenha um elo de comunicação constante entre ambos. O objetivo deste vínculo entre as profissionais é de buscar soluções didáticas e o máximo de materiais possíveis para a melhoria de qualidade do ensino em sala de aula. O dialogo entre as profissionais será realizado diariamente.

O docente precisará passar para a pessoa responsável pelo Atendimento Educativo Especial, tudo o que deu certo e o que não deu para que a mesma possa traçar

melhores métodos para melhorar as técnicas aplicadas. Semanalmente as duas e a coordenadora pedagógica podem estar realizando reuniões com a comunidade escolar, para que dessa forma possam estar habituando-os a atender estes alunos da melhor forma possível. Esta deverá acontecer somente até o momento em que elas observarem que o caminho está sendo percorrido com sucesso. Mensalmente estas reuniões acontecerão entre os três órgãos escolares e a família de todos os alunos, para que se torne realidade à inclusão que está acontecendo em sala de aula, é preciso que seja passado também para os pais, assim todos se tornaram cientes e de certa forma a inclusão acabará fazendo parte da vida de cada uma das famílias, e todos poderão colaborar, seja com um diálogo em casa até mesmo orientando alguém que não tenha conhecimento do que é S.D.

A troca de informações deve ser diária. Sempre que surgir uma dúvida ou necessidade em sala, levada para a responsável pelo Atendimento Educacional Especializado e, junta, pensávamos em soluções. Dessa forma, o progresso das crianças se intensifica e a avaliação se aprimora. (CONCEIÇÃO, 2011. p. 52)

A avaliação dos conteúdos deve ser realizada a partir de resultados apresentados conforme irão sendo aplicados em sala de aula. Toda a didática, a metodologia aplicada serão aliadas nos próximos resultados que surgirem com as metas que foram planejadas. Esta prática avaliativa deve acontecer diariamente, somente dessa forma é possível detectar possíveis erros e acertos. É provável que haja lentidão quanto ao aprendizado da criança com S.D., mas nada será em vão logo que começam a surgir os primeiros resultados, nota-se que tudo vai se facilitado e que ele acaba se adequando de maneira correta ao sistema de aprendizado.

ONDE BUSCAR RECURSOS PEDAGÓGICOS QUE NA ESCOLA NÃO SÃO DISPONIBILIZADOS

A equipe gestora poderá agir dentro dos tramites legais, e o município pode estar financiando mediante projeto apresentado por esta equipe. Isso pode ser solicitado às secretarias de saúde e educação a partir de índices de existência deste aluno na rede

básica de ensino. Pois de certa forma a escola precisa se equipar para melhor atender este aluno.

Os eletrônicos são uma das possibilidades de ferramentas que o docente precisará na sua prática diária, uma vez que a tecnologia usada como benefício pode se tornar uma grande aliada na obtenção de resultados. O docente poderá se beneficiar de ferramentas já existentes e de não tão de difícil acesso. Parafraseando CONCEIÇÃO, 2011 “os materiais de auxílio ao professor pode ser desde um lápis adaptado para o portador de necessidades educacionais, ou até mesmo um software, tido como recurso tecnológico”. Uma sala de mult-recursos, também auxiliará o professor na busca por melhoria na qualidade de ensino.

A equipe pedagógica da escola poderá buscar todos os recursos que o município possa disponibilizar inclusive melhoria no espaço físico da escola que obrigatoriamente poderá receber ajustes necessários. E quando isso não for possível, o melhor a ser feito é a união desta equipe e o melhor planejamento possível para que estes alunos não sejam prejudicados por falta de material didático. A última opção seria o que diz CONCEIÇÃO, 2011:

Programas de implementação de recursos multifuncionais do MEC. Isso deve ser feito pela Sec. De Educação. Kátia Regina Caiado, docente da Universidade Federal de São Carlos, diz que se a necessidade for de material de apoio e formação continuada para professores: “as escolas devem procurar, em sua comunidade, entidades como a Ass. de pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A secretaria deve, de certa forma, atender o professor e procurar buscar os recursos descritos pelo mesmo. Pois quando a inclusão acontece, o nome da escola e do município tona-se público. Todos ganham com a prática da inclusão, desde o aluno que está sendo inserida no sistema regular de ensino até mesmo a secretaria do município, que muitas vezes tona-se amis conhecida e servem de exemplo de Inclusão Escolar, e são práticas assim que outras comunidades escolares acabam adotando como exemplo para acertar quanto ao seu sistema educacional.

A partir da ideia de inclusão se pode pensar como é de fato e de direito adaptar e tornar realidade o aprendizado de uma criança S.D., na rede regular de ensino, pois este próprio sistema já se encontra defasado para os alunos ditos normais, pode-se pensar

então em uma ou mais que necessita de uma educação especial. Mas fica impossível o docente olhar uma criança especial e não aceita-la em sua sala de aula.

É um desafio muito grande se comparado aos que os professores já enfrentam no seu dia a dia. Mas a satisfação de tornar o que se foi aprendido na docência acaba encorajando para enfrentar mais um desafio. Pois professor que é professor não foge jamais de um desafio lhe proposto. Todas as propostas apresentadas no PPP (projeto político pedagógico) serviram de base para o ponto de partida, uma vez que nele existam todas as decisões tomadas pela comunidade escolar. O processo de ensino aprendizagem do aluno com S.D. tem um longo processo de integração com a linguagem escolar. Todo o planejamento anual das aulas será revistos e adaptados dia após dia. Estes ajustes permitiram os avanços na área educacional deste discente.

Toda a parte orientada pela especialista pedagógica precisará ser entendimento com muita clareza, pois as ideias do docente aliados à pessoa responsável por dar suporte pedagógico, serão muito importantes para que se trilhe um caminho de bons resultados. O planejamento deverá coincidir com o grupo de sala de aula e também com o aluno S.D., este rompimento com o sistema tradicional, quando o professor passa a ser mediador de dois grupos de alunos diferentes, mostra que a educação inclusiva se arrasta a passos lentos, mais que pode chegar lá.

O professor poderá organizar a sala e as situações propostas pela metodologia que será aplicada em sala de aula. De forma que se seja possível personalizar todas as questões para que tanto o grupo de alunos ditos normais se adequem, quanto os alunos com S.D. Isso trará um alto grau de participação de toda a turma da classe. Para que isso aconteça e seja bem sucedida, o professor deverá conhecer bem o seu aluno, que práticas pedagógicas trarão mais resultado.

O trabalho aqui será de mediador do conhecimento, práticas de ajustes farão a diferença na hora de obtenção de resultado, as estratégias metodológicas de ensino, permite uma conduta mais detalhada pelo professor, para possibilitar o aprendizado mútuo. Esta prática mostra que o aluno com S.D., tanto pode aprender com o professor, quanto com os alunos ditos normais, isso pode ser difícil, mais não impossível. Esta prática adotada pelo professor pode se ter efeitos positivos quanto ao rendimento nas

relações sociais e no desenvolvimento pessoal do aluno com S.D. Nesse planejamento o professor assumira toda a responsabilidade de fazer realmente a diferença.

O PAPEL DA FAMÍLIA

Quando em uma determinada família nasce um portador de necessidades especiais pode ser um dos acontecimentos mais vitais para o ser humano. A afetividade se intensifica conforme o tempo for passando. Este filho passa a ser observado como fonte de medo, do não saber identificar o que deve ser feito em muitas situações. Mesmo que a família já tenha outros filhos, não quer dizer que tudo vá acontecer da mesma maneira que aconteceu com os filhos anteriores, pois esta é de fato uma experiência única, por isso o medo se espalha entre os pais. A partir do momento em que é diagnosticado a deficiência, a preocupação dos pais flui de maneira preocupada, eles imaginam seu futuro, seu presente, o que precisa ser feito, e essa preocupação pode ir se intensificando cada vez mais.

Durante o desenvolvimento da criança, os pais poderão procurar ajuda médica na tentativa de amenizar um pouco aquilo que se passa com a criança. Terão que decidir entre si sobre a vida escolar desta criança. Alguns pais até tentam buscar melhores esclarecimentos de como lidar melhor com o filho S.D., então apareceram milhares de informações, nas quais os próprios pais ficaram perdidos, e não conseguiram assimilar de maneira clara. É neste momento que começam a surgir as primeiras informações vindas dos profissionais da área da educação e da saúde, uns procurarão ajudar e explicitar o que de fato acontece, outros possivelmente podem desaconselhar tudo o que o propôs.

Um dos problemas vindos do cuidado excessivo dos pais é que no meio a um turbilhão de informações muitas vezes não se vê o que a criança em si necessita e sim a dedicação exagerada que acaba de certa forma por atrapalhar o tratamento feito pelos profissionais especializados. Desde cedo a criança precisa ser inserida em programas governamentais que estimulem suas capacidades. A dedicação excessiva deve vir diretamente dos profissionais que acompanham a criança e não dos pais, é preciso este entendimento.

Os pais precisam decidir que a criança com S.D., também é capaz de se desenvolver socialmente e no âmbito escolar. No momento em que este atingir sua maturidade os pais precisam deixar que o mesmo pudesse se sentir capaz de realizar tarefas que outras pessoas já estão habituadas a fazer. Ele mesmo decidirá trabalhar e a família deverá incentiva-lo ao longo deste caminho, pois é neste momento que ele passará a perceber que já é capaz de caminhar sozinho, e nada melhor do que os pais para incentivar o seu sucesso autônomo. A proposta citada não é tarefa nada fácil para os pais que tem um filho S.D., mas os pais deveram optar por aquilo que vai ser melhor para seu filho no futuro, jamais o que acham certo, e devem sempre lembrar que não vão viver a vida toda para proteger este filho. Por isso é tão importante o desenvolvimento social deste indivíduo.

DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA COM S.D.

A partir da ideia de inclusão se pode pensar como é de fato e de direito adaptar e tornar realidade o aprendizado de uma criança S.D., na rede regular de ensino, pois este próprio sistema já se encontra defasado para os alunos ditos normais, pode-se pensar então em uma ou mais que necessita de uma educação especial. Mas fica impossível o docente olhar uma criança especial e não aceita-la em sua sala de aula.

É um desafio muito grande se comparado aos que os professores já enfrentam no seu dia a dia. Mas a satisfação de tornar o que se foi aprendido na docência acaba encorajando para enfrentar mais um desafio. Pois professor que é professor não foge jamais de um desafio lhe proposto. Todas as propostas apresentadas no PPP (projeto político pedagógico) serviram de base para o ponto de partida, uma vez que nele existam todas as decisões tomadas pela comunidade escolar. CONCEIÇÃO, 2011 deixa claro que “ao rever o PPP para se promover inclusão”.

O PPP deve contemplar o atendimento á diversidade e o aparato que a equipe terá para atender e ensinar a todos. Já o currículo deve prever a flexibilização das atividades (com amais recursos visuais, sonoros e táteis) para contemplar as necessidades.

O processo de ensino aprendizagem do aluno com S.D. tem um longo processo de integração com a linguagem escolar. Todo o planejamento anual das aulas será

revistos e adaptados dia após dia. Estes ajustes permitiram os avanços na área educacional deste discente. Toda a parte orientada pela especialista pedagógica precisará ser entendimento com muita clareza, pois as ideias do docente aliadas a pessoa responsável por dar suporte pedagógico, serão muito importantes para que se trilhe um caminho de bons resultados.

O planejamento deverá coincidir com o grupo de sala de aula e também com o aluno S.D., este rompimento com o sistema tradicional, quando o professor passa a ser mediador de dois grupos de alunos diferentes, mostra que a educação inclusiva se arrasta a passos lentos, mais que pode chegar lá. O professor poderá organizar a sala e as situações propostas pela metodologia que será aplicada em sala de aula. De forma que se seja possível personalizar todas as questões para que tanto o grupo de alunos ditos normais se adequem, quanto os alunos com S.D. Isso trará um alto grau de participação de toda a turma da classe. Para que isso aconteça e seja bem sucedida, o professor deverá conhecer bem o seu aluno, que práticas pedagógicas trarão mais resultado.

QUE PAPEL A GESTÃO ADMINISTRATIVA EXERCE NESSE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR?

O Professor será a ferramenta em sala de aula, tudo o que se foi planejamento cabe a ele ser o transmissor. Mas será que a escola em que este aluno está inserido realmente está fazendo inclusão do jeito certo? Muitos gestores ao receber um portador de necessidades especiais não sabem como lidar nem por onde começar essa inclusão. É notória a falta de recursos específicos que a escola possa disponibilizar para que o professor possa fazer a diferença. ALMEIDA, (2010, p. 23) nos esclarece bem este fato:

Apesar de acolher essas crianças e jovens, ainda têm dúvida com relação à eficácia da inclusão, ao trabalho de convencimento dos pais (de alunos com ou sem deficiência) e da equipe, a adaptação do espaço e dos materiais pedagógicos e aos procedimentos administrativos necessários.

É necessário o rompimento de barreiras, como é o caso da educação. Partir do velho para o novo, de criar de te vontade de acertar. A inclusão de verdade acontece

quando o gestor é de fato comprometido com a educação de qualidade, pois é do diretor escolar em especial que parte todas as decisões que podem melhorar o bom empenho do professor em sala de aula, as mudanças decorrente do diferente, toda a parte administrativa da escola, e o próprio vínculo com a comunidade em que ele trabalha.

A escola não deve recusar-se a receber um aluno especial, a lei é clara quando retrata que todos têm direitos iguais quando se trata de escolaridade. A revista acima cita “Que somente em alguns casos é necessária à autorização dos profissionais de saúde que atendem essa criança”. Ficam claro também a responsabilidade dos Gestores Municipais e Estaduais tomarem as providências cabíveis para adequar essas crianças da melhor maneira possível na rede regular de ensino.

O gestor escolar precisa estar atento quanto ao número de alunos em uma determinada sala de aula que possua aluno S.D., pois as turmas menores oferecem maior chance de aprendizado. Lembrando que não existe um número exato de aluno portador de necessidades especiais que possam ficar em uma única sala, esta decisão cabe ao professor, se aceita dois ou três alunos, somente ele saberá se é capaz ou não de repassar as atividades propostas, e apresentar resultados desses discentes.

O percentual dos portadores de necessidades especiais é em média de 8 a 10% da população, segundo a revista acima citada. Então diante desses fatos comprobatórios, abre-se exceção quanto ao número de portadores a ser aceitos em uma única turma, ainda mais se o professor da turma em que este aluno irá ficar é especialista na área, ou a escola possa oferecer professores auxiliar, para que o trabalho deste docente possa se aprimorar a cada dia.

A escola em si precisará de uma valorização em sua liderança para que as pessoas e os pais de aluno sejam eles especiais ou não acreditem que se está de fato fazendo Inclusão. Essa liderança compete ao diretor da escola e sua equipe pedagógica, a mesma deve levar em conta o mesmo entendimento aos demais funcionários da escola. A oposição central das ideias que o Gestor escolar deve basear-se sempre em uma boa Gestão, no controle convicto da organização do serviço prestado à comunidade.

O modelo do diretor da instituição deve ser idealizado no plano de inovação sempre, procurando realizar palestras periódicas, sua participação em projetos coletivos e festas culturais da escola, assim estará promovendo a mudança educativa e se fazendo presente no âmbito escolar. Parafraseando COLL, (2004) “Os líderes devem promover escolas de colaboração, e que se estudo estabelece seis estratégias que os diretores escolares usam para nos processos de mudanças nas escolas”. São elas:

1. Reforçar a cultura da escola.
2. Realizar uma boa gestão.
3. Impulsionar o desenvolvimento dos professores.
4. Estabelecer uma comunicação diferente e frequente.
5. Compartilhar com outros o poder e a responsabilidade.
6. Utilizar símbolos e rituais para expressar os valores culturais.

As mudanças que os autores citam serviram de pilares para dar um início na escola que seu gestor ainda não tenha recebido um portador de necessidades especiais, ou mesmo que já tem vale utilizar para quer mostre melhores resultados. São estratégias que podem esclarecer o comprometimento de todos que fazem a comunidade escolar, o Gestor Escolar deve sempre manter uma comunicação ativa com seus funcionários, pois é desta forma que poderá estar ganhando aliados na luta pela igualdade educacional.

A proposta imposta acima poderá trazer transtornos na escola, pois as mudanças sempre tem um impacto positivo ou negativo, principalmente esta que proporcionará uma mudança na cultura anterior da escola. Esta mudança de cultura esclarece principalmente o respeito que todos os alunos ditos normais deverão ter pelas diferenças, a igualdade entre eles, a participação efetiva de todos os pais de alunos que estudem na instituição.

Esta mudança deve também potencializar a colaboração dos professores tanto em sala de aula quanto em sociedade, este deve de fato vestir a camisa da instituição em que ele exerce o cargo de professor, e que defenda isso de quer que ele esteja. O modelo escolar de inclusão social e educacional não está tão distante se pensarmos em mudança, se procurarmos fazer a diferença para a melhoria da qualidade de vida desses discentes.

O QUE COMPETE ÀS ESFERAS GOVERNAMENTAIS QUANDO SE FALA EM INCLUSÃO

O Governo Federal é responsável por toda a assistência financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, para que se tenha um direito à educação, também se responsabiliza pela formação continuada dos professores, dessa forma possibilita um melhor rendimento dos docentes em sala de aula. Para que este plano aconteça de forma correta é cabe aos gestores Municipais e Estaduais, organizar o sistema de ensino, firmar e fiscalizar parceiros de instituições especializadas e administram os recursos que vem do Governo Federal. Segundo ALMEIDA (2010, p. 27):

O MEC libera recursos financeiros para ações de acessibilidade física, como rampas e elevadores, sinalização tátil em paredes e no chão, corrimão, portas e corredores largos, banheiros com vasos sanitários, pias e toalheiros adaptados e carteiras, mesas e cadeiras adaptadas.

Há uma demanda muito grande em relação a estes pedidos, por isso nem sempre a disponibilização desse material vem a contento. Este processo no geral exige que o gestor da escola onde esta necessitando deste material seja bem criativa para substituir a falta do mesmo.

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

O trabalho realizado por este especialista na área é um importante escolha, quando procurados de imediato assim que se é dado o diagnostico. Quando o gestor já apresenta na escola o profissional desta área e sabe usa-lo a seu favor é bem será bem melhor o rendimento escolar de discente. Mas quando isso não acontece é necessário que a família e a escola procurem ajuda para que o professor possa desenvolver sua metodologia.

Quando essa intervenção pedagógica acontece no tempo certo é possível notar possíveis avanços educativos da criança com S.D. se as mudanças psicopedagógicos em parceria com o professor não surtirem efeito, é necessário que o ensino se adeque as condições do aluno. A intervenção pedagógica consiste especificamente detectar no

desenvolvimento da criança e no ambiente no qual ele participa um futuro de possibilidades educativas.

Por isso é importante o diagnóstico precoce, pois ele é capaz de detectar modelos de atraso maturativos e deficiências funcionais que podem ser consideradas indícios de baixo rendimento, o livro Desenvolvimento psicológico e educação 2ª edição nos esclarece o seguinte: “o atraso maturativo e as deficiências funcionais são considerados como sendo de baixo rendimento na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática”.

Então esta ajuda especializada é mais do que necessária, uma vez que este discente tem direito ao ensino na rede regular de ensino e no seu contraturno uma educação especializada, responsabilidade que diz respeito aos especialistas da área e não do professor, que já deveria fazer sua parte em sala de aula. Parafraseando ALMEIDA 2010, o gestor escolar poderá buscar informações na secretaria de educação especial do MEC, na secretaria de educação do seu município, em organizações não governamentais, associações e universidades.

Esta mesma revista deste ano acima citado esclarece que: “além do atendimento especializado, alunos com deficiência tem direito a um cuidador” visto que nem sempre este processo acontece de forma pacífica, geralmente a caminhada é extensa prejudicando somente neste caso o próprio discente.

A EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL AOS PORTADORES ATÉ OS DIAS ATUAIS

No Brasil o atendimento especializado aos portadores de deficiência começou oficialmente no dia 12 de outubro de 1854, quando Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto dos meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Em 1942, quando já havia no país 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a deficientes mentais e 14 que atendiam alunos com outras deficiências, o Instituto Benjamin Constant editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, primeira do gênero no Brasil. Segundo Mendes (2001): “Prevaleceu o descaso em relação à Educação Especial, visto

na criação instituições para atendimento de casos mais graves, enquanto os mais leves eram ainda indiferenciados”.

Pouco a pouco graças as Ongs como a Sociedade Pestalozzi, a AACD (associação de assistência a criança defeituosa) e a APAE (associação de pais e amigos do excepcional), a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde – afinal, pessoa com deficiência não é doente – para o âmbito da educação.

Nos anos 70, quando o MEC assumia que a clientela da educação especial é a que “requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade”. Em 1986 a expressão “alunos excepcionais” foi substituída por “alunos portadores de necessidades educacionais especiais”. Em 1990, finalmente o Brasil participou da Conferencia Mundial sobre Educação para Todos na cidade de Jomtiem, na Tailândia: estavam lançados a política da educação inclusiva.

Segundo Mendes, em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que produziu a declaração de Salamanca, tida como mais importante marco mundial da difusão da filosofia da educação inclusiva (MENDES, 2006).

Em alguns momentos nota-se como se a educação estivesse sempre em segundo plano. Mas os autores e interessados em adotar métodos educativos que desenvolvesse de uma forma ou de outra a educação inclusiva, nunca deixaram de citar, principalmente com relação a esta clientela de alunos especiais. Os institutos e escolas foram criados ao longo da história da educação, além dos conselhos criados pelo governo e o ministério público, que influenciaram a expansão da educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que todo o processo de desenvolvimento para emitir um bom funcionamento na qualidade de ensino aprendizagem, é necessário que todos a nossa volta esteja inserido nele, que sejam participativo, que busquem o mesmo ideal. Que é tornar métodos de aprendizagem mais humanitários, mais acolhedor, sem distinção de raça, cor, ou aptidão física, mental ou intelectual.

Fazer parte desse processo, a família, a escola, professores e a comunidade social. Os recursos capazes de melhorar satisfatoriamente o sistema de ensino especial, precisa ser implantados o mais breve possível, para que sejam refeitos novas metodologias baseadas nesse novo incentivo dentro de sala de aula.

Em fim, este trabalho deixa claro mediante todos os recursos que possam ser disponibilizados, será necessário que o docente e a equipe especializada conheça todas as potencialidades advindas dos alunos especiais. Somente dessa forma será possível obter os resultados esperados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini. **A tecnologia precisa estar na sala de aula.** REVISTA NOVA ESCOLA, Edição 233, Junho/Julho 2010.

BRASIL. Assembléia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9.394/96. Brasília: centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996.

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.

_____, **Lei 7.405/85. Obrigatoriedade do símbolo internacional de acesso.** Brasília, 1985.

_____, Lei nº 7.853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Brasília, 1989.

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, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e linha de ação sobre necessidades educativas especiais: **Acesso e qualidade.** Brasília: CORDE, 1998.

BUSCAGLIA, Leo. **Os Deficientes E Seus Pais.** Tradução de Raquel Mendes. 5ª Edição Editora Record Rio De Janeiro - São Paulo, 2006.

Casa Grande, Rosilene Munhoz. **Inclusão** : privilégio de conviver com as diferenças. Universidade Estadual De Campinas Faculdade De Educação, 2006.

COLL, CESAR; MARCHESI, Alvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação escolar. Artmed, 2004.

EL INFORME WARNOCK. Revista Siglo Cero, n.º 120, julio-agosto 1990, 1-26.

FOSSI, Giovana de Cássia Gonçalves. **Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão Escolar**. Faculdade Capivari, 2010.

Conceição, Marcos Roberto da. É possível resolver. Revista Nova Escola. Edição 244. Agosto de 2011. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/7733/e-possivel-resolver>

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006.

PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down**: Guia para pais e educadores. Campinas: Papyrus, 1999.

RAGONESI, M. E. M. M. **Psicologia escolar**: pensamento crítico e práticas profissionais. 1997. 48p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

O ENSINO DE LIBRAS COMO L2 ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS

ARAÚJO, Aline de Fátima da Silva⁴⁴

RESUMO:

Este artigo busca versar sobre o ensino de Libras como L2, e sua realidade no ensino Fundamental II em uma escola do Município de João Pessoa-PB. Abordaremos a importância e atuação do professor de Libras, assim como os avanços e desafios enfrentados no decorrer de sua prática em sala de aula. Trataremos sobre o ensino, metodologia e recursos utilizados para ensinar Libras ao aluno ouvinte. Visto que vivenciamos um avanço na área da educação dos surdos, é notável que precisamos ir em busca para desmistificar ainda mais a Libras, língua utilizada pela comunidade surda brasileira. Para que essa pesquisa fosse realizada, utilizamos como procedimentos metodológicos, uma análise de caráter qualitativo, e como instrumento de análise a observação realizada através da vivência do professor em sala de aula, fazendo uso de um relato de experiência assim como também uma revisão bibliográfica baseada em alguns teóricos Quadros (2004), Gesser (2009), Honora (2009), Goldfeld (2002) Adriano (2013). Através dos resultados obtidos e esperados foi possível compreender a necessidade da inserção da Libras na grade curricular do Município, pois garantirá ao professor subsídio para efetuar suas aulas dentro do cronograma escolar. Assim como a essencial presença de uma formação ou planejamento voltado ao professor de Libras. O conteúdo proposto em cada série, e o tempo de aula é algo necessário a ser revisto, para que os alunos tenham acesso à língua de uma forma eficiente. Neste viés, concluímos que é de grandiosa importância a presença dominante da Libras, e do professor de Libras no âmbito educacional, proporcionando assim, ganho, empoderamento e visibilidade para toda a comunidade surda. Também ressaltamos a necessidade e permanência ativa da Libras dentro da escola como um maior meio de acesso ao mundo e cultura dos surdos, proporcionando assim um ambiente inclusivo onde surdos e ouvintes venham a conviver e interagir apesar das diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Ensino. Aluno. Ouvinte. L2.

INTRODUÇÃO

Constatamos nas últimas décadas, grandes avanços em toda educação dos surdos, especialmente, quando a língua de sinais ganhou o status de língua oficial brasileira, a partir do decreto 5.626 de 22 de dezembro 2005 e a lei de Libras 10.436 de 24 de abril de 2002. Essa legalização, além de ser um grande marco de reconhecimento para a comunidade surda, efetivou a profissão: professor de LIBRAS - Língua Brasileira

⁴⁴ Especialista em Libras pela FACEN/RN. Professora de Libras na UEPB (Universidade Estadual da Paraíba). E-mail: line_gbaraujo@hotmail.com.

de Sinais. A atuação desse profissional é de grande importância, pois contribuiu para a fomentação da LIBRAS na sociedade e a valorização da comunidade e desmistificação do estereótipo que essa língua carrega. Esse trabalho tem como objetivo vivenciar práticas do Ensino de Libras em salas de aulas da rede Municipal de JP, apresentando alternativas viáveis para uma educação de qualidade. Como também refletir sobre a atuação do professor de LIBRAS voltada para o novo paradigma que compreende a surdez como diferença e não deficiência.

Atualmente, sendo implementada a LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura e optativa nos demais cursos, surge assim, a necessidade de estudo e pesquisas acerca do currículo, conteúdo e metodologia voltada para a mesma.

Justifica-se a escolha do tema desta pesquisa pela experiência vivenciada em sala de aula enquanto professora de Libras. A experiência na educação dos surdos e atuação como professora no Município de Guarabira consolidou a presente escolha.

A Libras oficializada como idioma do surdo implica em uma política linguística que fortalece o seu uso, assim, os surdos passaram a conquistar espaços políticos em meio a sociedade. A língua é direito de todos os humanos e com a Libras abriram-se a perspectiva da promoção da inclusão da pessoa surda Brasileira.

A base teórica que Fundamenta o presente estudo foca o Ensino de Libras na perspectiva bilíngue. Essa proposta proporciona a garantia do direito do surdo brasileiro se comunicar e aprender por meio de língua própria. Sendo a LIBRAS a língua materna do surdo, a vertente educacional para este muda de paradigma baseado na filosofia de ensino bilíngue. O Bilinguismo é definido como o uso de duas ou mais línguas em um mesmo contexto, com isso é possível afirmar que os surdos que usam a língua de sinais e a língua majoritária do Brasil: o português, são considerados bilíngues. Os surdos por terem acesso ao mundo pela visão, tem a língua de sinais que por ser de modalidade diferente visual/espacial desempenha o mesmo papel que a Língua Portuguesa oral para os ouvintes.

Com o reconhecimento de que a LIBRAS possibilita o crescimento e desenvolvimento da pessoa surda, nos últimos anos há um grande interesse em que as instituições adotem esse modelo bilíngue na educação de surdo, onde a primeira língua

é a de sinais e que através dela adquire a segunda língua português que também é de suma importância para o surdo, pois para atuar socialmente este precisa ser proficiente na modalidade escrita do português.

O professor de Libras tem importância e participação efetiva no processo de aquisição tanto de Libras como L1, quanto como L2 para pessoas surdas e ouvintes, respectivamente, uma vez que o professor é o responsável tanto pelos conteúdos programáticos como desencadeador de um ambiente linguístico que favorecerá à aquisição dessa língua, preferencialmente, por todos que fazem parte da escola.

Dada a importância desse profissional, implica em ele fazer parte das atividades de planejamento da escola como conhecer as significações sociais da comunidade linguística como possibilitar a aprendizagem escrita da língua majoritária.

O desafio consiste na implantação de uma educação de qualidade e atendimento a todos os alunos sem nenhum tipo de preconceito e discriminação. Como também no desempenho desse professor de Libras em sala de aula, pois a responsabilidade e compromisso devem existir. É necessário que os responsáveis pela educação reconheçam essas diferenças para conseguir atingir o objetivo próprio do ensino da língua de acordo com cada perspectiva.

O ensino desta língua está relacionado ao estudo da cultura de tal comunidade linguística. Para o ensino efetivo de uma língua é preciso que se compreenda como os surdos utilizam a linguagem. É necessário que o professor de LIBRAS domine a língua de sinais para que penetre na comunidade surda, passando a entender os costumes desse povo e possa realizar um estudo eficaz dessa língua.

A metodologia adotada foi o relato de experiência como professora de Libras, onde se tinha alunos ouvintes, e o ensino acontecia como L2. O relato possibilitou a coleta de dados em aulas ministradas em diferentes dias. Essas aulas foram ministradas para se comprovar a importância de manter a disciplina no currículo. Mas também, identificar os desafios que ocorre no cotidiano do professor de Libras.

O presente relato discute as perspectivas vivenciadas em sala de aula, narrando as experiências adquiridas no ensino de LIBRAS, tendo em vista a ação de aliar a teoria à prática. Assim, buscou-se contribuir para uma formação crítico-reflexiva.

A experiência aqui relatada informa todos os desafios postos frente ao professor de Libras, nesse momento histórico, tendo em vista que as escolas bilíngues ainda não encontram seu aparato necessário em sua estrutura e nas escolas regulares a estrutura ainda não reconhece este profissional como parte integrante da equipe de professores, por não compreender ainda o seu papel.

Para melhor organização das ideias expostas no presente estudo, se dividiu o mesmo em quatro capítulos. Abordaremos no primeiro capítulo a base teórica que fundamenta o ensino da LIBRAS e no segundo capítulo os processos metodológicos que envolveram a realização de cada etapa deste trabalho. No terceiro capítulo apresentamos o resultado da coleta de dados como também trataremos dos apontamentos reflexivos sobre a vivência na escola como professora de Libras.

No quarto capítulo analisaremos os dados e finalizaremos com as considerações finais, constatando pontos positivos e negativos e os aspectos fortes que contribuirão para a atuação em sala de aula.

Consideramos válido todo processo e realização da nossa experiência, pois auxiliará na eficácia da prática em sala de aula, como também servirá de subsídio e exemplos para outros profissionais por ser rico de embasamento teórico sobre o ensino de LIBRAS.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.

As pesquisas linguísticas, voltadas às Línguas de sinais iniciaram aproximadamente em 1960, por um linguista americano Willian Stokoe, onde em seus estudos ele apresenta o argumento mostrando a veracidade de que as línguas de sinais são línguas naturais e têm modalidade visual espacial, como também inicia os estudos fonológicos, conforme Quadros (2004):

A língua de Sinais Brasileira, assim como as outras línguas de sinais, é basicamente produzida pelas mãos, embora movimentos do corpo e da face também desempenhem funções. Seus principais parâmetros fonológicos são locação, movimento e configuração de mão (QUADROS, 2004, p. 51).

Atualmente, com a disseminação da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais- no campo dos estudos surdos, percebemos a acessibilidade e visibilidade da LIBRAS em diferentes âmbitos sociais e como disciplina curricular.

Isso se deve a lei 10.436/02 e o decreto 5.626/05 que torna legal ao surdo ter as informações mediadas pela Língua de Sinais. Tornando assim, uma língua reconhecida em todo país, com isso legalizou o uso e ensino nas instituições de ensino.

Percebemos a presença visível da língua de sinais, mas muitas vezes esta presença não está com o direito efetivo, então notamos a necessidade de um trabalho bastante eficaz para que realmente exerça a presença legal de sua língua, já que temos o direito estabelecido.

A presença da LIBRAS no currículo escolar ainda é escasso nas escolas brasileiras, pois requer da equipe pedagógica, experiência e conhecimento sobre o ensino de LIBRAS, no entanto, cabe ressaltar a necessidade da inserção da Libras de fato e de direito que envolve questões culturais, linguísticas e políticas.

Discutir acerca do ensino de Libras, buscar as experiências adquiridas de professora de Libras como também os desafios encontrados, nessa árdua tarefa faz-se necessário. Para entendermos melhor o surgimento e utilização dessa língua de sinais é interessante observar um pouco sobre o Bilinguismo, filosofia educacional voltado para o ensino da língua de sinais.

O Bilinguismo é uma metodologia de ensino onde foca e reconhece a Libras como 1º língua dos surdos brasileiros e a Língua Portuguesa como 2º língua na modalidade escrita. Nesse modelo apresenta o surdo como um ser bilíngue reconhecendo sua cultura e língua própria.

Relata que os pilares da educação bilíngue para surdos defendem o direito e necessidade destes indivíduos adquirirem a Língua de Sinais como primeira língua no contato com surdos adultos usuários da Língua de Sinais, participantes ativos no processo educacional de seus pares (LACERDA, 2000 apud ALBRES, 2010, p. 43).

Atualmente, o método adotado pelo próprio MEC- Ministério de Educação e Cultura) para a educação dos surdos é o Bilinguismo que usa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna e a Língua Portuguesa escrita como segunda

língua. Segundo Quadros e Schmledt (2006, p. 13), o contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa.

Como já foi mencionado, LIBRAS tornou-se oficial por meio da lei 10.436, de 24 de abril de 2002, impulsionando a uma série de reivindicações e conquistas com respeito à acessibilidade linguística do surdo, esse reconhecimento deu aos surdos respeito à sua diferença linguística e, conseqüentemente, abriu o campo profissional para o professor de LIBRAS.

Sendo assim, surgiram várias oportunidades de trabalho, pois o professor de Libras poderá lecionar a disciplina em todos os cursos superiores como também em nível médio e superior em todas as Instituições de Ensino. A partir do Decreto surgiram dois cursos de graduação, o de Licenciatura plena em Letras: Libras à distância e presencial iniciado em 2006 pela UFSC, tendo a primeira turma formada em 2010. Como também surgiu à distância o curso iniciado em 2010 pela UFPB com diversos polos em toda a Paraíba. Também com a ampliação de um polo no Estado da Bahia-BA. A primeira turma formada concluiu em dezembro de 2013.

Com isso, ocasionou um grande ímpeto em toda a educação dos surdos Brasileiros. Foi um grande ganho para o povo surdo que conseguiu vencer mais uma barreira linguística e cultural. Agora, de acordo com a legislação da educação de surdo, o profissional professor de Libras deverá ter a Licenciatura Letras LIBRAS ou ser pós-graduado especialista na área.

Ao estudarmos sobre a Libras percebemos muitos avanços e desafios até resolverem aceitar o uso da Língua de Sinais como direito para o surdo. E com isso houve avanços que só beneficiaram a comunidade surda, o reconhecimento e utilização da Libras para sempre será um marco histórico. Como também os profissionais para o ensino da Libras terão sempre seu papel fundamental para a desmistificação dessa língua tão rica, principalmente, no contexto das escolas bilíngue.

O ENSINO DE LIBRAS

O ensino de Libras proporciona o desenvolvimento do surdo e isso envolve a importância e a necessidade de trabalhar a cultura surda no ambiente escolar ocasionando um ambiente bilíngue bastante produtivo, conforme Albres (2012).

O direito da língua de sinais deve exceder ao reconhecimento legal deve impulsionar as escolas às mudanças; os currículos escolares às alterações e descentramentos; não apenas com o movimento de uma disciplina que mostra as relíquias de uma língua, mas afetando e minando mudanças estruturais na educação e na construção de um ensino verdadeiramente bilíngue (ALBRES, 2012, p. 47).

O ensino não deve ficar apenas na legislação, a implantação da Libras no contexto educacional precisa ir mais além para que se aconteça efetivamente, ela deve tornar-se reconhecida e aceita por todos. Para disseminação da Libras em diversas situações e ambientes, essa língua deve ser ensinada e apresentada com responsabilidade e compromisso para que seja reconhecida como uma língua sublime e enriquecedora, garantindo a todos a oportunidade de acesso considerando toda importância e sua estrutura como língua.

A luta para o reconhecimento total e social da língua deve permanecer, sabemos que já foram muitos os avanços e houve um grande crescimento, mas, ainda tem questões e lacunas que precisam ser preenchidas e efetuadas. A inserção e efetivação de fato e de direito da Libras no contexto educacional impulsiona os alunos ouvintes a conhecer a língua como um todo, e perceber a cultura do surdo de uma maneira sublime.

Esse ensino também ocasionará a comunidade surda, protagonismo e visibilidade, pois a língua tornará cada vez, mais conhecida. Facilitando assim, aos surdos tomarem decisões públicas fazendo com que a língua de sinais circule em meio às comunidades de forma autônoma e eficaz. Com essas mudanças a escola conquistará um melhor ensino.

De acordo Albres (2012 apud LARROSA, 1994, p. 57), um dispositivo pedagógico é qualquer lugar em que se reconheça e se transforme a experiência em si. Esse dispositivo serve para assegurar o que tem na legislação como exemplo: formação de professores, de intérpretes de Libras e a inserção segura da língua. Sendo qualquer

lugar em que se aprenda e exista troca de experiência ou que modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo promovendo e facilitando a comunicação entre todos, visando instituições bilíngues inclusivas.

Portanto, sabemos que a língua de sinais é a língua por meio da qual se constituem as diferentes identidades e a cultura é manifestada. Deus (2012 apud LACERDA, 2000, p. 59) “Informa que a língua de sinais é a base para todo desenvolvimento da criança estabelecendo uma comunicação”.

METODOLOGIA

O presente artigo foi realizado através de um relato de experiência, baseado nas aulas e vivência do professor de Libras. O referido profissional atua em salas do 6º ao 9º, onde ministra aulas do componente como L2.

Esse trabalho é de cunho qualitativo, o público alvo é o professor de Libras e sua prática de ensino, como aporte metodológico a revisão bibliográfica e uma pesquisa documental baseado na Lei 10.436/2002 e o decreto 5.626/2005.

É importante salientar que a referida escola municipal onde o professor atua funciona em tempo integral, ou seja, os alunos permanecem na escola os dois turnos, apresentando uma melhor aceitação no processo de aprendizagem de LIBRAS.

Observou-se que os momentos de refeição: almoço e lanches, os alunos vivenciam a experiência não só de alimentação, mas de integração comunicativa que permite um momento de interação entre alunos professores e funcionários. O refeitório é um espaço amplo e arejado, em nossa opinião, um lugar propício para a construção de diálogos e interação. Vygotsky (1998) ressalta que a interação é um ponto central no processo educativo, oportunizando o desenvolvimento dos sujeitos construindo e transformando novos significados a partir dessa interação, tornando o aluno capaz de fazer intervenções no mundo.

O trabalho da referida escola baseava-se na realização de projetos em seu plano político pedagógico baseado nos temas transversais que são vivenciados por todas as

turmas. Cada turma desenvolve atividades como a dança, o teatro, música entre outras que diferenciam a ação pedagógica.

Consideramos o funcionamento em tempo integral não apenas um aspecto positivo para o desenvolvimento das crianças, mas uma teoria em ação que cumpre com os objetivos desse formato de escolarização, pois, de acordo com Goffman (1996), foram pensados como integrais, desenvolvendo ações capazes de agirem sobre o ser humano por inteiro. Conforme Teixeira (1994), a escola não deve apenas instruir como antigamente, mas, oferecer oportunidades que envolvam atividades de estudos, de trabalho e jogos recreativos.

O tempo integral funciona da seguinte forma: os alunos do turno da manhã passam pela monitoria no turno da tarde, uma espécie de aula de reforço e fazem atividades extracurriculares. Mas a aula de Libras é mantida no turno da manhã, ocasionando aos alunos uma visão de que é uma disciplina que deve ser levada a sério como as demais. Em nossa opinião, a iniciativa de adicionar o ensino de Libras só mostra o quanto toda a escola é motivada a estudar e comunicar-se em Libras com a comunidade surda. Essa realidade é muito importante para o alunado, porque, segundo Strobel (2008), deve-se priorizar o contato com os surdos valorizando a sua cultura. Ou seja, o envolvimento de todos na escola: surdos, os profissionais da escola e os alunos ouvintes, amplia o conhecimento e uso da LIBRAS na interação dos envolvidos.

Tardif (2010), explica que a diversidade do saber do professor envolve também os saberes pessoais, experiências e elementos de formação. Isso foi constatado, pois, percebemos que o professor de Libras recorre às suas experiências e suas relações com os seus pares linguísticos que são outros surdos, professores de Libras mais experientes, construindo assim, diversificados saberes aliados aos seus. Como também utilizaram suas experiências e saberes acadêmicos com o objetivo de melhorar seu ensino e metodologia, para melhorar assim sua didática em sala de aula, utilizando recursos didáticos que fizessem com que as aulas tornassem dinâmicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dando continuidade ao nosso estudo, apresentaremos uma experiência que, para nós, foi inovadora. Relataremos o passo a passo de forma reflexiva, mostrando que as ações pedagógicas se realizam de forma viável quando há planejamento específico e material didático que direcionam a motivação do processo ensino aprendizagem.

A referida aula realizou-se em uma das escolas da rede municipal de João Pessoa-PB, foi uma aula de quarenta e cinco minutos e ocorreu no turno da manhã, na turma do 6º ano do fundamental I com 20 alunos presentes.

Em nosso planejamento, considerou-se as indicações de Deus (2010) quando diz que palavras soltas sem contexto não estabelecem comunicação. Assim, compreende-se como objetivo dessa aula que há a necessidade de aprender a produzir textos e não palavras isoladas, dentro de um contexto. É importante lembrar que o conteúdo de Libras foi ministrado como uma segunda língua envolvendo estratégias de ensino para alunos ouvintes que têm como língua materna a língua portuguesa. O conteúdo exposto foi “saudações” no qual foi incluído a apresentação com o nome da palavra em português e o sinal em LIBRAS.

Como os alunos já conheciam o alfabeto em LIBRAS, no início da aula, foi solicitado para que os alunos se apresentassem e fizessem seu nome em datilologia e perguntas qual o nome dos colegas em Libras. Como recurso, utilizaram cartazes coloridos com gravuras em que indicava o sinal e o nome de cada saudação em português.

Na sequência da aula, foram feitas muitas perguntas a respeito do sinal apresentado com o objetivo de que os alunos assimilassem o que tinham aprendido. Também foram solicitados e realizados curtos diálogos com o objetivo de envolver todos e provocasse assim, o uso da prática em sinais, proporcionando um ambiente de interação em língua de sinais.

Os alunos foram participativos e apresentaram com exatidão os sinais aprendidos pertencentes a Libras. De acordo com Quadros e Schmledt (2006 p. 13) “Os surdos brasileiros usam a língua de sinais brasileira uma língua visual espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas”. Assim sendo, na interação, no uso da língua de sinais naquele momento houve a troca de experiência,

pois, os ouvintes aprenderam sobre as especificidades da Libras. Na experiência relatada, os ouvintes puderam ampliar o vocabulário em Libras de forma contextualizada a partir de textos para interagir com pessoas surdas.

As estratégias de ensino aplicadas foram preferencialmente e pedagogicamente visuais, ou seja, usou-se durante o processo os recursos visuais como por exemplo: cartazes, vídeos, e jogos da memória. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar práticas surdas e ambos aprenderam esse idioma tão rico e importante.

Durante todo processo, não podemos esquecer de trabalhar sobre a cultura surda. É importante que todo educador esteja atento às diferenças como também as diferentes formas de se adquirir o conhecimento cada aluno. Seja ele surdo ou ouvinte, cada um tem seu ritmo, existindo assim, diferentes formas de aprendizagem. De acordo com Basso, Strobel, Massuti (2009, p. 10) “não podemos falar de uma metodologia única e sim metodologias”.

A avaliação da presente aula ocorreu com a aplicação e observação das experiências lúdicas. Verificamos com a participação dos alunos que a mesma influenciou a espontaneidade na criação textual estando representadas através de narrativas surdas. Visto que a Libras é uma língua de modalidade viso-espacial, onde se utiliza bastante o espaço e a experiência visual pertence aos artefatos da cultura surda, explorar o visual é uma maneira de mediar de forma eficaz o conhecimento. Ao utilizar experiências lúdicas perceberemos que o conhecimento será algo espontâneo. Conforme Basso, Strobel, Massuti (2009, p. 12-13). “a metodologia de Libras deve está em alinhamento com as diferenças produzidas dentro desses diferentes espaços que possibilitam a emergência do discurso surdo”.

A vivência aqui relatada foi de suma importância, pois, adquirimos experiências e trocamos conhecimentos que nos leva a desenvolver habilidades essenciais como professor de Libras. Consideramos uma ação gratificante por servir de subsídios na atuação profissional futura para qual estamos nos especializando. Constatamos também a disciplina de Libras, acontecendo no mesmo horário que as demais, os alunos têm um olhar diferenciado e levado a sério, buscando mais conhecimento e participando nas aulas de maneira eficiente.

Por fim, percebemos que o ensino de Libras, sendo passado com metodologia adequada, faz com que os alunos se apropriem do conteúdo de forma eficiente. No entanto, as dificuldades enfrentadas, apesar de serem inúmeras, como por exemplo, lidar com turmas bastante numerosas, a falta de recursos como subsídios nas aulas, a carga horária da disciplina, a quantidade de aulas que acontecem semanalmente e não haver o devido apoio da equipe pedagógica da escola, o professor precisa ter compromisso e responsabilidade com a profissão que assume, pois, temos o papel de educar pessoas, formando assim, cidadãos que tenham pensamentos críticos e postura atuante. O uso do plano de aula é imprescindível na elaboração de um bom planejamento e sua aplicação em sala de aula, pois o mesmo colabora para se conseguir criar no ambiente escolar um espaço de aprendizagem bem sucedido.

CONCLUSÃO

Com os grandes avanços das políticas públicas educacionais no sentido de reconhecer a Libras e promover o processo de aprendizagem dessa disciplina no ensino regular é proposta do sistema educacional inclusivo. No entanto, é visível o fato de que estamos longe de conseguirmos uma escola que atenda às necessidades específicas de todos.

Constatamos, nas últimas décadas em nosso país, ações da sociedade civil e de políticos incluindo na legislação do Brasil, o direito à igualdade educacional para todos. Com as leis favorecendo a entrada de surdos nas escolas regulares com a inclusão, reconhecendo a Libras como idioma oficial dos surdos e promovendo a efetivação da profissão de professor de Libras.

Observa-se que o sistema educacional apresenta dificuldades para oferecer esse serviço educacional às pessoas, principalmente, no sistema público de ensino. Percebe-se, também que, o professor de Libras não é aceito, e muitas vezes, é discriminado e não tem seu trabalho valorizado. Certamente, com a legalização da Lei e oficialização da Libras como língua, ao se inserir a disciplina de Libras na escola regular, exige-se das instituições novos métodos e procedimentos de ensino baseados em práticas

pedagógicas inovadoras e dinâmicas, reconhecendo que a Libras é a L1 do surdo e L2 para os alunos ouvintes.

A partir da nossa experiência aqui relatada, concluímos que esse reconhecimento exige mudanças em toda a escola. Também são necessárias algumas mudanças no comportamento e crenças de todo o corpo de funcionários da escola que vivencia o processo inclusivo, pois, a escola para ser inclusiva precisa garantir uma efetiva comunicação em Libras com todos os membros da escola e valorizar a cultura surda.

Sobre a formação dos professores de Libras, faz-se necessária à formação continuada, para que os professores se aperfeiçoem mais no trabalho de ensinar a Libras tanto como L1 quanto L2. Todo professor de Libras além de ter formação devida para o ensino de Libras, deve ter experiência na área.

Reconhecemos que o ensino de Libras não é uma tarefa simples, mas exige compromisso e dedicação. Também requer planejamento, compromisso profissional e formação de boa qualidade, a aceitação das diferentes maneiras de ser e de se expressar de cada educando, assim como uma reflexão permanente sobre as práticas empreendidas na escola, visando à possibilidade de respostas adequadas às suas necessidades.

Em nossa conclusão, consideramos os resultados apresentados no presente estudo não só uma experiência válida, mas uma realização que revela que seus objetivos foram alcançados. A continuidade da ação aqui vivenciada em outras instituições ao longo de nossa vida profissional nos dará mais oportunidades de desenvolvermos novas metodologias que aprimore a atuação no processo de ensino e aprendizagem de Libras.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, N. A. **Sinais caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos.** Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

ALBRES, Neiva Aquino de. **Libras em estudo: Ensino aprendizagem.** – São Paulo: Feneis 2012.

BASSO, Idavania, Maria de Souza. STROBEL, Karin Lilian. MASSUTI, Maria. **Metodologia de Ensino de Libras com L1-** Florianópolis: UFSC CCE 2009.

DEUS, Klênia Lima Armôa de. **Língua de Sinais Brasileira: Libras III**- São Paulo: KnowHow ,2012.

GESSER, Audrei. **Libras que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo. Parábola: Editorial, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: ed. Ciranda Cultural, 2009.

PEREIRA, Rachel de Carvalho. **Surdez Aquisição de Linguagem e Inclusão Social**.ed: Revinter, Rio de Janeiro, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de, SCHMLEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: ed. Mec, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de, KARNOPP, Becker Lodenir. **Língua De Sinais brasileira estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed,2004.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

TARDIF, M.A. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. UFRJ: Rio de Janeiro, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch **O desenvolvimento psicológico na infância**. 1º ed. Martins Fontes, São Paulo,1998.

O ESTUDO DO MOVIMENTO E DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CUNHA, Nilma Maria da⁴⁵

BARBOSA, Elen Crisily Soares⁴⁶

RESUMO:

Por meio de estudos e pesquisas buscou-se abordar o conhecimento da psicomotricidade para a sua superação. Este trabalho de conclusão de curso tem como tema o conhecimento da psicomotricidade e trata de um contexto histórico e rico em busca de respostas para o melhor desempenho; como trabalhar, em que ele ajuda no desenvolvimento da criança. Diante dessa busca, nota-se que as escolas têm se preocupado em trabalhar para o desenvolvimento e crescimento dos alunos. Este processo de desenvolvimento levará a criança a si reconhecer e conhecer os movimentos corporais, levando a criança a melhorar a sua socialização diante do meio que vive. Por meio da busca deste tema, psicomotricidade, este trabalho veio para trazer o quanto é importante aprender e valorizar os aspectos vividos e desenvolvidos em cada criança. Os estudos que a psicomotricidade nos traz apresenta grandes necessidades para um desempenho na sociedade, no trabalho corporal e na parte cognitiva, fazendo com que os professores de educação física junto aos profissionais da sala de aula possam estudar para ter uma boa relação sala de aula, professor e aluno no desenvolvimento corporal.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade. Movimento. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetiva e orgânica. É muito importante nos anos iniciais, pois auxilia a criança no desenvolvimento da sua personalidade, ajuda também no cognitivo da criança através das atividades trabalhadas desde quando ela começa na aprendizagem de andar, pular e até mesmo no momento de colorir.

A contribuição é de muita importância, pois está trabalhando de maneira expressiva diretamente com o corpo da criança, ajudando em todas as etapas do

⁴⁵ Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica Institucional pela Faculdade Superior do Brasil. E-mail: nilmamaria1@hotmail.com.

⁴⁶ Especialista em Gestão e Coordenação Escolar. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: elencrisily@yahoo.com.

processo de desenvolvimento. Por meio das atividades, além de ser algo divertido para a criança, ela vai aprender a criar e o seu convívio social vai melhorar.

Assim, o debate nos tomou como ponto de partida para fundamentarmos uma pesquisa que envolve as atividades desenvolvidas já na Educação Infantil, primeira fase de contato da criança com o mundo, além do já conhecido, como sua casa e lugares familiarizados. Trabalhar com projetos na educação Infantil é aguçar a observação e o olhar detalhado em cada movimento realizado pela criança, saber reconhecer que cada evolução será dada a partir de seus desejos por realizar, determinadas atividades.

Algo relevante ao que se diz respeito à psicomotricidade é a importância de compreendermos que cada criança exige um tempo para o aprendizado, que nem todas as crianças que se trabalha tem o desenvolvimento igual. Fatores como o convívio social junto aos seus familiares, como se comporta diante de atividades trabalhadas, algo na parte cognitiva que venha impedir nesse aprendizado, se o estímulo necessário também na parte escolar está sendo trabalhada, ou seja, um conjunto de fatores devem ser estudada o quanto antes para que se tome atitudes cabíveis para que essa criança possa se desenvolver.

De acordo com as pesquisas que foram realizadas à luz de autores, por meio de obras e estudos acadêmicos (artigos) retirados da internet, temos como base para a nossa metodologia, a pesquisa descritiva que nos foi bastante proveitosa, por nos oferecer informações, dados e resultados e de outros projetos e ações realizadas. Sendo a escola o ambiente de socialização da criança com os demais, colegas, professores e comunidade escolar, temos nessa instituição todo objeto de estudo que precisamos para realizar esse trabalho.

Foram traçados os objetivos, os quais foram se apresentando de acordo com o que desejaríamos conhecer e alcançar, os resultados esperados. A fundamentação teórica tem por princípios os autores que defendem tanto a psicomotricidade como a educação, principalmente a educação infantil e seus aspectos. Toda metodologia, a qual foi utilizada para conhecer e analisar os fatores psicomotores foram realizadas em sala de aula através do planejamento dessas atividades. As considerações finais deste trabalho mostram os resultados obtidos, trazendo a crítica e análise do que foi feito.

A ATUAÇÃO DOS ESTUDOS DA PSICOMOTRICIDADE E DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE OU ESPAÇO EDUCACIONAL).

A psicomotricidade está presente em todas as atividades motoras e psíquicas da criança, é uma relação do domínio da mente com relação ao corpo. Se faz por meio de sensores neurais e movimentos físicos, envolve o afeto e a sensibilidade, as emoções são fontes de motivação e habilidades, por isso constitui a base de desenvolvimento da aprendizagem.

Neste âmbito, a escola tem o papel fundamental no desenvolvimento psicomotor, já que amplia a percepção da criança quanto a consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço.

O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente (GALLAHUE, 2005, p. 03).

Segundo Oliveira (2012, p. 36) o movimento é importante para o desenvolvimento do ser humano e a psicomotricidade é uma ferramenta que ajuda a criança a “superar as dificuldades e previne as possíveis inaptações.” Rossi (2012, p. 2) fala que:

O desenvolvimento psicomotor evolui do geral para o específico. No decorrer do processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade (esquema corporal, estruturação espacial, lateralidade, orientação temporal e pré-escrita) são utilizados com frequência, sendo importantes para que a criança associe noções de tempo e espaço, conceitos, ideias, enfim adquira conhecimentos. Um problema em um desses elementos, poderá prejudicar a aprendizagem, criando algumas barreiras.

O professor da Educação infantil precisa conhecer a psicomotricidade e seus elementos básicos, assim poderá traçar metas e planos para a construção do aprendizado pela própria criança, fazê-la despertar as suas habilidades e competências físicas e cognitivas, se descobrindo, ampliando suas percepções e capacidades de realizações. De

acordo com Gonçalves (2009) a criança que tem uma boa noção de corpo, do conhecimento de seus movimentos, consegue realizar ações bem executadas, e passa a relacionar espaços, limites, capacidade, desejos e outros fatores pessoais que partem dessa realização.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade, psicomotricidade se trata de um termo empregado para uma “concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização”.

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório motoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos (COSTA, 2002 apud Associação Brasileira de Psicomotricidade).

Esses conceitos os quais expomos, nos mostra como a psicomotricidade é condutora do cognitivo e da conjuntura que faz o aprendizado acontecer. Além de favorecer a interação dos sujeitos com o mundo, o qual conhece e identifica como seu. Desta forma, vários complementos nos são apresentados para podermos consolidar as diversas formas de como o ser humano pode ser construtor do seu próprio saber, e perceber que por mais dificuldades que esse caminho apresente, existem inúmeras possibilidades que se pode alcançar.

As estratégias utilizadas em sala de aula e pela escola na primeira fase da criança nesse espaço, só contribui para aguçar o psiquismo e a motricidade, fatores estudados por essa ciência.

Em razão de seu próprio objeto de estudo, isto é, o indivíduo humano e suas relações com o corpo, a Psicomotricidade é uma ciência encruzilhada... que utiliza as aquisições de numerosas ciências constituídas (biologia, psicologia, psicanálise, sociologia, linguística...) Em sua prática empenha-se em deslocar a problemática cartesiana e reformular as relações entre alma e corpo: O homem é seu corpo e NÃO - O homem e seu corpo (JEAN-CLAUDE COSTE, 1981. p.112).

É, como afirma os autores citados, a ciência que estuda o homem através de seu corpo em movimento e sua relação com o seu próprio interior e o que vive em seu meio. Tem relação direta com a maturidade tanto física como psíquica, onde o objeto de análise e estudo é o corpo e suas características físicas, orgânicas e afetivas, neste caso, envolve os fatores mentais, emocionais e de desenvolvimento do ser humano, sustentado pelo movimento, o intelecto e o afeto.

Para melhor compreender o conceito de psicomotricidade pesquisamos autores e especialistas na área, a fim de elaborar com coerência deste trabalho. Assistindo a alguns vídeos no Youtube (<https://youtu.be/wIHiCBVesX8>) sobre essa ciência, encontramos o vídeo da Psicomotricista Luciana Brites, ela a define como a ciência que trata da junção que unem a psi, que é a emoção; co, que é a cognição; a motric, que trata de todo movimento do corpo e idade que trata de todas as fases do desenvolvimento humano. Já o professor Lino Azevedo Júnior, trata a psicomotricidade como uma área de estudo, pesquisa e intervenção. Ele aborda sobre Freud e seus estudos de personalidade unida às ações motoras. Consideramos que esses vídeos, nos comprova o que antes já tínhamos adquirido de conceito sobre o tema deste trabalho.

Na escola é a ação pedagógica que tem como objetivo principal o desenvolvimento motor e mental da criança, com a finalidade de levá-la a dominar o próprio corpo e a adquirir as potencialidades necessárias para realizar movimentos espontâneos, direcionar as aptidões, pois, em qualquer movimento, existe um condicionante afetivo que determina um comportamento intencional. Refere-se à formação de base de toda criança seja ela com ou sem alguma deficiência ou quaisquer dificuldades motoras ou cognitivas.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A LEGISLAÇÃO E AS BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES.

A educação infantil é a primeira fase da vida escolar. É a primeira experiência que a criança, em sua ingenuidade, passa a conhecer novos ambientes e passa a ter uma nova rotina. Chamada de pré-escola, creche, Jardim e outras definições no passado, a educação infantil, assim como é hoje, é uma modalidade recente que atua com trabalho

pedagógico diferenciado, baseado no lúdico, com crianças de faixa etária de 0 a 6 anos, podendo ser dividida em ciclos ou níveis de desenvolvimento psicomotor.

Sem dúvidas é uma etapa de fundamental importância na vida de uma pessoa, onde ela passa a ter contato com o mundo fora do núcleo familiar, conduz as suas vontades, constrói sua identidade, aciona seus estímulos motores, sociais e afetivos. A educação infantil é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei 9394/96) como parte da Educação Básica, mas não da educação obrigatória. A lei define, também, nas disposições transitórias, a passagem das creches para o sistema educacional. O Ministério da Educação (MEC) determinou que, a partir de janeiro de 1999, todas as creches do País deveriam estar credenciadas nos sistemas educacionais.

A educação infantil tem-se revelado primordial para uma aprendizagem efetiva. Ela socializa, desenvolve habilidades, melhora o desempenho escolar futuro, propiciando à criança resultados superiores ao chegar ao ensino fundamental (GRISPINO, 2006).

A partir de 2004, O Plano Nacional da Educação Básica Brasileira passou a dar ênfase na Educação infantil integrada à Educação Básica e dentro do plano de metas estabeleceu que até 2020 mais de 50% das crianças com faixa etária de 0 a 3 anos estejam matriculadas. Essa perspectiva está baseada na proporção da população brasileira, o que ainda é falho e impreciso, pois boa parte dessas crianças permanece fora da escola e aguarda seu ingresso por 4, 5 ou 6 anos.

A legislação brasileira tem passado por várias reformas dentro do contexto histórico e político do nosso país, recentemente essas mudanças vem acontecendo, principalmente no mundo do trabalho da educação, aumentando o nível de formação desses profissionais.

A preocupação com as crianças pequenas e sua educação, ao longo do processo de expansão recente das creches e pré-escolas, já obteve avanços consideráveis no campo da pesquisa que precisam ser incorporados tanto internamente à área, quanto à arena mais ampla das questões educacionais. As discussões nas diferentes esferas dos sistemas educacionais, sobre os temas do financiamento, da municipalização, do currículo, da formação de professores, da gestão, da participação das famílias e da comunidade, dos critérios de qualidade, da avaliação de resultados, do material didático, da

legislação, entre outros, envolvem necessariamente a educação infantil (FARIA; PALHARES, 1999, p. 112).

No percurso dessa modalidade, a criança é um ser ativo que interage com a realidade a todo momento, passa a tomar consciência de si e do mundo, desenvolve seu porte físico, os seus sentimentos e a sua imaginação.

Sabe-se que a criança no interior da família adquire o saber empírico, orientado, com os padrões culturais e valores constituídos, baseados no que o grupo de convivência, que é a família estabelece. Na verdade, se vivemos em uma sociedade complexa, que faz usos de vários instrumentos e materiais, lida com questões de diversidades e diferenças, faz com que seja essencial conduzir a criança a essas experiências, e fazê-la consciente de seu papel futuramente na sociedade, dentro dos fatores de respeito, tolerância e habilidades para saber lidar com tais questões, processo que é iniciado já nos primeiros anos de vida do ser humano.

Qualquer trabalho desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição do qual era (e é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas, imigradas, brancas ou negras) tinham (e tem) modos de vida e inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, culturais e sociais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade (KRAMER, 1992, p. 19).

As atividades realizadas em sala de aula precisam atender a todas as necessidades para o bom desenvolvimento do corpo físico e psíquico da criança, sendo fundamental o trabalho com atividades que envolvam práticas corporais e intelectuais que torne a criança consciente do seu corpo. Jogos, atividades lúdicas e brincadeiras são métodos que promovem as aptidões perceptivas que se ajustam ao comportamento psicomotor. Bons exemplos de atividades físicas são as recreativas que favorecem a consolidação de hábitos, o desenvolvimento corporal e mental, a melhoria da aptidão física, a socialização, a criatividade; tudo isso visando à formação da sua personalidade.

As ciências estão presentes em todos os fatores educacionais, principalmente nos comportamentais, apoiados pela Psicologia. A Pedagogia se aplica em vários ramos, porém, importa-nos o ramo escolar, o qual tem seu olhar para o processo formativo-

educativo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino formal: as escolas. Aí, o processo é curricular, ainda que complementado por atividades extracurriculares.

Shigunov e Pereira (1993), indicaram alguns processos para a pedagogia da Educação Física, que envolve o esporte, destacando seus componentes afetivos e desportivo-motores, com ênfase na aprendizagem pelo movimento ao longo da infância e adolescência, segundo os quais, constitui um período crucial para estabelecer uma base sólida de aquisição de conhecimentos e equilíbrio comportamental.

O movimento e a sua importância para o bom condicionamento do corpo e da mente, traz para a Pedagogia a missão de conhecer a fundo sua ligação com o cognitivo, o saber. Ao passo que a mente trabalha, se organiza para compor um movimento e realizar uma tarefa ao qual ele seja designado, os fatores que atuarão nesse movimento serão acionados e organizados para compor um aprendizado global e uniforme. A psicomotricidade, como já falamos anteriormente, irá unir todos esses fatores e interagir para que a criança seja consciente do que realizou.

Para auxiliar essa compreensão, existem muitos estudos baseados na psicomotricidade que são utilizados pela Pedagogia, é o que comprovamos em Projetos Políticos Pedagógicos, Projetos Educacionais, Parâmetros Curriculares e teorias de educadores (mestres e doutores) os quais podemos comprovar essas experiências.

Para Piaget (1978), a construção do conhecimento e a inteligência dizem respeito a uma forma de adaptação superior que o ser humano desenvolveu na busca de sua sobrevivência. Através de suas pesquisas, mostrou os mecanismos mentais que o ser humano utiliza nas diferentes etapas de sua vida para poder entender o mundo e, assim, adaptar-se ao mesmo, embora sua preocupação central, na realidade, tenha sido elaborar uma teoria do conhecimento, que explique como o organismo conhece o mundo. As crianças tendem a aguçar sua curiosidade, instigar a imaginação e criar as suas próprias possibilidades de entendimento.

É pela psicomotricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo: porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula,

quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (OLIVEIRA, 1997, p. 34).

Portanto, busca-se compreender a razão de cada movimento e descoberta da criança, e percebe que tais evoluções fazem parte de cada passo dado por ela. Sem a dissociar as deficiências ou dificuldades, a psicomotricidade atua em todos os casos, sendo fundamental à socialização e o desenvolvimento dos sujeitos não importando suas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o professor utiliza os conhecimentos adquiridos para fundamentar seu plano de aula e a sua didática, o preparo para lidar com o processo de aprendizagem e as possíveis dificuldades que venham a ocorrer constitui, pois em lacunas na formação do professor.

Todas as experiências as quais passamos nos garante as competências que a prática nos exige, desta maneira a psicomotricidade nos leva a elaboração de atividades e trabalhos que valorizem os movimentos, faça a criança despertar para as possibilidades de realização do seu corpo e torne o ambiente escolar em um espaço saudável e apto para o desenvolvimento motor e sensorial da criança. Portanto, envolve todo trabalho de preparação, planejamento, as ações a serem efetuadas e os resultados, se positivos ou negativos, já que não podemos prevenir que tudo tenha andamento perfeito.

É nessas experiências que descobrimos pontos em que são necessárias mudanças e correções, uma nova visão frente ao trabalho realizado na educação infantil no que tange à psicomotricidade, mostrando que foi obtido um desempenho significativo. Comprovando que a psicomotricidade auxilia na construção do conhecimento, facilitando o processo de ensino-aprendizagem nas crianças de 2 a 3 anos, que frequentam a escola, sendo fundamental o ingresso delas ainda nos primeiros anos de vida.

Sabe-se que é preciso ampliar os espaços educacionais e melhorar a oferta na qualidade da educação do Brasil, mas todo empenho dos profissionais dessa área é compensado quando ver crescer o saber e o progresso das crianças e jovens deste país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação, 1997.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. Psicologia do Desenvolvimento, Acervo Digital Unesp, dez, 2010.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia e psicomotricidade**: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem: Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTE, Jean-Claude. (1981, apud **SBP**) disponível em: <http://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; Palhares, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, FE-UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999, (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62)

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

GALLAHUE, David L; OZMUN John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GONÇALVES, Fátima. **Do andar ao escrever**: um caminho psicomotor. São Paulo: Cultural RBL, 2009.

GRISPINO, Izabel Sadalla. **A Importância Da Educação Infantil**. 2006 Disponível em http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1421 acesso em

KRAMER, S. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1992.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade, educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 17ed. Petrópolis, RJ :Vozes, 2012.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ROSSI, F. S. **Considerações sobre a psicomotricidade na educação infantil**. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM. N 1, p. 2, mai. 2012. Disponível em: < www.ufvjm.edu.br/.../Considerações-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa...>. Acesso em:

SHIGUNOV, v.; PEREIRA, v. r. **Pedagogia da Educação Física: o desporto coletivo na Escola**. São Paulo: Ibrasa, 1993.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA CRIANÇA COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

VARELA, Ivanise Rodrigues Nascimento⁴⁷

RESUMO:

Este artigo aborda o Lúdico como estratégia de ensino para criança com dificuldade de Aprendizagem nas séries iniciais. Neste estudo, discutimos uma abordagem crítica e reflexiva que visa incentivar e proporcionar suporte às discussões sobre o tema. Pretende-se mostrar, sob a perspectiva pedagógica, as relações existentes entre a ação lúdica e a criança. Objetivou-se também, conhecer a importância de atividades lúdicas e da brincadeira para o desenvolvimento físico, intelectual ou mesmo moral das crianças em idades correspondentes à frequência no ensino fundamental à utilização de elementos lúdicos na prática educativa. Desta forma, analisamos o lúdico como princípio para a construção de conhecimentos, através de análises teóricas nos fundamentos de autores como Vygotsky (2002), Kishimoto (1993), Piaget (1979), Teixeira (2010) entre outros. E seguindo a realidade escolar estudada, busca-se identificar que a utilização do lúdico aliado a atividades pedagógicas pode transformar o aprender numa ação prazerosa que produz resultados positivos. Diante de todas as informações contidas neste estudo, pôde-se concluir que os jogos e as brincadeiras na sala de aula, podem ser consideradas como sendo atividades sociais privilegiadas de interação específica e fundamental que garantem a interação e construção do conhecimento da realidade vivenciada pelas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Brinquedos. Brincadeiras. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz uma reflexão acerca do tema “O Lúdico como estratégia de ensino para criança com dificuldade de aprendizagem nas séries iniciais”. A pesquisa teve como objetivo geral, contribuir para uma reflexão a respeito da importância da presença do lúdico e das brincadeiras para o desenvolvimento das atividades pedagógicas junto às crianças, mesmo que essas frequentem o Ensino Fundamental.

A brincadeira e o lúdico têm sido explorados consideravelmente nos últimos anos, por vários pesquisadores e pensadores. Existe certo consenso por parte deles que estes elementos se constituem como ações importantes para o desenvolvimento da criança. Vygotsky (apud NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 99-116), afirma que:

⁴⁷ Especialista em Psicopedagogia pela FAIBRA. Professora da Rede municipal de educação do município de Guamaré/RN. E-mail: ivanisevarelamacau@gmail.com.

Numa brincadeira, a criança faz uso espontâneo de sua habilidade de separar significado de um objeto sem saber que está fazendo isso, exatamente como não sabe estar falando em prosa, mas fala sem prestar atenção nas palavras. [...]. Assim de conceitos ou objetos, as palavras se tornam partes de uma coisa. Em certo sentido uma criança brincando está livre para determinar suas próprias ações, mas em outro, esta é uma liberdade ilusória, pois suas ações estão de fato subordinadas aos significados das coisas, e ela age de acordo com eles.

O brinquedo é um objeto facilitador do desenvolvimento das atividades lúdicas, podendo ser utilizado em diferentes contextos, tais como, no brincar espontâneo, no momento terapêutico e no pedagógico. Na brincadeira, a criança representa, cria, usa o faz de conta para entender a realidade que a cerca e vive o momento. A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na Educação Infantil, por ser o brinquedo a essência da infância e seu uso permitem um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento.

A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que lhe surgirem. A partir disso, vamos tornar evidente a importância do “lúdico” e como, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem ser importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças.

Tomando como base (FERREIRO, 1991, p. 18) enfatiza que “o brincar implica uma relação cognitiva e representa a potencialidade para interferir no desenvolvimento da criança, é também considerado um instrumento para a construção do conhecimento da criança” Verifica-se, conforme citado acima, que o lúdico permite, ainda, aprender a lidar com as emoções.

Pelo brincar, a criança equilibra as tensões proveniente de seu mundo, construindo sua individualidade e sua personalidade. Indicam os autores que o lúdico implica uma dimensão evolutiva com crianças de diferentes idades, aprendendo características específicas, e formas diferenciadas de brincar.

Diante disto, Queiroz (2009, p. 22) destaca que: a atividade lúdica é essencial para a criança, porque estimula a inteligência, a imaginação, a criatividade, ajuda o exercício de concentração e atenção, favorecendo a formação da motricidade infantil.

Já é de natureza da criança que ela brinque, para isso não é preciso fixar regras, nem mandar-lhes brincar. O brincar é algo muito importante para a criança. Brincar traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, além de aprimorar suas habilidades motoras.

Assim, o termo “lúdico” abrange o brincar, a atividade individual, coletiva, livre e regrada. Normalmente os profissionais de educação associam o termo “ludicamente” ao “prazerosamente” e não ao “livremente”. O prazer é o resultado do caráter livre, gratuito e pode associar-se a qualquer atividade, inversamente a imposição pode retirar o prazer de qualquer atividade.

Quando se trabalha o lúdico na educação, abre-se um espaço para que a criança expresse seus sentimentos, oferecendo a ela a oportunidade para desenvolver a afetividade, para a assimilação de novos conhecimentos. A partir do lúdico criam-se espaços para a ação simbólica e a linguagem, podendo ser trabalhado com limites e regras entre a imaginação e o real. Desta forma, conclui-se sustentando a tese de que a brincadeira é uma atividade espontânea da criança e que ela aprende enquanto brinca.

APRENDER BRINCANDO: O LÚDICO NA APRENDIZAGEM

O ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, pois o brincar é uma das atividades mais importante na vida dos indivíduos. Por meio dessa ação. Ele tanto desenvolve suas potencialidades, como também trabalha com suas limitações, com as habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas. O brincar é ainda uma forma de expressão e comunicação consigo mesmo, com o outro e com o meio. A brincadeira é considerada uma atividade universal que assume características peculiares no contexto social, histórico e cultural.

Os jogos e as brincadeiras têm grandes influências na formação da personalidade, do caráter, da desenvoltura e do equilíbrio geral da criança. A brincadeira permite lidar com sentimentos confusos e opressivos que a realidade

desperta, e com isso ir acumulando experiência enriquecida pela convivência com os mais velhos, que vai culminar no aprendizado dos limites do corpo e da amplidão do espaço circundante.

Segundo Gonzaga (apud KISHIMOTO, 1993, p. 106):

A criança procura o jogo – e as brincadeiras – como uma distração(...). É pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más, a sua vocação, as suas habilidades, o seu caráter, tudo que ela traz latente no seu eu em formação, torna-se visível pelo jogo e pelas brincadeiras que ela executa.

Brincar favorece a auto estima, a interação com seus pares e, sobretudo, a linguagem interrogativa, propiciando situações de aprendizagens que desafiam seus saberes estabelecidos destes, fazem elementos para novos esquemas de cognição. "Através do jogo simbólico a criança aprende a agir e desenvolve a autonomia que possibilita descobertas e anima a exploração, a experiência e a criatividade". (ANTUNES apud MACEDO, 2004, p. 13).

Nas palavras de Cerisara:

Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica definidora do brinquedo em geral. Nesta situação imaginária, ao assumir um papel a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ele observa em seu contexto (CERISARA, 2008, p. 13).

A brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem. Na medida em que vão crescendo, as crianças trazem para suas brincadeiras o que vêem, escutam, observam e experimentam. As brincadeiras ficam mais interessantes quando as crianças podem combinar os diversos conhecimentos a que tiveram acesso. Nessas combinações, muitas vezes inusitadas aos olhos dos adultos, as crianças revelam suas visões de mundo, suas descobertas.

Vygotsky afirma que, "apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência onde a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas" (Rego, 2002, p. 80). Vygotsky valoriza o fator social, mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária,

incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação.

Faz-se necessário analisar a brincadeira dentro de uma perspectiva biológica, considerando-a como um elemento constituído social e historicamente pelo indivíduo e que se modifica, em função do meio cultural e da época em que o sujeito está inserido. O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrado estudo específico sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e o jogo, a criança forma conceito, seleciona ideias, estabelecendo relações lógicas, íntegras percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

Desta forma, Antunes (2001, p. 55) destaca que: “as brincadeiras dentro do lúdico se tornam super. valorizado para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimentos onde o aluno seja participativo ativo”. Neste sentido, destaca-se a necessidade de “valorar” a cultura lúdica da criança, pois brincar é uma necessidade, uma arte, um direito que juntamente com os requerimentos básicos da alimentação, saúde, moradia e educação, são vitais para o desenvolvimento potencial de todas as crianças. A ludicidade proporciona condições de humanização e solidariedade à criança e aos adultos contribuindo para sua evolução enquanto pessoa humana.

Jogo, brinquedo e brincadeira

As atividades lúdicas são extremamente importantes no aprendizado das crianças, pois são atividades que reúnem, interessam e exigem concentração das crianças. A partir de jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança consegue criar, imaginar, fazer de conta, experimentar, medir, enfim, aprender.

Segundo PIAGET (1989, p. 135). “O desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo”. Através de brinquedos, jogos e brincadeiras, a criança tem a oportunidade de se desenvolver, pois além de ter a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia estimuladas, ainda desenvolve a linguagem, a concentração e a atenção. O brincar contribui para que a criança se torne um adulto eficiente e equilibrado.

Por meio das atividades lúdicas, o professor estimula a imaginação das crianças, fazendo com que ideias e questionamentos sejam despertados. É preciso que o professor fique muito atento para que nenhuma criança seja autoritária com as outras, e que todas tenham as mesmas oportunidades na brincadeira. Além disso, as crianças aprendem muito mais se o conteúdo for apresentado em forma de jogos ou brincadeiras.

Piaget (apud WAJSKOP, 1995, p. 63) nos diz que:

Os jogos fazem parte do ato de educar, num compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade; educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente; antes disso é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. É preciso que o professor tenha consciência que, na brincadeira, as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Para Vital Didonet (1993, p. 43-52):

É uma verdade que o brinquedo é apenas o suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações (...). Se criança gosta de brincar, gosta também de brinquedo. Porque as duas coisas estão intrinsecamente ligada.

O jogo é a mais importante das atividades das crianças, pois elas necessitam brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor. Brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mas também como elementos bastante enriquecedores para promover a aprendizagem.

Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo. É através da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ele se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes, e conviver como um ser social.

Assim, Kishimoto afirma:

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais na proposta de manipulá-los (KISHIMOTO, 2005, p.18).

Os brinquedos são também materiais para adentrar no imaginário, além de serem possíveis substitutos dos objetos reais do cotidiano, possibilitam a unificação do universo real com o imaginário quando se brinca.

Segundo Miranda (2001, p. 34) “Piaget foi um dos pesquisadores que mais destacou o jogo como elemento coadjuvante no processo evolutivo da criança e a capacidade socializadora que este possui.” Para Piaget ao brincar a criança externa traços de sua aprendizagem através da interação com atividade que está sendo desenvolvida.

De acordo com Teixeira:

Não havia separação entre brincadeiras e jogos reservados às crianças e aos adultos, pois estes representavam um elo entre o indivíduo e a sua comunidade; além disso, jogos e brincadeiras representavam, e continuam representando, também, a possibilidade de manutenção e transformação de conteúdo históricos da humanidade. (TEIXEIRA, 2010, p. 32-33).

Kishimoto (2007) salientou que os jogos, brinquedos e brincadeiras na educação são de suma importância para o desenvolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a criança desenvolve seu raciocínio e constrói seu conhecimento de forma descontraída.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM

O ensino utilizando meios lúdicos cria um ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. É de suma importância que nós, educadores, saibamos como usar os jogos para ajudar o aluno no desenvolvimento do raciocínio lógico, pois o lúdico pode estar presente na aprendizagem e no desenvolvimento, sem esquecer que a sua principal importância é conhecer sua aplicação na escola.

Maluf (2003, p. 20) mostra que: "[...] é importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que acerca"

Para Vygotsky (1979, p. 45) “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”. Desse modo vemos a importância do jogo na vida da criança, sendo o mesmo, uma atividade construída socialmente e culturalmente. É uma forma de a criança entrar em contato com a cultura.

Canda (2006) nos diz que:

A atividade pode ser considerada lúdica quando o sujeito não está somente sentindo prazer na realização, mas quando se encontra inteiro, ou seja, quando, sentimentos, pensamentos e ações estão agindo de forma integrada e não fragmentada no momento presente da atividade desenvolvida. Assim, ao ouvir uma música que transmite uma sensação de prazer e bem estar, de reflexão sobre a vida e nos permite a construção de novos olhares em relação à realidade, pode-se considerar que o ato de ouvir a música se constituiu em uma experiência lúdica. (CANDA, 2006, p. 140).

Quando se trabalha o lúdico na educação, abre-se um espaço para que a criança expresse seus sentimentos, oferecendo a ela a oportunidade para desenvolver a afetividade, para a assimilação de novos conhecimentos. A partir do lúdico criam-se espaços para a ação simbólica e a linguagem, podendo ser trabalhado com limites e regras entre a imaginação e o real.

A formação da criança é influenciada através das trocas sociais, ou seja, através da interação com o meio que a criança vai se desenvolvendo, consequentemente com as práticas educacionais a qual irá ser submetida. Caso não ocorra a interação entre o indivíduo e o meio, o desenvolvimento ficará defasado, devido à falta de situações propícias ao aprendizado.

De acordo com Kishimoto:

[...] no contexto cultural e biológico as atividades são livres, alegres e envolve uma significação. É de grande valora social, oferecendo possibilidades educacionais, pois, favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sócias (1994, p. 13).

Atividades lúdicas criam um clima de entusiasmo, é este aspecto de envolvimento emocional que torna a ludicidade um forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Conforme Oliveira (1995, p. 36), “no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende; objeto e significado”.

O lúdico e as práticas pedagógicas

O papel do educador é primordial, pois é ele quem cria espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras, ou seja, média a construção do conhecimento. Deste modo, devem-se selecionar materiais adequados, o professor precisa estar atento à idade e as necessidades de seus alunos para selecionar e deixar disposição materiais adequados. O educador é o mediador, possibilitando, assim, a aprendizagem de maneira criativa e social. Para que o ensino seja possível é necessário que o aluno e o educador estejam engajados, o educador deve ser o mediador/facilitador do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem é desencadeado a partir da motivação. Esse processo se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que ele estabelece com o meio, principalmente, seus

professores e colegas. Assim, nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento.

Assim, esta forma lúdica de motivação é desenvolvida a partir da inserção de jogos e brincadeiras no planejamento escolar, bem como a inserção de atividades dinâmicas na sala de aula, no intuito de tornar essa aprendizagem uma prática constante de busca pelo conhecimento.

Desse modo, Pozo (2002, p. 70) destaca que:

A utilização de atividades lúdicas como forma de facilitar o período de adaptação e socialização ao meio escolar, pois através do lúdico a criança vai se adaptando ao ambiente em que está inserido e com as pessoas que muitas vezes o compõem.

A partir daí, o jogo passa a ser uma ferramenta ideal para a aprendizagem. “Assim, brincar significa extrair da vida nenhuma outra finalidade que não seja ela mesma. Em síntese, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, descoberta da individualidade e à meditação individual”. (ANTUNES, 2005, p. 36).

Com isso, os educadores, enquanto mediadores do conhecimento, devem oportunizar o crescimento da criança de acordo com seu nível de desenvolvimento, oferecendo um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais, um ambiente enriquecedor de imaginação, onde a criança possa atuar de forma autônoma e ativa, fazendo com que venha a construir o seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, as brincadeiras e os jogos são indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimentos, que proporcione prazer no ato de aprender e que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula.

Conforme afirma, Friedman (1996, p. 12) que:

[...] brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada: jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras: brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar: atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

É importante ressaltar que o professor deve desenvolver atividades lúdicas na sala de aula não como meras brincadeiras, mas como uma possibilidade de promoção do

ensino aprendizagem, também como uma atividade de entretenimento, sem relação obrigatória com a aprendizagem significativa para o aluno.

De acordo com Freire (1996, p. 67), “saber que deve respeito à autonomia e identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente”. Palavras que levam a refletir sobre a importância de uma prática pedagógica voltada a valorização e respeito da individualidade do aluno.

Desta maneira, percebemos a necessidade do professor de pensar nas atividades lúdicas nos diferentes momentos de seu planejamento. Lembrando que o jogo e a brincadeira exigem partilhas, confrontos, negociações e trocas, promovendo conquistas cognitivas, emocionais e sociais.

Cabe ao educador por meio da intervenção pedagógica propiciar atividades significativas que levem a uma aprendizagem de sucesso. Para que isso aconteça é necessário que o professor reflita sua prática pedagógica percebendo o aluno mais que um mero executor de tarefa, mas alguém que sente prazer em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos mostrar a importância da atividade lúdica no desenvolvimento educacional da criança nas séries iniciais. O lúdico é um mecanismo estratégico de desenvolvimento da aprendizagem, pois propicia o envolvimento do sujeito aprender e possibilita a apropriação significativa do conhecimento.

Os jogos e as brincadeiras estão presentes em todas as fases da vida dos seres humanos, tornando especial a sua existência. De alguma forma, o lúdico se faz presente e acrescenta um ingrediente indispensável no relacionamento entre o aluno e o professor, possibilitando que a criatividade aflore, e a aprendizagem se torne prazerosa para o aluno, mesmo com alguma dificuldade de aprendizagem.

Vygotsky (1991, p. 109-110) afirma que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva”. Segundo o autor, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Acredita-se ser relevante a participação do lúdico nesse processo educativo, pois é por meio dele que o ser humano amplia suas experiências, desenvolve sua capacidade de raciocínio e adquire novos comportamentos. Quando o indivíduo interage com as atividades lúdicas, ele passa a ter a sua formação definida por meio de suas ações. O aprendizado passa a representar um exercício encantador e prazeroso.

O que se espera é que os profissionais compreendam a importância desta estratégia, que percebam como ela pode ser uma grande aliada no seu trabalho e que a partir disso, possam utilizá-la em seu cotidiano, podendo assim, obter juntamente com seus alunos os resultados positivos provenientes da utilização destes recursos.

O lúdico é uma ferramenta importante nas dificuldades de aprendizagem, pois a criança pode ser trabalhada na individualidade ou em grupos e ela mesma poderá resolver suas dúvidas e corrigir o que é de real dificuldade. Assim, ela passará a se conhecer melhor, criará estratégias para um melhor aprendizado, que será prazeroso e significativo.

Diante do que fora exposto, concluiu-se que o lúdico e a brincadeira constitui-se em uma estratégia importante para o desenvolvimento e aprendizagem de qualquer criança, pois o lúdico, além de contribuir e influenciar na aprendizagem dos conteúdos escolares, também auxilia no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos da criança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais**. Campinas: Papirus, 2005.

ANTUNES, D. A. **O direito da brincadeira a criança**. São Paulo; Summus, 2001.

CANDA, Cilene Nascimento. **As Atividades Lúdicas na Alfabetização Político-Estética de Jovens e Adultos**. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador. v.15, n. 25, jan./jun. 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva. Florianópolis, n. especial, p. 07-10, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELIZANGELA%20BUENO.pdf>.

DIDONET, V. **A criança de 0 a 6 anos no Brasil e seu atendimento educacional: questões a considerar.** *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 3, n.1, p. 43-52, jan./jun. 1993.

FERREIRO, EMÍLIA; Teberosky, Ana. **Pirrogênese da língua escrita.** 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: O Jogo, a Criança e a Educação.** 7ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MACEDO, Lino de. **Faz-de-conta na escola: a importância do brincar.** *Revista Pátio – Educação Infantil*. Ano 1 nº 3. Dezembro de 2003/março de 2004. ed. Artmed.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. PERRENOUD,

MIRANDA, Simão de. **Do facínio do jogo à alegria de aprender nas séries iniciais.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário.** São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. **Creches: Crianças Faz de Conta & Cia.** Petrópolis: Vozes, 1995.

PIAGET, Jean & INHELDER, B. **A função semiótica ou simbólica.** In: *A psicologia da criança*. Lisboa: Moraes, 1979.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação infantil e ludicidade**. Teresina: Edufpi, 2009.

REGO, Teresa C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. H. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS: UMA REALIDADE AINDA DISTANTE

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas⁴⁸

FREITAS, Dayana Lucia Rodrigues de⁴⁹

MELO, Jakeline Olegário de⁵⁰

AQUINO, Andréia Rodrigues⁵¹

ANDRADE, Maria Vilma Silva Santos⁵²

SANTOS, Francilucia Victor dos⁵³

RODRIGUES, Elizete da Silva⁵⁴

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo desencadear uma importante reflexão sobre a configuração atual da educação inclusiva na educação infantil em nosso país. Levando em consideração que a educação inclusiva é um modelo educacional referendado por políticas públicas, contudo ainda é uma realidade distante da vivência escolar que nos deparamos no dia a dia. A reflexão é no sentido de pensar em mudanças necessárias, principalmente no que diz respeito à educação infantil, por ser esta a primeira etapa da educação básica e, portanto, um período essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. A construção da escola inclusiva implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a acessibilidade, permanência e desenvolvimento pleno também dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. O texto aborda, entre outros aspectos a necessidade ainda maior de se repensar a prática pedagógica, sendo esta o elemento fundamental da inclusão escolar na educação infantil. Por meio de pesquisas realizadas sobre inclusão escolar (RODRIGUES, 2006; CARVALHO, 2008; VYGOTSKI, 2003),

⁴⁸ 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.

⁴⁹ Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Docente nos Municípios de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

⁵⁰ Especialista em Fisiologia do Exercício pelo Instituto de Educação de Pesqueira/PE (IESP). Professora de Educação Básica. E-mail: jakelinecirnemaau@gmail.com.

⁵¹ Mestranda do Curso Ciências da Educação pelo Instituto de Educação e Tecnologias em Ciência da Educação (CECAP). Docente no Município de Macau/RN. E-mail: andreiarodriguesaquino@yahoo.com.br.

⁵² Especialista em Educação Infantil e Libras pelo Instituto IESP. Professora no Município de Guamaré/RN. E-mail: mvilmaandrade10@hotmail.com.

⁵³ Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela FMB. Professora da Rede Municipal de Guamaré/. E-mail: Francy15santos@hotmail.com.

⁵⁴ Especialista em Educação Infantil Anos Iniciais pela FIAVEC. Professora da Educação Básica. E-mail: elizeterodriguesescola@gmail.com.

observa-se que este movimento de inclusão ainda está em fase de construção e de desenvolvimento dentro das escolas e é preciso percorrer um longo caminho para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade em nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

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).

O direito à educação é um dos direitos humanos fundamentais. Segundo o artigo 205 da Constituição Brasileira, todos, sem exceção, têm direito à educação, tendo em vista a busca pelo desenvolvimento pessoal e sociedade de cada indivíduo.

Os alunos têm sua frequência às escolas garantida por lei, mas, infelizmente, nem sempre o ambiente é inclusivo, o que impossibilita o desenvolvimento destes. Assim acontece com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, quer seja por apresentarem alguma deficiência, doença, síndrome, transtorno ou outras diferenças significativas (temporárias ou não) em seu processo de aprendizagem.

Geralmente, a definição de deficiência encontrada nos dicionários remete à falta ou defeito – falta de eficiência, de qualidade, algo que funciona de maneira problemática, ineficiente. A dificuldade em escolher e usar uma palavra adequada para definir um conceito de desenvolvimento humano mais inclusivo já mostra como esse assunto tem muito ainda a ser discutido e difundido em nossa sociedade. Onde ainda existe, na atualidade, uma visão retrógrada que permeia a nossa sociedade, cheia de preconceitos e discriminação em relação às pessoas que apresentam necessidades especiais.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2011, p. 26)

Nesse sentido, para além da norma e do padrão de corpos e comportamentos, a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência afirma que todas as pessoas têm direito à participação e devem usufruir dos benefícios construídos pela sociedade. Além disso, afirma que deficiência é um conceito em evolução que se baseia numa perspectiva social. As deficiências, ou melhor dizendo, os diferentes impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais ou mentais, como tantas outras características, passam a ser considerados como parte da diversidade humana.

Na perspectiva da educação como direito humano de todas e todos sem exceção, a ideia da educação inclusiva vai ganhando força e tornando cada vez mais incoerente a defesa e manutenção de uma educação segregada para as pessoas com deficiência.

No que se refere à educação, podemos destacar, entre outros aspectos, que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, mais conhecido como Lei Brasileira de Inclusão, configura como crime passível de multa e detenção a recusa de matrícula de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino. Sem dúvida, isso é um grande avanço, mas não é necessário apenas incluí-los nas instituições de ensino, antes é preciso tornar esse ambiente inclusivo e acessível ao pleno desenvolvimento destes cidadãos.

ESCOLA INCLUSIVA

A diversidade e a diferença é a grande marca da escola inclusiva. A escola, enquanto lugar de desenvolvimento social, pessoal e de formação de cidadãos, deve identificar as necessidades educacionais da criança, jovem ou adulto e oferecer os recursos necessários para que as barreiras de aprendizagem sejam removidas e para que todos tenham sucesso na aprendizagem.

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte. A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do

processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. (ROPOLI et al., 2010, p. 9)

No paradigma da inclusão, em vez de se partir do conceito de normalização, parte-se da noção do direito. Se todos têm direito a acessar a escola, é fundamental prever que alguns utilizam cadeira de rodas e, portanto, devem ser construídas rampas. Outros são surdos, portanto, podem ser necessárias formas diversas de comunicação.

Fica claro, portanto, que uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio. (VYGOTSKI, 2003, p. 200).

A Inclusão parte do pressuposto que todos são diferentes, e que a escola deve atuar nessas diferenças. Desta forma, a escola inclusiva busca, não apenas como meta, mas como princípio, compreender as diferenças entre os alunos para traçar seu projeto pedagógico. Percebendo que a construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional (não apenas professores e alunos) possam dirigir a atenção sobre si mesmos, aprendendo a escutar o outro e enxergar a capacidade e o conhecimento existente em cada aluno.

A acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, e, portanto, essencial para iniciar o processo de educação inclusiva, já que ela garante a possibilidade, a todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades. Mas somente a adaptação das estruturas físicas ou aquisição de materiais ou equipamentos adequados não é o suficiente para estabelecer esse patamar de ensino.

A escola que pretende ser inclusiva deve se planejar para gradativamente implantar as adequações necessárias para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento, adaptando não só estruturas,

mas seu contexto educacional, suas atitudes, suas normas (como o Projeto Político Pedagógico) e seu relacionamento com a sociedade.

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p. 119).

Um importantíssimo aspecto da escola inclusiva, presente no Parecer 441/2002, é que esta deve compreender seu caráter inclusivo não apenas por receber alunos com NEE, mas sim por ser uma instituição que se mostra e está disposta a criar condições (pedagógicas, didáticas, ambientais, curriculares...) para acolher e acompanhar todo e qualquer aluno em sua escolarização, seja ele uma criança com NEE ou qualquer outra criança em situação de vulnerabilidade.

Para que uma escola se torne de fato inclusiva precisa-se contar com a participação efetiva, consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. Sabendo que essa parceria entre escola e sociedade é capaz de promover os ajustes e condições necessárias para o estabelecimento da educação inclusiva na sociedade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conhecer e entender essas diferenças de desenvolvimento é fundamental para planejar diferentes estratégias de ensino que atendam a todos os alunos em sala de aula, principalmente dentro da educação infantil. Certamente, não é uma tarefa fácil, mas é imprescindível para a implantação da educação inclusiva infantil um novo olhar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores.

Atualmente, novos transtornos são identificados constantemente, pois emergem dessa relação entre os seres humanos e a cultura, por isso como educador é importante se conscientizar que é impossível classificar as pessoas em categorias delimitadas,

portanto, deve-se ter o cuidado de conhecer cada aluno, suas habilidades e necessidades, sem rótulos.

O que importa para a escola e para os educadores, não é a definição clínica exata da deficiência existente, mas sim, o importante é possibilitar que cada aluno possa aprender do seu modo, e nesse sentido, é preciso estabelecer estratégias mais eficazes para derrubar as barreiras que se interpõem à aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394 de 1996, traz conquistas importantes para a educação de alunos com deficiência. O texto mostra avanços no que se refere à oferta de ensino especializado sempre que necessário e o início da oferta da educação especial na faixa etária do zero a seis anos de idade (CARVALHO, 2008). Isso mostra a importância do ensino infantil também desenvolver uma educação inclusiva.

Considerando essa proposta de educação inclusiva, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem que começar pela educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação. Segundo Mendes (2010, p. 47-48):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

O trabalho pedagógico deve ser pautado pela organização de estratégias de trabalho condizentes com cada turma, pelo estabelecimento de ações para aguçar a curiosidade, pela vontade de conhecer dos estudantes e por outras formas de trabalho caracteristicamente para a idade deles, possibilitando que a inclusão escolar ocorra de fato, mesmo em tenra idade.

Atividades lúdicas são importantes instrumentos que podem ser utilizados em sala de aula para auxiliar o desenvolvimento, despertando o interesse das crianças com

necessidades educacionais especiais e permitindo o desenvolvimento global da criança, por meio da estimulação de diferentes áreas.

No item 5.1., sobre orientações gerais para creches e pré-escolas, a LDB recomenda que, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais, é preciso:

- Disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;
- Realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;
- Garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;
- Promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;
- Promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão;
- Solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP;
- Adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26).

Para dar conta dessa verdadeira empreitada educativa, os instrumentos mais eficazes estão dentro do escopo de seu próprio fazer docente: seus saberes enquanto professor, seus conhecimentos em sua área de estudos, seus conhecimentos acerca das relações humanas, sua capacidade de diálogo com os estudantes e suas famílias.

A prática pedagógica inclusiva deverá constituir-se pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de agir e atuar em sala de aula, considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais, pois cada criança tem sua forma de aprendizagem.

Não se trata de elaborar outro currículo e sim de trabalhar com o que foi adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos, a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos (CARVALHO, 2008, p. 105).

Em caso de alunos com necessidades educacionais especiais, cada característica específica de aprendizagem deve ser levada em consideração, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um.

A respeito do ensino às crianças de 0 a 5 anos, Mahoney e Almeida (2005) afirmam que o processo de ensino aprendizagem é singular, em que a relação professor-aluno é um fator decisivo, sendo um recurso fundamental do professor. As atribuições sobre afetividade nesse processo é um recurso importante para aumentar sua eficiência e programas de formação de professores.

A aprendizagem ocorre quando existem a colaboração e uma interação positiva entre alunos e professor. Assim, a partir da aproximação e conhecimento dos alunos, o professor pode oferecer oportunidades singulares para desenvolver as potencialidades individuais de seus alunos, favorecendo uma eficiente adaptação e ação sobre o aprender.

Segundo Balbino e Santos (2015), os alunos com NEE demandam recursos pedagógicos e metodológicos específicos para ter compreensão da aprendizagem. A aprendizagem das crianças com NEE ganha muito mais sentido se ela estiver constantemente ativa dentro de um ambiente que lhe garanta o convívio e a participação.

Com isso, a criança mesmo pequena, ao adentrar em um espaço escolar em que as diferenças são bem vindas, aprenderá de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, pelo que ele é capaz de realizar e não por suas possíveis limitações, pois para a aprendizagem humana não há limites.

Não há docência se os educandos não aprimoram sua inteligência e aptidão mental, se não compreendem estes conhecimentos de modo pessoal ou se não são capazes de aplica-los na prática, sendo nas atividades, avaliações realizadas em sala ou mesmo na vida (LIBÂNEO, 1998).

Contudo, os professores da educação especial ou regular não podem sustentar as cargas de uma classe inclusiva sozinhos. Todas as pessoas envolvidas na experiência de inclusão devem se dedicar para fornecer educação com excelência para todos os alunos, pois todos têm sua parcela de contribuição para o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar e para a construção de uma nova visão sobre educação inclusiva.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva faz uma espécie de chamamento aos educadores para aceitar o desafio de abandonarem a ideia homogeneizadora, de aluno ideal ou normal, e quebrarem as barreiras entre estudantes reais e o conhecimento, pois este é ilimitado e tem diversas e diferentes formas de ser manifestado em sala de aula.

As escolas de educação infantil devem oferecer um ensino de qualidade, onde o desenvolvimento da criança aconteça levando-se em consideração a formação de um cidadão participativo, crítico e consciente de seu papel na sociedade, pois mesmo dentro dessa complexidade das relações humanas, o papel da educação é inigualável e insubstituível para o processo de ensino-aprendizagem.

Todos os níveis, etapas e modalidades de ensino devem trabalhar para promover uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos. A inclusão na educação infantil não é diferente, a escola de educação infantil precisa oferecer uma aprendizagem de forma ampla e colaborativa, disponibilizando oportunidades iguais para todos e estratégias para cada um, de modo que todos possam desenvolver seu potencial.

A inclusão educacional acontece de fato, e principalmente, quando é ofertada a formação continuada aos professores, conscientes de que estes são indispensáveis neste contexto, pois é o professor que está frente aos desafios com os alunos, e sua maior qualificação possibilitará grandes melhorias para enfim se alcançar uma educação inclusiva de qualidade e de verdade.

REFERÊNCIAS

BALBINO, E.S.; SANTOS, P.A. **A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências:** metodologias e práticas dos professores. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, vol 1. Arapiraca: Ufal, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/viewFile/1879/1380>. Acesso em: 28 de março de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em 11 de Abril de 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Casa Civil. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 15 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Palácio do Planalto, Casa Civil. Brasília, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso: 22 de abril de 2020.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CÉSAR, Margarida. **A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos.** In: RODRIGUES, David. Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. **Afetividade e processo ensino aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 20, p. 11- 30, set. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2020.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar.** v. 1. Brasília: MEC/SEE; Ceará: UFC, 2010.

VYGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

O PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E SUAS CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS EM PROL DO APRENDIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

SILVA, Valdeci Lima da⁵⁵

SANTOS, Helena Maria Dos⁵⁶

SILVEIRA, Francineide Roseno da Silva⁵⁷

MELO, Marycelia Bastos da Silva⁵⁸

LIMA, Paulo de Tarso⁵⁹

RESUMO:

Com o propósito de ampliar a discussão acerca das atribuições profissionais do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o presente estudo busca apresentar, panoramicamente, as relações estabelecidas e seguidas no meio escolar em relação à acolhida e desenvolvimento de propostas metodológicas com alunos com deficiências. Para tanto, investigar tais relações confere ao pesquisador um olhar mais sensível, pois diante do atendimento de alunos com necessidades de aprendizado, esse deve refletir quanto às possibilidades do trabalho pedagógico, de maneira a reproduzir inferências que traduzam fielmente os interesses e objetivos escolares que estão em jogo. Por se tratar de um estudo que envolve a investigação das relações, especialmente, educacionais, o estudo confere à pesquisa de natureza qualitativa como alternativa coerente com os preceitos necessários para se alcançar os objetivos propostos. Deste modo, o estudo fundamenta seus princípios de estudo sob a perspectiva de pesquisa científica voltada ao campo da Educação, com vistas ao trabalho pedagógico desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Alunos com Deficiência. Espaço Escolar.

---

⁵⁵ Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Estadual Vale Do Acaraú - UVA.

Professora da Rede Pública de Guamaré/RN. E-mail: Valdeci.limas@gmail.com.

⁵⁶ Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP). Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN. E-mail: helenaprof69@gmail.com.

⁵⁷ Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI. Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN. E-mail: francineide_guamare@hotmail.com

⁵⁸ Mestranda em Educação pela instituição Revalide Educacional (REEDUC). Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN. E-mail: marycelia_bastos@hotmail.com

⁵⁹ Especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Professor da Educação Básica. E-mail: tarsoped@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um estudo acerca das atribuições legais e pedagógicas do profissional especializado em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas contribuições metodológicas em prol do aprendizado de alunos com deficiência. Investigar como se desenvolve as atividades cotidianas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma missão que se faz necessária e urgente.

Com a demanda de alunos com deficiência em progressão, devido às diversidades biológicas, espaciais e temporais, novos quadros de deficiência surgem, como, por exemplo, a chegada de alunos com microcefalia, além daqueles que, historicamente, estão presentes no contexto escolar como o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), dentre outros. Para tanto, busca-se esclarecer a seguinte problemática: Quais recursos e práticas metodológicas são expressivamente efetivos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos com deficiências?

Com o propósito de ampliar a discussão acerca das atribuições profissionais do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o presente estudo busca apresentar, panoramicamente, as relações estabelecidas e seguidas no meio escolar em relação à acolhida e desenvolvimento de propostas metodológicas com alunos com deficiências.

Para tanto, investigar tais relações confere ao pesquisador um olhar mais sensível, pois diante do atendimento de alunos com necessidades de aprendizado, esse deve refletir quanto às possibilidades do trabalho pedagógico, de maneira a reproduzir inferências que traduzam fielmente os interesses e objetivos escolares que estão em jogo.

Para tanto, Lima e Carneiro (2016) apresentam a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

O AEE é um atendimento especializado, que ajuda, identifica e organiza recursos pedagógicos, e, esse tipo de atendimento de maneira nenhuma pode ser caracterizado como reforço escolar. É uma área do conhecimento onde envolve a interdisciplinaridade que envolve recursos, metodologia e práticas pedagógicas possibilitando a inclusão social de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (LIMA; CARNEIRO, 2016, p. 6).

A escola, por ser espaço privilegiado para o encontro entre a necessidade e os subsídios de ensino, deve oferecer tanto para professores quanto para alunos um espaço adequado para que se possa estabelecer a relação de ensino-aprendizagem de maneira fluente e significativa.

Para Ausubel (1963 *apud* MOREIRA, 2016), aprendizagem significativa corresponde a:

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer idéia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (AUSUBEL, 1963 *apud* MOREIRA, 2016).

Diante desse pressuposto teórico, o professor, quer seja do ensino regular ou do AEE, deve apropriar-se de subsídios que o possibilite na atuação docente frente às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Quanto a isso, Ferreira *et al.* (2015) expõe que:

O profissional que atua neste atendimento é o professor de educação especial, que deve ter formação específica na área de atuação. No atendimento realizado no contra turno, as necessidades e potencialidades são trabalhadas, com a finalidade de oferecer novos caminhos para aprender, ao aluno público-alvo da educação especial, e de fato ter suas diferenças atendidas e respeitadas. A partir do atendimento, o professor de educação especial pode contribuir com observações e sugestões quanto ao trabalho realizado em sala de aula, para juntamente com o professor do ensino comum pensem em possibilidades de intervenção (FERREIRA *et al.*, 2015, p. 48).

Através da citação acima, pode-se destacar a função do professor do AEE, devendo este possuir formação na área específica, qualificado para atuar com AEE. Sua missão é clara: apresentar novas possibilidades de aprendizagem para alunos com limitações físicas e cognitivas.

Assim, todo o sistema de ensino deve estar engajado nessa proposta, a de oferecer condições espaciais e profissionais de qualidade para que o processo de inclusão escolar possa ocorrer de modo significativo, tanto para alunos, professores, coordenadores, gestores e pais.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUA FUNÇÃO NO MEIO ESCOLAR

Apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi elaborado para o público específico da Educação Especial, isto é, de alunos com deficiências físicas, sensoriais, cognitivas, dentre outras. A proposta cerne é que tal atendimento esteja presente nas mais diversas instituições de ensino da Educação Básica para que se preserve o direito de todos os alunos, especialmente com deficiências, possibilitando acesso ao ensino regular.

Diante do fato de o modelo unilateral de escola no Brasil não conseguir abranger – apenas em sala de aula comum – os processos de ensino-aprendizado para todos os diferentes tipos de alunos com suas mais diversas dificuldades, está previsto na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que o AEE seja um serviço de apoio aos processos formativos do aluno com deficiência, com o intuito de oferecer meios que concretizem o contato com a proposta curricular das disciplinas.

A referida Política defende que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando 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 estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.11).

O AEE deve ser disponibilizado na Educação desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, isto é, legalmente entre os quatro aos dezessete anos de idade do aluno, para que todos os jovens brasileiros tenham assegurados o direito intransferível da permanência e inclusão escolar a um ensino de qualidade.

Ao exercer docência com o público do AEE, faz-se necessário compreender que tal atendimento não pode ser confundido com reforço escolar ou como um espaço desassociado da sala de aula regular, onde na sala do AEE ocorra determinado

aprendizado e que na sala de aula regular apenas aconteça a socialização, pelo contrário, a sala do AEE é uma ponte para que o aluno atendido possa desenvolver habilidades que auxiliem tanto o professor do ensino regular quanto às suas próprias habilidades cognitivas.

Figura 2 – Sala de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Portal São Carlos (2017).

A ideia central é que o AEE seja um espaço onde desenvolva o atendimento escolar em prol de alunos com dificuldades e deficiências de aprendizagem, onde deva constar, indiscutivelmente, nos documentos oficiais das instituições de ensino – Projeto Político-Pedagógico, Regimento Interno, dentre outros.

Quanto ao aspecto social, a deficiência é tida como uma situação que proporciona determinados impedimentos ao longo da vida do indivíduo, tais deficiências possuem inúmeras naturezas, sejam física e/ou intelectual, motora, sensorial, comunicativa, auditiva e/ou visual.

Sendo assim, sem o devido apoio social e educacional, as pessoas com deficiência (PcD) podem ser impedidas de exercerem a plena participação das relações de igualdade de condições.

Figura 3 – Exclusão escolar.

Fonte: Celso Giannazi (2019).

Lidar com a deficiência no meio educacional requer dos profissionais uma qualificação específica, a qual necessária para saber acompanhar e desenvolver os processos de aquisição do aprendizado. Tais profissionais devem ter em mente que ao se configurar enquanto barreiras do aprendizado, para que se possam estabelecer planos de ensino coerentes com as reais necessidades de aprendizado dos educandos.

Para Oliveira (2015):

No caso dos alunos com NEE, o professor precisa identificar e conhecer as suas competências, os recursos e as estratégias de ensino que proporcionam a sua aprendizagem, de forma a superar ou compensar os comprometimentos existentes. O professor do AEE precisa não somente conhecer esses pressupostos, como ter uma formação que lhe permita atuar como professor da inclusão, caso contrário, todo o discurso da inclusão ficará apenas na teoria e teremos apenas uma integração de alunos com NEE nos espaços escolares. Essa formação deve ser tanto de forma inicial como continuada (OLIVEIRA, 2015, p.14).

Quando se discute acerca de Educação Inclusiva, o profissional do AEE deve dedicar atenção quanto às estratégias de ensino com as quais lançará mão em sua prática pedagógica, pois o centro do planejamento será os alunos com deficiência, altas habilidades, superdotação e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Importante ainda destacar que o AEE difere do atendimento em saúde, pois são áreas distintas, mas que se complementam.

Buscar desenvolver estratégias metodológicas no AEE deve ser uma conduta presente no cotidiano do profissional no ambiente escolar, pois é a partir das situações desafiadoras que se instiga uma prática cada vez mais coerente e capacitada para atuar com alunos com alguma deficiência.

Descobrir quais são os instrumentos e/ou os materiais pedagógicos que podem ser utilizados no AEE para um ou para outro tipo de deficiência específica é algo relevante para a formação prática do educador. Desta forma, o AEE apresenta uma nova possibilidade de desenvolvimento profissional ao conciliar teoria à prática.

O AEE deve ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mas não apenas nela, ela é o espaço de excelência para o desenvolvimento sistemático dos processos de aprendizagem do aluno com deficiência devendo ser complementada na sala de aula regular meio a todas as relações nela existente.

Através das palavras de Souza (2015), tem-se:

Tendo em vista que a inclusão escolar é uma prática que está em ascensão é importante destacarmos o papel de dois profissionais que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais. São eles: O professor da sala de recursos multifuncionais e o professor da sala de aula regular. Destacaremos aqui o papel de cada um neste processo e a necessidade de parceria entre eles. [...] É necessário que o professor esteja sempre se atualizando e repensando suas práticas. Exige-se para isso planejamento do que se pretende alcançar (SOUZA, 2015, p. 26).

A autora destaca a relevância da formação docente para atuar frente às necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência, sendo esta uma missão para além dos aspectos profissionais, mas que aciona questões emocionais com o trato e atendimento de alunos que necessitam do auxílio de outrem para desenvolverem-se em seus limites.

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Os professores da educação básica possuem grande repertório técnico-científico, no entanto os mesmos devem possuir especialização em Atendimento Educacional

Especializado (AEE) para poder atuar com alunos com deficiência, pois muitos desses profissionais trazem consigo uma formação de vida importante, porém superficial, isto é, insuficiente, pois ela poderá dar conta, diga-se de passagem, de determinada deficiência, especificamente, das mais conhecidas, o que pode comprometer o desempenho do profissional diante do atendimento de alunos com inúmeras e distintas deficiências.

Preti e Dias (2013) asseveram que:

A qualificação docente é um ponto fundamental para a efetivação da política de inclusão, sendo que esta possui papel ativo e intervenção direta junto aos alunos com NEE e necessita, portanto, de formação adequada para atender de forma significativa promovendo o desenvolvimento e a inclusão deste alunado (PRETI, DIAS, 2013, p. 2560).

Pode-se inferir que, para um profissional que conhece, por exemplo, as possibilidades de atendimento especializado em deficiência visual, o conhecimento do BRAILLE é de suma importância, porém esse conhecimento não dará conta do atendimento do aluno com deficiência auditiva, pois será necessário o conhecimento da LIBRAS, e assim por diante. Eis a necessidade de uma formação capaz de garantir os mínimos conhecimentos de cada deficiência para que, com o tempo e da própria experiência, esse professor possa aperfeiçoar seu atendimento e tornar-se cada vez mais profissional.

Através das palavras de Ropoli (2014), tem-se:

A formação do professor para atuar na educação especial deve possibilitar sua atuação no AEE e aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar de sua ação nas salas comuns do ensino regular, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Ela também deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, ao trabalho e à justiça (ROPOLI, 2014, p. 27).

Outro aspecto de extrema relevância é que o professor do AEE deve auxiliar o aluno com deficiência com vistas à sua inclusão na sala de aula do ensino regular, como exposto anteriormente, o AEE não é um serviço a parte das relações educacionais da escola, os alunos não devem ser ensinados de forma excludente e reservada, pelo contrário, todos podem, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento das percepções desses alunos.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Não é raro que gestores de instituições de ensino considerem que a formação continuada é tão importante quanto a atuação do profissional em sala de aula, pois é notório que a formação inicial do profissional não é capaz de abranger e apresentar subsídios teóricos suficientes para que o professor possa sentir-se seguro diante de novas circunstâncias de educacionais, como, por exemplo, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular ou, até mesmo, a inserção de professores com deficiência no ensino regular.

Para Lima et al. (2016):

Logo, estudar a formação continuada de professores para o AEE na contemporaneidade implica repensar as políticas e práticas de educação e formação, a fim de garantir a qualidade educacional e o acesso de todos aos bens culturais, sendo assim, o paradigma da Educação Inclusiva sinaliza a urgência para que todas as escolas indistintamente, em seus diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, acolham e ofereçam educação aos sujeitos com deficiência, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas dentre outras (LIMA et al, 2016, p. 3).

Todos os profissionais da educação, sem exceção, devem compreender que a formação continuada é uma necessidade que beneficia tanto os mesmos quanto os alunos, pois o que está em pauta é a aquisição de novos saberes e o aperfeiçoamento das práticas educacionais.

METODOLOGIA

Por se tratar de um estudo que envolve a investigação das relações, especialmente, educacionais, o estudo confere à pesquisa de natureza qualitativa como alternativa coerente com os preceitos necessários para se alcançar os objetivos propostos.

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem os aspectos da pesquisa qualitativa:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, [...] os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. [...] Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 48).

Desta forma, observa-se a coerência de adequação do tipo de pesquisa à proposta de problemática a ser investigada, revelando que o pesquisador deve identificar, em campo, as relações existentes na área de estudos em pauta – neste caso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para complementar, é lançado mão ao estudo da pesquisa bibliográfica e documental, a qual, segundo Gil (1991):

Pesquisa Bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet.

Pesquisa Documental: quando elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico (GIL, 1991, p. 28).

Deste modo, o estudo fundamenta seus princípios de estudo sob a perspectiva de pesquisa científica voltada ao campo da Educação, com vistas ao trabalho pedagógico desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Gruner and Stratton, 1963.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em pesquisa: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, República Federativa do. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf)
Acesso em: 4 fev. 2020.

FERREIRA, Simone de Mamann; LIMA, Eloisa Barcellos de; GARCIA, Fernanda Albertina. **O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.1, n.1, p. 46 - 61, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Ananeri Vieira de; CARNEIRO, Ana Paula Lima. **A importância da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, VIII Fórum Internacional de Pedagogia, 2016.

LIMA, Maria das Graças de; LIMA, Cláudia Maria de; OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima. **A formação continuada de professores para o AEE no município de Campina Grande, PB: aspectos preliminares de uma intervenção pedagógica**. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2016.

OLIVEIRA, Naira Maria da Silva. **O professor do atendimento educacional especializado: atuação e representações sociais**. Universidade de Brasília – UnB. Brasília-DF, 2015.

PRETI, Jéssica; DIAS, Patrícia Jovino de Oliveira. **Formação de professores do atendimento educacional especializado: uma análise de dados do município de londrina no ano de 2011**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **Formação de professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE): aspectos políticos, tecnológicos e metodológicos de um curso de formação de professores na modalidade a distância**. UNICAMP, Campinas-SP, 2014.

SOUZA, Naíde Caetano de. **Sala de Recursos Multifuncional e seu funcionamento no atendimento educacional especializado em uma escola de Rio Branco – Acre.** Universidade de Brasília – UnB. Brasília-DF, 2015.

O PSICOPEDAGOGO COMO MEDIADOR DE APRENDIZAGENS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVA, Rozenilda Maria Silva da⁶⁰

SIMÃO, Gleice Kelly Freire⁶¹

SIMÃO, Gleika Magaly Freire⁶²

FAUSTINO, Weverson Waldones⁶³

RESUMO:

Este trabalho visa refletir acerca da atuação do psicopedagogo no espaço escolar. Pesquisas apontam que 22,21% das crianças que concluem o ciclo de alfabetização têm déficit na leitura e mais de 33% apresentam dificuldades na escrita. Acredita-se que a maioria delas não apresente nenhum distúrbio que justifique a dificuldade de aprender. Como o psicopedagogo surgiu para sanar dificuldades de aprendizagem, procura-se compreender de que forma ele atua para prevenção do fracasso escolar nas turmas de alfabetização. Gómez (2014) considera que há uma multiplicidade de fatores que intervêm para o baixo rendimento escolar, Bossa (2011), acredita que na sua função preventiva, cabe ao psicopedagogo detectar as causas das dificuldades de aprendizagem e assessorar o professor instrumentalizando-o sobre novas formas de aprender. Ele deve também ampliar a percepção dos pais sobre o rendimento escolar dos filhos e traçar estratégias e situações de aprendizagem que vão além dos conteúdos de sala de aula. Para isso, ele deve, por exemplo, utilizar os jogos, brinquedos e brincadeiras como ferramentas estratégicas para abrir caminhos para a aquisição daquilo que a criança precisa aprender (RAMOS, 2014). Acreditamos, porém, que a escola não deve esperar a conclusão do 3º ano do Ensino Fundamental para investigar as dificuldades que algumas crianças apresentam, de relacionar letra/som, por exemplo. Para prevenção eficaz, essa investigação e intervenção devem acontecer desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Isso requer políticas públicas que favoreçam a atuação do psicopedagogo na escola, pois certamente esse trabalho necessita de práticas educativas que ultrapassem os muros da escola.

⁶⁰ 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.

⁶¹ 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.

⁶² 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.

⁶³ 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.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogo. Dificuldades de aprendizagem. Espaço escolar.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia surgiu a partir da necessidade de solucionar os problemas para as dificuldades de aprendizagem e até mesmo a prevenção destas. Aqui no Brasil, apesar da criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), De acordo com o Ministério de Educação (MEC) 22,21% das crianças do 3º ano têm déficit de aprendizagem na leitura e mais de 33% não sabem escrever.

Diante desse quadro, este trabalho tem o objetivo de averiguar como o psicopedagogo atua no espaço escolar. Questionamos, então, de que forma esse profissional pode assessorar o professor para sanar ou prevenir as dificuldades de aprendizagem das crianças ainda no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para o alcance desse trabalho de investigação bibliográfica, recorreremos à leitura de livros, artigos publicados em sites e revistas. Temos como referências alguns autores como: Bossa (2011), Osti (2012) e Gómez (2014) entre outros. Para Bossa (2011), por exemplo, a aprendizagem com seus problemas constitui-se a pilar-base da psicopedagogia, Osti (2012) acredita que a dificuldade de aprendizagem pode também estar associada a fatores externos, uma vez que o ambiente em que a criança vive é determinante para seu desenvolvimento. Gómez (2014), por sua vez, descreve vários fatores que contribuem para o baixo rendimento escolar. Ramos (2014) sugere que professor e terapeuta utilizem os jogos para auxiliar a criança quanto ao desenvolvimento da linguagem e consequentemente na fertilização de vocabulário, pensamento-ação e da leitura.

Esse assunto despertou nosso interesse, porque, apesar de haver muitos professores pedagogos em salas de aula, ainda persistir o fracasso escolar, ocasionando sérias consequências nos anos escolares posteriores aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, a revisão de literatura deste trabalho nos possibilitará o conhecimento acerca da psicopedagogia, quando surgiu e porque surgiu, aspectos legais da atuação do psicopedagogo no Brasil, bem como, a forma como ele atua no espaço escolar diante

das dificuldades de aprendizagem das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Por fim abordaremos acerca dos fatores que dificultam e os que viabilizam a aprendizagem das crianças.

Acreditamos na relevância deste trabalho, porque além de motivar o professor-alfabetizador para buscar apoio o profissional que necessita para ajudar às crianças com dificuldades de aprendizagem nas salas de aula, incita para que eles mesmos se apropriem do conhecimento psicopedagógico para aplicabilidade com as crianças de sua escola, que precisam desse apoio para caminhar no rumo certo à alfabetização propriamente dita.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A psicopedagogia no Brasil: breve contexto histórico

A escola brasileira tem enfrentado ao longo das décadas uma história de fracasso. Isso significa a existência uma resposta indesejada para a demanda no que tange ao sucesso do universo escolar. Ao longo do tempo tem se buscado resposta para indagações que surgem em meio do processo educativo. Tendo em vista a história da sociedade contemporânea, o avanço das ciências e tecnologia, por que os problemas de aprendizagem se afloram com tanta intensidade na sala de aula?

No século XIX, período em que surgiu o discurso de fracasso escolar, acreditava-se que este era de responsabilidade do aluno. A criança não tinha interesse em aprender ou não tinha capacidade para isso. Estudos posteriores, porém, mostraram que a responsabilidade cabe também à sociedade e especialmente à escola. Para tanto, os profissionais da educação precisam compreender as dificuldades de aprendizagem, bem como, buscar uma prática pedagógica que possibilite a superação dos desafios. Pautada em diagnosticar as dificuldades dos alunos e contribuir para que sejam sanadas, surge a psicopedagogia cuja proposta é compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos nesse processo. (RUBINSTEIN, 1996).

Sob a influência europeia e americana, a psicopedagogia surgiu nos anos 70. Influenciados pelos europeus, a Argentina começou a realizar um trabalho de reeducação com base nos conhecimentos da Psicanálise e da Psicologia Genética, além do conhecimento da Linguagem, e da Psicomotricidade, com o objetivo de compreender a origem do comportamento das crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Autores argentinos ministraram cursos que apresentavam as contribuições da psicopedagogia nessa questão.

No final do século XIX, preocupados com a diversidade de fatores que interferiam no rendimento escolar, organizou-se novos métodos de investigação (THOMSEN, 2001). Na Europa, por exemplo, foi disseminada a ideia de que o fracasso escolar estava associado às patologias, contudo, no Brasil, as dificuldades de aprendizagem ainda eram vistas como uma disfunção neurológica denominada Disfunção Cerebral Mínima (DCM). Por isso era tratado pela medicina.

De acordo com Bossa (1994), após 20 anos de práticas psicopedagógicas, foi criado o primeiro curso de Psicopedagogia na cidade de São Paulo, Instituto Sedes Sapientia (1979). Alguns profissionais que terminaram a especialização formaram a Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo (AEP).

A Psicopedagogia, cuja base se alicerça em referenciais teóricos é reconhecida pela área acadêmica por meio de produções científicas consolidadas em teses, publicações dentre outras, atualmente:

Trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma da relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio (BOSSA, 2000, p. 22).

Aspectos legais da psicopedagogia no Brasil

A psicopedagogia surgiu com o objetivo de compreender os fatores que desfavorecem a aprendizagem dos alunos. De acordo com a Associação Brasileira de Psicopedagogos (ABP), o curso de formação ocorre no país em caráter regular e oficial,

em universidades, desde a década de setenta. Os cursos são ofertados na modalidade de Pós-Graduação, Lato Senso e Strito Senso, nos quais possuem carga horária de 360 a 720 horas, com 75% de aulas teóricas e 25% de estágio supervisionado, conforme determina o Ministério da Educação (MEC) que funciona oficialmente nos seguintes estados de nosso país: Pará, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande Sul, São Paulo, Distrito Federal, Sergipe, Pernambuco, Rio Grande do Norte.

Em 12 de setembro de 2001, o Projeto de Lei 10.891 foi aprovado após um trabalho intenso da redatora Marisa Serrano, e dos Psicopedagogos do Brasil. Esse Projeto de Lei autorizava o poder Executivo o estabelecimento de assistência psicológica e Psicopedagógica em todos os estabelecimentos de ensino público, objetivando diagnosticar e prevenir problemas de aprendizagem.

CAMPO DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Para Bossa (2011), o campo de atuação do psicopedagogo “refere-se não só ao espaço físico onde se dá esse trabalho, mas também em especial ao espaço epistemológico que lhe cabe, ou seja, ao lugar desse campo de atividade e o modo de abordar o seu objeto de estudo” (p. 47). De acordo com as diretrizes da formação de psicopedagogo no Brasil,

A Psicopedagogia é a área de conhecimento, atuação e pesquisa que lida com o processo de aprendizagem humana, visando o apoio aos indivíduos e aos grupos envolvidos neste processo, na perspectiva da diversidade e da inclusão. O psicopedagogo é o profissional habilitado para atuar com os processos de aprendizagem junto aos indivíduos, aos grupos, às instituições e às comunidades. (ABP, p. 2008).

O foco deste profissional é a reação do sujeito diante das atividades propostas por ele. Para isso, o psicopedagogo considera a resistência, bloqueios, isto é, a condição subjetiva que está ligada ao atraso escolar.

O objeto de estudo da Psicopedagogia, conforme definido por Golbert (1988), deve ser entendido a partir dos dois enfoques: preventivo e terapêutico.

Preventivo

O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento. “Focaliza as possibilidades do aprender, num sentido amplo” (GOLBERT, 1988, p. 13). Nessa função, cabe ao psicopedagogo:

Detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, a fim e favorecer processos de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e dos grupos; realizar processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo (BOSSA, 2011, p. 48).

Ainda de acordo com a autora, em uma ação preventiva, a psicopedagogia assume uma postura crítica diante do fracasso escolar e busca alternativas para melhorar a prática docente escolar visando sanar as necessidades do educando. Tendo em vista as dificuldades de aprendizagem nas escolas brasileiras, certamente, o psicopedagogo enfrenta cotidianamente desafio após desafio para fazer valer o direito de que toda criança tem direito a uma educação que estimule o máximo a sua capacidade de aprender.

Terapêutico

Esse enfoque considera o objeto de estudo da Psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagens. Lomonico (1992) destaca que terapeuticamente, o psicopedagogo poderá:

Discutir e, se necessário, preparar e/ou ajudar o professor para a realização de atendimento psicopedagógico a grupos de alunos (5 a 8 anos) ou individualmente; participar do diagnóstico dos distúrbios específicos de aprendizagem; dar atendimento psicopedagógico a grupos de alunos, quando dispuser de tempo; auxiliar professor na compreensão de problema de aprendizagem e/ou bloqueio de aprendizagem, de modo que ele levante alternativas de ação para solução dos mesmos (1992, p. 19).

Ao citar Mery (1985), Bossa (2011) enfatiza que o psicopedagogo tem o compromisso de reintegrar o aluno à vida escolar normal, pois lhe são oferecidas as possibilidades de aprendizagem respeitando seus interesses.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL X O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO

O que é dificuldade de aprendizagem?

De acordo com Grigorenko e Ternemberg, (2003, p. 29): “Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita”. Essas dificuldades podem ser manifestadas pela ausência de aptidão para pensar, ler, escrever entre outras. Sejam quais forem as dificuldades enfrentadas pelas crianças é muito importante identificar as causas destas ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

É necessário que o professor desde o primeiro ano, no início da alfabetização, dê início também a esse processo investigativo em sua sala de aula. Para que isso aconteça, o professor precisa estar atento ao conjunto de fatores que podem contribuir no retardo da aprendizagem das crianças. De acordo com Piletti (2002), podemos destacar entre outros, os fatores emocionais, econômico e social.

No fator emocional, vemos o papel da família. Muitas crianças não dispõem de um lar tranquilo o suficiente que lhe favoreça a aprendizagem. Muitas não dispõem de uma alimentação saudável, não tem sanadas suas necessidades básicas e ainda por causa de sua condição econômica e emocional não dispõem de boas relações na escola nem na vizinhança e acaba sendo vítima do preconceito, e, conseqüentemente o bullying. Para o autor,

Uma das causas dos problemas de aprendizagem pode ser de origem nervosa, bem como um aluno com dificuldade de concentração, hiperatividade desenvolve bloqueios que atrapalha seu desempenho escolar. Há também a causa orgânica nos casos de crianças gorda ou muito magra, alta ou baixa, sofre com gozações dos colegas desenvolvendo complexos que interferem no comportamento causando problemas na aprendizagem (PILETTI, 2002, p. 154).

Apesar de o professor ser responsável pela metodologia de ensino adequada à necessidade dos alunos, é relevante que a escola conte com o apoio de profissionais especializados para ajudá-los no entendimento de situações para que obtenha o sucesso no que tange à superação das dificuldades de crianças desde o início da vida escolar. Nesse contexto, a orientação e parceria do professor com o psicopedagogo é fundamental.

Fatores que dificultam a aprendizagem

De acordo com Osti (2012), existem vários fatores pelos quais as crianças têm dificuldades de aprendizagem. Alguns estudiosos veem essas dificuldades como se fossem apenas problemas patológicos. No entanto, Osti acredita que a dificuldade de aprendizagem pode também estar associada a fatores externos, uma vez que o ambiente em que a criança vive é determinante para seu desenvolvimento.

Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como, por exemplo, problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa autoestima, problemas patológicos (OSTI, 2012, p. 47).

Acreditamos também que uma criança pode ter dificuldade de aprendizagem, porque a escola tem dificuldade para ensinar. Escolas sem estruturas, professores desmotivados e sem qualificação dificilmente têm compromisso com o ato de ensinar e a preocupação de buscar ajuda em outros profissionais para sanar a dificuldade de algumas crianças, que na opinião deles, são “especiais” ou “não querem aprender”. Para Gómez (2014), os déficits de aprendizagem podem ocorrer por fatores de natureza psicológica, neurobiológica e a mais comum que é a pedagógica. De acordo com a autora:

Essa última torna-se mais comum porque mesmo que os problemas de aprendizagem sejam de natureza psicológica ou de outra patologia, a escola tem a obrigação de saber identificar todas essas falhas para encaminhar essas crianças aos profissionais que elas necessitam (GÓMEZ, 2014, p. 162).

De acordo com a autora, os fatores a considerar no diagnóstico dos problemas de aprendizagem são os seguintes:

- ❖ Fatores orgânicos
- ❖ Fatores específicos
- ❖ Fatores emocionais
- ❖ Fatores ambientais

Fatores orgânicos: Saúde física deficiente, falta de integridade neurológica, alimentação inadequada. Gómez (2014, p. 98) acredita que “para a aprendizagem escolar é fundamental integridade anatômica e do funcionamento daqueles órgãos que estão envolvidos na recepção dos estímulos do meio, assim como dos processos que asseguram a coordenação do sistema nervoso central”.

Fatores específicos: para Gómez (2014, p. 101), esse transtorno é encontrado na área perceptiva motora. “[...] aparecem pequenas falhas, como por exemplo, a alteração da sequência percebida, dificuldade para construir imagens claras de fonemas, sílabas e palavras, etc”.

Fatores emocionais: para a autora, os aspectos emocionais têm um efeito negativo em relação aos processos de ensino-aprendizagem. “Diferentes desajustes emocionais podem surgir em função de uma dificuldade de aprendizagem. Os problemas emocionais frequentemente estabelecem uma relação recíproca com as dificuldades de aprendizagem” (GÓMEZ, 2014, p. 102).

Fatores ambientais: As crianças aprendem em contato direto com pais, irmãos, tios, colegas e professores. “O meio deveria oferecer aos diferentes aprendizes às possibilidades para desenvolver suas potencialidades com suas diferentes modalidades de aprendizagem” (GÓMEZ, 2014, p. 103).

Concordamos com a autora quando diz que:

Há uma multiplicidade de fatores que intervêm para o surgimento de um baixo rendimento escolar [...]. Entre as condições internas podemos mencionar os fatores relacionados com os aspectos neurobióticos ou orgânicos, ou seja, referem-se ao sistema nervoso central (SNC) e, especificamente, ao cérebro, ou seja, “**com o que se**

aprende” [...], como se aprende” e ao “ambiente no qual se aprende”. (GÓMEZ, 2014, p. 98).

De acordo com a autora, é relevante o entendimento de como esses fatores que dificultam a aprendizagem interagem entre si, isto é, como as condições externas podem ser considerados como aspectos sociais. De posse desse entendimento, o psicopedagogo pode agir sobre eles.

FATORES QUE VIABILIZAM A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

O psicopedagogo em parceria com o professor

Conforme Bossa (2011), o psicopedagogo reúne condições de assessorar a escola junto aos alunos e professores, redimensionando o processo de aquisição e incorporação do saber. Por isso, é de grande relevância que as escolas brasileiras busquem meios para amenizar o sofrimento, as angústias cotidianas docentes por meio do assessoramento psicopedagógico adequado. Para Bossa, o Psicopedagogo como esse assessor promove:

1. O levantamento, a compreensão e a análise das práticas escolares e suas relações com a aprendizagem; 2. O apoio psicopedagógico a todos os trabalhos realizados no espaço da escola; 3. A ressignificação da unidade ensino/aprendizagem, a partir das relações que o sujeito estabelece entre o objeto de conhecimento e suas possibilidades de conhecer, observar e refletir a partir das informações que possui; 4. A prevenção de fracassos na aprendizagem e a melhoria da qualidade do desempenho escolar (BOSSA, 2011, p. 105).

Uma vez que o psicopedagogo trabalha com a prevenção do fracasso escolar, reiteramos que é de suma importância a intervenção psicopedagógica no espaço escolar. Apesar da luta de alguns professores em lidar com algumas dificuldades na aprendizagem das crianças, a escola tem fracassado e causado sofrimento àquelas que não aprendem a ler e escrever desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, seja por causa não identificada ou não investigada são condenadas ao fracasso por toda a vida. Essas situações podem ser reparadas com a atuação conjunta do professor e o psicopedagogo agindo no espaço escolar.

Scoz (1994, p. 154), ao falar do trabalho psicopedagógico no auxílio do professor afirma que “[...] levaria o educador olhar-se como “aprendente” e como “ensinante”, fazendo-o redimensionar seus próprios modelos de aprendizagem e os seus vínculos com os alunos.” (1994, p. 154) é muito importante que as dificuldades das crianças sejam sanadas antes que sejam tarde ou difíceis de ser superadas.

Concordamos com Furtado, quando afirma que:

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a “dificuldade de aprendizagem”. E antes que a ‘bola de neve’ se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilidade de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola (FURTADO, 2007, p. 03).

Como a psicopedagogia tem como foco a prevenção das dificuldades da aprendizagem. Esta, tem a preocupação de não deixar que esse problema se amplie e se perpetue na vida escolar das crianças, pois oferece meios para que o docente compreenda os processos de desenvolvimento da aprendizagem, recorrendo às várias estratégias e assim estar resolvendo os problemas que podem surgir. Em parceria com o professor, o psicopedagogo deve investigar as limitações e conhecimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

O psicopedagogo tem condições de trabalhar com as concepções que os professores têm sobre os processos de ensino-aprendizagem, assinalando a multidimensionalidade do problema, a importância de se considerar fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/sociais e pedagógicos, dentre outros. (FINI, 2008, p. 69).

O psicopedagogo em parceria com os pais

A parceria composta de professor, pais e o psicopedagogo é essencial para combater os sintomas da dificuldade de aprendizagem, sobretudo, se a criança ainda estiver no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nessa etapa da vida, as crianças dependem da família para frequentar a escola com assiduidade. É comprovada a teoria

que os filhos acompanhados pelos pais no cotidiano escolar apresentam rendimento escolar satisfatório, como enfatiza Mittler:

Quando pais e profissionais trabalham juntos durante a infância, os resultados têm um impacto positivo no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem. Então, cada etapa do desenvolvimento deve buscar uma parceria afetiva com os pais. [...] a parte passada e futura desempenhada pelos pais na educação de suas crianças é reconhecida e é explicitamente encorajada (MITTLER, 2003, p. 210).

Ainda de acordo com o autor, os pais são primeiros educadores e os mais duradouros dos filhos. Acredita-se também que “a criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais” (BRASIL, 1998, p. 21). O problema é que muitas famílias, que por viverem abaixo da linha de pobreza, deposita as esperanças de boa educação dos filhos completamente na escola. O professor, por sua vez, precisa aprender a lidar com esses problemas, acrescidas de situações de desentendimentos familiares, violência e outros. O trabalho do psicopedagogo, no entanto, pode ampliar a percepção da família sobre o processo de aprendizagem dos filhos e resgatar seu papel educacional de cooperar com a escola.

Ressaltamos, porém, que:

O psicopedagogo não é um mero “resolvedor” de problemas, mas um profissional que dentro de seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico (TANAMACHI, 2003, p. 43).

É fato que os objetivos, anseios e expectativas dos pais quanto o desenvolvimento dos filhos têm extrema relevância para o diagnóstico psicopedagógico, já que a família como a primeira educadora da criança é responsável por grande parte da sua educação e da sua aprendizagem.

A ludicidade como ferramenta psicopedagógica no enfrentamento das dificuldades na alfabetização

O Plano Nacional de Educação tem como meta alfabetizar as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Assim se reporta na meta 5:

5.1) Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; (BRASIL, 2014).

Sabe-se, no entanto, que muitos problemas ocorridos no processo de alfabetização das crianças se dão por vários fatores, mas, principalmente pela falta de acesso a uma alfabetização bem estruturada, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, este fato marca um período de cobranças e frustrações. Alguns autores apontam que os jogos são muito importantes para sanar as dificuldades de aprendizagem por estarem diretamente ligados ao desenvolvimento mental, social, e psicomotor da criança. Para Bossa (apud Lino Macêdo, 2011, p. 49), “os jogos são muito utilizados, pois são férteis no sentido de criarem um contexto de observação e diálogo sobre processos de pensar e de construir o conhecimento”.

Ramos (2014) sugere ao professor e ao terapeuta atividades que estimulem a comunicação oral. Para tanto, a autora também sugere os jogos e os brinquedos como estratégias viáveis para o desenvolvimento dessas atividades, uma vez que estes “constituem riquíssimas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem” (RAMOS, 2014, p. 22).

Entre atividades sugeridas por Ramos (2014, p. 21) o professor ou terapeuta deve propiciar as seguintes ações:

- Habituas as crianças a expressar ideias;
- Estimular o desenvolvimento e enriquecimento de vocabulário;
- Promover oportunidades de a criança relatar fatos, incidentes e acontecimento;
- Estimular o uso de frases afirmativas, exclamativas, interrogativas, etc.;
- Habituas a criança a utilizar formas socialmente estabelecidas de cumprimentos, pedidos e despedidas;
- Promover situações em que a criança possa treinar a entonação, a gesticulação e a expressão facial.

Para a autora, se os professores e terapeutas utilizarem os jogos e brinquedos no desenvolvimento das ações acima, incitará na criança no desenvolvimento da linguagem e conseqüentemente na fertilização de vocabulário, pensamento-ação das crianças e da leitura. Ela enfatiza ainda que:

[...] atividades como dramatização, contagem de história, poesias, figuras para descrição oral, histórias gráficas, fotos, canções e adivinhações podem ser associadas aos jogos e brinquedos, enriquecendo ainda mais a exploração das atividades lúdicas. O jogo de memória, por exemplo, de forma mais explícita, pretende estimular a memória visual da criança. Contudo, além de desenvolver a memória, esse jogo acaba desenvolvendo a atenção, a concentração, a linguagem, o vocabulário, entre inúmeras habilidades (RAMOS, 2014, p. 22-24).

De acordo com Vygotsky (1994), ao intervir nas dificuldades de alfabetização, o psicopedagogo deve fazer com que a criança circule entre a zona de pensamento real e a zona de pensamento proximal. Para ter o domínio da escrita alfabética, ela necessita relacionar letra/som e os jogos facilitam esse processo. O professor pode ajudá-la a internalizar a consciência fonológica e ampliar seu conceito, abstração e se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Ressaltamos, porém, que para lidar com as dificuldades de aprendizagem na alfabetização de turmas numerosas, é muito importante a intervenção psicopedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do fracasso escolar que assola as escolas brasileiras, a psicopedagogia propõe compreender os processos inerentes à aprendizagem humana e como estes ocorrem, visando a compreensão das dificuldades de aprender para então, propor as possíveis soluções.

É impactante o número de crianças de nosso país que concluem o ciclo de alfabetização sem sequer conhecerem o alfabeto. Considera-se que a maioria delas não sofre de nenhum distúrbio patológico que seja empecilho para que o processo de alfabetização se desenvolva, o que evidencia o fato de que falta, nas escolas, profissionais que possam prevenir ou tratar das diferentes dificuldades de aprendizagem.

Ao indagarmos sobre atuação da psicopedagogia no espaço escolar, sobretudo nas turmas de alfabetização, obtivemos algumas respostas, após a leitura de autores competentes nesse assunto. Consideramos, então que existe uma multiplicidade de fatores que podem contribuir para o fracasso escolar (GÓMEZ, 2014) e que o professor sozinho não tem condições de alfabetizar turmas numerosas de crianças com tantos problemas orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos (FINI, 2008), sem ajuda de profissionais que compreenda e o auxilie nesse processo.

Consideramos, ainda, que o psicopedagogo é um profissional que dentro de seus limites, no campo de atuação, reúne condições favoráveis para ajudar a escola a remover os obstáculos que são empecilhos na formação dos cidadãos (TANAMACHI, 2003). Uma vez que ele investiga as causas do fracasso escolar e, após o diagnóstico, busca meios para preveni-la e combatê-la (BOSSA, 2011), acreditamos que o seu trabalho pode funcionar como um lenitivo no desconforto da dificuldade de aprender.

Esse profissional pode atuar assessorando a escola junto aos alunos, professores e pais de alunos, redimensionando o processo de aquisição e incorporação do saber (BOSSA, 2011), colaborando para que o docente disponha de uma prática pedagógica condizente com a necessidade das crianças. Consideramos ainda que apesar de haver vários fatores que dificultam a aprendizagem das crianças, no primeiro ano do Ensino Fundamental, existem também fatores facilitadores, e um deles é a atuação do psicopedagogo no ambiente escolar, desenvolvendo um trabalho em parceria com o professor, pais e também elaborando estratégias com atividades lúdicas, apontadas como relevantes para o desenvolvimento mental (BOSSA, 2011).

Por fim, se o poder público favorecer a atuação do psicopedagogo na escola, este trará soluções cabíveis no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem desde o primeiro ano do ensino fundamental, evitando assim o processo de uma alfabetização complexa e tardia.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA - ABPp. **Diretrizes de Formação.** São Paulo, 2013. <https://www.abpppe.com.br/diretrizes-e-formacao> Acesso em 15/08/2019.

BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Acesso em 12/08/2019.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Acesso em 20/08/2019.

BRASIL. **Previdência da República. Casa Civil.** Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Acesso em 15/08/2019.

FINI, L. D.T. **Rendimento escolar e psicopedagogia.** In: SISTO.F. F. et al, Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar/ Petrópolis. RJ: Vozes, 2008. Acesso em 15/08/2019.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. Módulo: **Dificuldades de Aprendizagem.** Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007. Acesso em 15/08/2019.

GOLBERT, Clarissa Seligman. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria – avaliação – reflexões.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. Acesso em 25/08/2019.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado (org.) **Dificuldades de Aprendizagem:** manual de orientações para pais e professores. Cultural: edição 2014.

GRIGORENKO, Elena L. STERNBERG, Robert J. **Crianças Rotuladas - O que é Necessário Saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2003. Acesso em 10/08/2019.

LOMONICO, Circe Ferreira. **Psicopedagogia: Teoria e Prática.** 1ª edição. São Paulo: EDICON, 1992. Acesso em 07/08/2019.

MERRY, J. **Pedagogia curativa escolar e psicanálise.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre, Artmed: 2003. Acesso em 10/08/2019.

OSTI, A. (2012). **Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais**. Jundiaí, SP: Paco Editorial. Acesso em 10/08/2019.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23. ed. Ártica. São Paulo: Ártica, 2002. Acesso em 15/08/2019.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Jogos e brinquedos na escola: Orientação psicopedagógica**. Editora Respel, 2014.

RUBINSTEIN, Edith. **A Especificidade do diagnóstico Psicopedagógico. In: Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996. Acesso em 12/08/2019.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 6 Ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 152p. Acesso em 12/08/2019.

TANAMASHI, E. de R. & MEIRA, M. E. M. A atuação do Psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em M. A. M. Antunes (orgs) **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**, São Paulo, Ed. Casa do Psicólogo, 2003. Acesso em 15/08/2019.

THOMSEN, Débora Bernadi Grandjean. **Ponto de vista –Psicopedagogia: Contexto, Conceito e Atuação**. FEV./2007:Disponívelem <http://www.abpp.com.br/artigos/74.htm>> acesso em 07/08/2019.

VYGOTSKY, J. S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Editora Papyrus, 1994. Acesso em 15/08/2019.

PRÁTICA DOCENTE E NOVAS VISUALIDADES: O PODER NA IMAGEM NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

OLIVEIRA, Vanessa Kalindra Labre de⁶⁴

FERREIRA, Veruza de Moraes⁶⁵

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o atual processo de ensino e aprendizagem no campo das artes, promovendo uma análise sobre modos de se pensar, abordar e trabalhar as novas visualidades adequadas à educação contemporânea, por meio de recursos digitais como os *games* e os conteúdos disponíveis na *web*. Diante da atual sociedade, que tem na imagem sua principal fonte de estímulos e produção de sentido, o ensino formal deve fazer uso da visualidade como um aspecto dinâmico do conhecimento, considerando as demandas do alunado, os aspectos socioculturais envolvidos e as novas tecnologias que permitem diferentes processos cognitivos e sinestesias. Assim, tendo em mente um diálogo confrontado com os processos comunicacionais dos quais construímos visualmente a realidade do mundo, elucida-se os novos desafios e a constante busca por reconfigurações pedagógicas capazes de compreender e construir um conhecimento crítico e libertador.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Artes. Visualidades. Cultura Visual. Novas Mídias. Educação.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo o ensino foi pensado de maneira unilateral, isto é, sob a perspectiva de que o professor, e somente ele, detinha o conhecimento do processo de ensino e aprendizagem – e todo o poder conferido ao indivíduo. Consequentemente, o aluno era o elo frágil dessa dinâmica e, como refém da hierarquia e da autoridade do docente, foi historicamente subjugado e condenado ao silêncio, consolidando, pois, uma cultura dicotômica entre os polos da educação (Sobre o assunto, consultar FREIRE (1987), que não apenas discute esse modelo bancário e opressor, como problematiza soluções no campo da educação).

⁶⁴ Doutora em Comunicação e Informação pelo PPGCOM-UFRGS. Atualmente, cursa graduação em Comunicação Social – Audiovisual na UFRN. E-mail: vanessaklabre@gmail.com.

⁶⁵ Doutoranda e mestra em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integrante da linha de pesquisa Estudos da Mídia: Práticas Sociais e Produção de Sentido. E-mail: veruzaferreira12@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7031-3481>

Com o tempo essa realidade foi sendo revista e alterada. Novas formas pedagógicas se consolidaram no campo, atentando para a necessidade de percepção do universo do aluno, isto é, sua bagagem sociocultural, suas referências artísticas e gostos. Isso permitiu a escola passar a considerar não apenas a necessidade do mercado de trabalho, mas o imperativo de uma formação integral no sentido de tornar o sujeito ativo e autônomo, capaz de protagonizar sua própria história.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, revela a importância de uma educação integral brasileira fundamenta em dez competências que visam a compor uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Busca-se, com isso, uma formação que abarque a complexidade e a não linearidade do desenvolvimento humano global, rompendo com visões reducionistas que separam dimensão intelectual (cognitiva) da dimensão afetiva, operando sistemas de hierarquia. A educação integral assume uma visão plural e singular dos alunos, considerando-os sujeitos de uma aprendizagem que acolhe e reconhece suas singularidades e diversidades. Assim, a noção de uma educação integral integra noções específicas, mas também valores morais e éticos que contribuem para a formação de um sujeito crítico e consciente, capaz de lutar contra práticas discriminatórias e prejudiciais à sociedade (BRASIL, 2016).

Como declara Selma Garrido Pimenta:

O compromisso do professor vai além da constatação do que o aluno aprendeu ou não. Compreende também questões como o enriquecimento humano, a formação humana, se a aprendizagem está fazendo com que o aluno também seja crítico do seu próprio processo de conhecimento (2002, p. 15).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), alguns dos documentos responsáveis por mediar o ensino das Artes na educação básica, o professor dessa disciplina deve conduzir suas atividades em sala de aula visando desenvolver algumas habilidades fundamentais nos alunos, como: (1) a de apreciação, no intuito de treinar o olhar e os sentidos para as apreensões das obras de artes, tornando os alunos aptos para valorizá-las e qualificá-las mediante os paradigmas do campo; (2) a de realização, estimulando-os a criar e manifestar-se por meio do domínio regular de certas técnicas e linguagens

artísticas; (3) e a crítica, direcionando o entendimento dos alunos para noções de ordem histórica, estética, política, econômica e social que envolvem as artes.

Para que essas habilidades sejam alcançadas, é preciso posicionar o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, o qual acaba por exigir ao professor repensar constantemente sua prática docente, tendo em vista o contexto no qual ele e seus alunos encontram-se inseridos. Tendo isso em mente, uma abordagem didática eficaz e viável à sala de aula é partir do macro – isto é, um entendimento das mudanças e anseios da sociedade contemporânea como um todo –, ao microcosmo, de modo a observar como os alunos respondem, ignoram ou ressignificam tais concepções socioculturais de seu tempo.

Considera-se, nesse processo, como aponta Freire (1996), a pluralidade e a complexidade próprias da sala de aula não como provocações à educação formal, mas como uma potência promissora à construção de um conhecimento efetivo e revolucionário, onde “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

Ressalta-se, no entanto, que “demandar um cidadão criador, reflexivo e inovador”, não é tarefa fácil (ARSLAN; IAVELBERG, 2011, p. 07). A educação e a arte muitas vezes expressam valores, propósitos e convicções de um grupo dominante. Para abarcar a diversidade própria do campo e das sociedades, é necessário apreender as condições de produção das obras (estruturas internas) e a origem dos princípios legitimadores de tais estruturas, além dos processos de produção desenvolvidos em determinado contexto (BOURDIEU, 1996). Só assim será possível promover uma educação calcada em conhecimentos efetivamente libertadores.

A VISUALIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Sabe-se que a sociedade contemporânea tem passado por grandes transformações ao longo das últimas décadas, principalmente no que consiste às formas de representação do sujeito. Noções como espetáculo, consumo e novas tecnologias de comunicação e informação (Sobre esses conceitos, sugerimos a leitura de autores como:

Debord (2000); Canclini (2009) e Castells (2007)). perpassam a formação dessa geração, moldando seu entendimento sobre as relações e as práticas sociais. Como aponta João Freire Filho (2005):

A emergência da sociedade do espetáculo parece coincidir com um momento preciso da história da cultura do consumo no século XIX, em que as novas formas e tecnologias de representação visual, constituídas de maneira espetacular, passam a mediar todas as relações sociais (p. 26).

Não por acaso, segundo destaca Goidanich (2002, p. 74), “há um consenso entre os autores e pesquisadores da atualidade sobre o papel da mídia como formadora das identidades e como poder determinante dos comportamentos e atitudes dos cidadãos em suas vidas públicas e privadas” – tanto quanto os discursos midiáticos são resultados da interação e apropriação dos contextos nos quais estão inseridos.

Em consonância com o entendimento dos autores apresentados acima, as pesquisadoras Arslan e Iavelberg (2011) inserem a reflexão que em cada época e lugar, uma complexidade de intenções práticas, teóricas e valores organizam tendências pedagógicas. Segue a concepção:

Tradição e inovação parecem imbricadas na articulação entre teorias da arte, educação, práticas sociais e ensino da arte. As transformações das teorias da arte articulam-se com as práticas artísticas e estéticas, reveladas na configuração dos códigos e linguagens da arte. (IBID., p. 01)

A história da arte e suas práticas artísticas são muitas vezes escritas sob a concepção de um período, o que implica pensar o desempenho das linguagens artísticas e o relevante papel social e político da sociedade. Estamos há séculos envoltos de visualidades condicionantes de um olhar perceptivo, direcionado por circunstâncias e referências dos distintos modos de ver, perceber e inquietar significados. Percepção e apreciação fundam-se no nosso próprio modo de ver (BERGER, 1972).

Durante o antigo Egito, por exemplo, as visualidades eram ligadas às questões sobre a imortalidade da alma, a escrita por hieróglifos, e as grandiosas construções das pirâmides. Com o surgimento da fotografia no século XIX, por sua vez, as sociedades passaram a pensar as visualidades deste meio como sendo designado a “[...] libertar a

pintura do trabalho ingrato da reprodução fiel, que poderia então se dedicar à figuração abstrata” (PEIXOTO, 1996, p. 294). A pintura como retrato fiel da realidade foi substituída pela pintura Moderna.

No antigo Egito, as estatutárias religiosas tinham como objetivo representar a realidade e tornar perene o corpo material. Com a técnica do embalsamento, comum à religião egípcia, o objetivo era propor a sobrevivência (vida pós morte), e perenidade material do corpo. Como forma de reforço, eram colocadas estatuetas de terracota com a função de substituírem o corpo caso houvesse degradação (FERREIRA, 2018).

Em 1895, com o surgimento do cinematógrafo (O cinematógrafo foi uma máquina movida à manivela que permitiria captar imagens. Desenvolvido pelos irmãos franceses Auguste e Louis Lumière, foi apresentado ao público em 1895 (AUMONT; MARIE, 2003)), a representação realista ganhou maior veracidade. “Dada sua capacidade única de reproduzir a imagem no mundo real, o cinematógrafo foi festejado, por enriquecer as representações com uma propriedade inerente à natureza, o movimento” (FERREIRA, 2018, p. 29). O movimento tornou a visualidade do cinematógrafo mais fidedignamente realista. Até o presente momento, o “mito do cinema total” dominaria o cinema como espelho fiel da realidade. (BAZIN, 1991).

Na contemporaneidade, as visualidades estão conectadas às novas mídias e ao domínio das ferramentas tecnológicas. Os meios de comunicação de massa estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, através da televisão, do cinema, dos *games*, da *Internet*, e os estímulos visuais produzidos por eles e pela indústria da publicidade agem substancialmente na subjetividade dos sujeitos em formação.

A educação não pode ficar alheia a esse processo, devendo se aproximar das referências dos alunos e dos modos de apreensão do conhecimento por eles realizados, cada vez mais conectados, fragmentados, em rede e, predominantemente, imagético. Criamos, adaptamos, ressignificamos, dando visibilidade ao novo, “moldando” o conceito de autoria e de como as obras são criadas e percebidas.

Vale constar que as ideias discutidas por Walter Benjamin (1985) quanto autenticidade e originalidade da obra de arte na era da reprodutibilidade técnica e das novas tecnologias, certificaram que a percepção artística se transforma, conforme a

tecnologia do mesmo modo se modifica. Este repensar a arte, a nosso ver, representa o contexto da revolução digital refletido nas miscigenações culturais e estéticas, e de estilo, além de subverter ideologias de hierarquias de domínio estético, oferecendo oportunidades para experimentações e provocações com o reconhecimento de suas individualidades.

O uso e domínio das novas tecnologias chega a ser um modo de ver e de adaptar o cotidiano para o nosso atual contexto social. E a sala de aula deve abarcar esse processo, apresentando novos modelos de visualidade aos alunos, bem como fazendo uso de suas referências e modos de conexão atuais para promover metodologias que considerem a performatividade desses indivíduos. Em consonância com essa concepção, Arslan (2004), agrega:

A onipresença de grande quantidade de mensagens visuais, principalmente em grandes cidades, não possibilita uma reflexão ou olhar crítico, mas demanda uma análise de suas características expressivas, contestatórias, subversivas ou meramente comerciais, uma leitura crítica que desvende suas intenções (ARSLAN, 2004, p. 210).

Assim, a visualidade – das imagens físicas e virtuais via livros, impressões, projeções, atividades práticas de pintura, audiovisual, *games* etc. - tem uma potencialidade informativa e sensorial que deve ser levada para a escola de uma maneira lúdica, sensorial e atualizada, conectando diferentes conteúdos e estimulando o aluno a participar de maneira ativa de seu processo de aprendizagem. Considerando as mudanças sociais, o tipo de relações e interatividades que hoje os alunos tendem a estabelecer, muito em função da aproximação deles com as novas tecnologias de comunicação e informação, tais visualidades são instrumentos importantes para romper com a educação tradicional amparada na aula expositiva, cada vez menos cativante ao alunado da escola básica. Um momento oportuno para questionarmos, inclusive, a pretensa hegemonia cultural.

Destacar a visualidade enquanto prática social, remete a capacidade de explorarmos visualmente tudo que o nos rodeia, por meio de processos comunicacionais contribuintes para construção da realidade do mundo. É primordial e expressivo, discutirmos o papel da visualidade da imagem ou da cultura visual na

contemporaneidade, a partir da percepção em uma dimensão cultural. É reconhecer o ato do sujeito/intérprete e as várias formas de leitura não apenas em termos de valores estéticos, mas compreendendo o papel social da imagem na cultura. Edificar um percurso de criação instruído pela cultura, pleiteia uma conexão constante com a atualização e a familiaridade com o universo vigente.

A cultura emerge essencialmente dinâmica e plural, multiplicam-se os signos visuais nos gestos, na fala, no cinema, na pintura, na música e na dança. Os símbolos remontam aos grupos sociais existentes, e à condição de cada sujeito na sociedade. Nessa conjuntura, o audiovisual e as artes visuais podem ser percebidos como espaços possíveis de experiências múltiplas e complexas, em contextos ideológicos, políticos e educacionais, pensando constantes transformações.

Diante da incessante transformação e expansão do conceito de cultura (OLIVEIRA, 2017), reflexo da produção imagética de uma sociedade multicultural, imbricada pelo cruzamento de períodos históricos dissemelhantes, coexistentes de modo fragmentado, denominado por Canclini (1990) como heterogeneidade multitemporal ou hibridismos culturais. No fenômeno da “heterogeneidade multitemporal” (ibid., p. 72) (Tradução nossa. Segue original: “*heterogeneidad multitemporal*” (CANCLINI, 1990, p. 72)), somos surpreendidos por visualidades que ganham espaço e intensificam sua importância instalando-nos em ambientes visuais desconhecidos, múltiplos, cambiantes e que acompanham as mudanças.

Nossa experiência indica que nem todas as imagens presentes no cotidiano são valorizadas ou vistas como artísticas. Segundo Hernández (2000), as imagens integrantes da cultura visual não são legitimadas em sua totalidade como arte. Em função disso, videocliques, *games*, desenhos de moda, entre outros, por exemplo, perdem a chance de serem levados para a sala de aula e de serem discutidos e apreciados didaticamente.

Assim, as transformações imagéticas favoreceram as visualidades dos produtos audiovisuais e das artes visuais no período contemporâneo abrem espaço para, em uma perspectiva microcósmica, pensarmos como tais perspectivas são ressignificadas, passando a compor novos modos de expressão e de representação; e como podem se aproximar da atual escola, transformando – a partir do contato com meios tradicionais

como o cinema, hoje amparados em outras plataformas e telas, e meios inovadores, como os *games* - práticas didáticas e metodológicas que incorporem as práticas sociais, os diferentes olhares e as subjetividades dos alunos nesse contexto visual.

VISUALIDADES E EDUCAÇÃO: A AFIRMAÇÃO DE DIÁLOGOS IMPRESCINDÍVEIS

A aprendizagem costuma ser experimental, e quanto mais interdisciplinar ela for, mais favorece práticas cognitivas calcadas em processos de interpretação e criação próximos da vida real. Rizolli (2007) destaca que o conhecimento interdisciplinar parte do todo, e das partes ao todo, relacionando saberes de modo a promover o encontro entre teoria e prática, estreitando relações do cotidiano, propondo o diálogo com outras linguagens –, assim expressa-se a arte. O contato direto com as esferas denominadas lúdicas, trazem temáticas atuais e oferecem motivações por inteligentes estratégias de curiosidade como os jogos, entre outros formatos digitais. Mas o que faz as novas mídias diferentes? E por qual motivo podem oferecer uma aprendizagem eficaz?

Em resposta, as novas mídias proporcionam inovadoras metodologias de trabalho. Incorporar um novo suporte para se comunicar com o público é o mesmo que falar a linguagem deste, reconhecendo-o por meio da afetividade e ampliando a diversidade cultural. Para tal, inclui-se a *Internet*, o audiovisual, o *game*, o videoclipe, a arte computacional (*Web art*), e outros formatos, proporcionadores de experimentos em rede. Não esqueçamos ser possível visitas aos museus meramente pela *web*, uma visita não convencional com poder de mediação cultural, e das ferramentas favoráveis ao ensino à distância.

Na condição de mediadores do conhecimento, os docentes colocam à disposição do alunado conhecimentos que legitimam sua presença. Por esse motivo, seu discurso quanto mediador permite situar-se horizontalmente em relação a outras áreas do conhecimento (verticais por suas especificidades), por reconhecer os estudos com as particularidades e/ou o caráter local de cada campo, no lugar de fragmentações, aulas interdisciplinares.

Os recentes avanços tecnológicos também foram cruciais para novas configurações no formato do ensino. Com o barateamento e oferecimento de novas máquinas como celulares, computadores e a *Internet*, surgem recursos como o *Google* sala de aula, *Kahoot* e *Microsoft Teams*, prontos para capacitar, conectar e gerenciar educadores e alunado, juntos em uma sala de aula virtual. Assim, diferentes ferramentas chegam para incrementar e facilitar o ensino e os processos avaliativos.

Com relação à construção da aprendizagem, os exercícios de apreciação, crítica e criação estão lado a lado com o entendimento mínimo da visualidade como ferramenta de domínio do sujeito contemporâneo. A análise da imagem determina o plano, a movimentação da câmera e dos atores, o tipo de interpretação ou mesmo as cores utilizadas, será capaz de moldar o olhar do sujeito, fazendo-o um observador ativo e edificador de sentidos por meio de diferentes camadas, articuladas dentro da dualidade do som e da imagem. Contribui-se, assim, para a percepção do aluno tanto no aspecto sensorial quanto no aspecto cognitivo (As instâncias sensoriais e cognitivas estão divididas aqui meramente por uma questão de didática, visto que uma não exclui a outra, operando cada vivência com seu universo de especificidade), trazendo demandas de aprendizagem enriquecedoras da sala de aula.

Na escola, o audiovisual é uma ferramenta pedagógica potencial. Filmes, séries, curtas-metragens, animações, *games*, esquetes de humor disponibilizadas na *Internet*, etc., esses e muitos outros produtos podem ser utilizados em diversas disciplinas, como: história, trabalhando períodos e personalidades históricas; sociologia e filosofia, abordando paradigmas éticos e demais valores socioculturais; geografia, contemplando paisagens, cenários e fenômenos naturais; artes, ao promover o melhor entendimento acerca de biografias, de movimentos artísticos, dos contextos históricos da criação de determinadas obras ou tecnologias, das diversidades culturais existentes na sociedade, etc.

Tais conteúdos podem ser acessados tanto em meios mais tradicionais, através de conteúdos televisivos ou cinematográficos, como em recursos mais modernos, como na *Internet* e nos *games*. Aliás, múltiplas plataformas podem ser utilizadas concomitantemente na construção do conhecimento, estimulando uma participação ativa do aluno. Um processo de aprendizagem mais dinâmico, híbrido e desafiador na escola

acompanha, portanto, o modo como os alunos acessam a atual realidade, levando-os a se aproximarem das diversas telas (televisão, cinema, celulares, tablets, etc.) criadoras da ambiência da contemporaneidade, fazendo-as aliadas do processo da educação.

Diante da aproximação dessas telas com a sociedade, opera-se uma mudança gradual no olhar sobre a realidade, cada vez mais calcada na imagem. Sendo assim, a visualidade é um aspecto relevante para a educação contemporânea, e deve fomentar práticas educativas de apreciação, mas também de realização de produtos audiovisuais.

Sendo uma linguagem coletiva, o audiovisual pode elucidar nos alunos a cumplicidade, o respeito e o trabalho em grupo. O filme, por exemplo, como destaca Rodrigues (2007), seja ele curta, média ou longa-metragem, é composto pela junção de várias áreas: produção, direção, atuação, direção de arte e de fotografia, edição, sonoplastia, dentre outras. Essas múltiplas funções permitem a compreensão e a valorização das diferentes habilidades de uma turma. É no entendimento de cada um, do espaço a ser ocupado que melhor lhe apetece, atrelado ao senso de responsabilidade para com o compromisso, que os alunos passam a entender a complexidade do fazer artístico.

O desafio está, justamente, na união de diferentes olhares e entendimentos sobre o mundo reunidos em uma audiovisualidade compatível com a mensagem desejada a se passar ao público. No processo de criação e de identificação para com a própria inspiração, os alunos têm a oportunidade de elaborar plasticamente o modo como compreendem, se inscrevem e ressignificam o mundo em que habitam e no qual partilham enquanto grupo. Nesse processo de criação, as negociações revelam os lugares de fala (Para mais informações sobre o conceito, ler Ribeiro (2017)) dos envolvidos, podendo servir de mapa instrumental para o professor direcionar melhor as atividades em sala de aula.

A criticidade que ronda esse processo de criação está, portanto, atrelada às referências às quais esse aluno tem acesso, revelando a importância de construção desse arcabouço teórico-prático. Dessa forma, o professor deve se posicionar como um mediador atento aos gostos dos alunos. Para Bourdieu (2009), as opiniões e os gostos são formados culturalmente através do que ele chama de jogos de socialização. Nesses

jogos, as principais instâncias de fomento são as instituições familiares, religiosas, escolares e, na contemporaneidade, a midiática.

No contexto escolar do ensino médio, onde o audiovisual é trabalhado com mais intensidade, essa bagagem cultural em torno da visualidade tende a ser forjada pelos códigos e convenções hegemônicos estabelecidos pelos produtos estrangeiros, principalmente estadunidenses, e pela publicidade, ratificando, pois, um certo modo de compreender e se relacionar com o mundo. Nesse caso, o entendimento acerca do gosto, associado ao conceito de *habitus*, é construído gradualmente a partir das relações de poder entre aqueles que detém o controle dos discursos e das representações sociais e o público (BOURDIEU, 2009; 2007; 1996), implicando em pensar na figura do professor como aquele responsável por estender o universo de contato dos alunos com outros tipos de visualidades, além de promover, sempre que possível, a realização dos próprios produtos por estes, dando poder e sentido ao discurso desenvolvido.

Em relação aos conteúdos culturais, a *Internet* suscita uma condição de visibilidade e de autopromoção sem precedentes, alimentada pelas possibilidades financeiras da publicidade e da convergência midiática, principalmente no que tange ao universo da televisão e do cinema – não por acaso Jenkins (2006) afirma ser a convergência um processo definidor de transformações não apenas tecnológicas e mercadológicas, mas culturais e sociais, e Canclini (2010, p. 48) vai pontuá-la sendo “mais do que obras e espectadores, encontramos fluxos que circulam através de objetos, pessoas e imagens. Quem promove conteúdos não são só profissionais. Se democratiza a inovação, estamos em uma era de inovação aberta e multidirecional” (*tradução nossa*).

Deve-se considerar este percurso performativo do discente, inclusive, buscando estimular sua participação não apenas no fazer prático, mas na conscientização da arte como ferramenta de cidadania, refutando qualquer tipo de passividade e opressão no processo de construção do conhecimento. Dando espaço e voz aos discentes ao estimular e valorizar sua participação no conteúdo estético e crítico que se desenvolve no componente curricular do ensino das artes, a escola passa a ser um suporte no desenvolvimento de uma nova geração mais consciente e participativa.

O objetivo não é fazer dos alunos produtores profissionais de conteúdos audiovisuais, e sim entender a atual demanda de linguagens, mídias e plataformas e aproximá-los de um processo educacional mais rente à sua realidade, dando-lhe voz e representatividade. Isso porque o audiovisual é instrumento capaz de promover a ressignificação dos aspectos e dos modelos da sociedade contemporânea, deglutindo comportamentos e perspectivas da atual cultura visual, além de fundamentar-se como uma ferramenta capaz de inferir, através do poder de convencimento de sua imagem e de seu aparato industrial, na realidade sociocultural das sociedades e, no caso, no universo da escola à qual todos servimos.

A fim de refletir sobre as questões anteriormente levantadas e pensar as experiências acerca da produção contemporânea, cada cultura apresenta elementos singulares, intrínsecos às suas tradições e ancestralidades, uma vez que os aspectos culturais de um grupo social podem se expandir por redes de comunicação ou atividades comerciais. As hibridizações culturais e a revolução digital refletem mudanças na prática artística que, para Canclini (1990), resulta das formas de hibridismo presentes no final do século XX na América Latina, em função do fenômeno da desterritorialização, ao incorporar outras artes, ampliando o potencial de comunicação e conhecimento, aprofundando experiências híbridas.

Nesse sentido, as inúmeras linguagens artísticas da contemporaneidade podem estar ligadas entre si, ou em conexão umas com as outras. A arte de princípios robóticos, por exemplo, influenciou a criação de uma linguagem plural. Trata-se de uma linguagem contemporânea originária do vídeo e a influente videoarte, que mistura contextos e mídias: efeitos sonoros, vídeo, iluminação, transmissões de rádio e tv, e infinitas possibilidades. Os suportes tradicionais da produção artística são cada vez mais substituídos por bases eletrônicas e digitais, as novas mídias.

Em conformidade com o teórico Manovich (2001), as novas mídias são objetos culturais de uso da tecnologia computacional digital para a distribuição e a exposição. E como complementa Machado (2010, p. 10): “se toda arte é feita com os meios de seu tempo, as artes midiáticas representam a expressão mais avançada da criação artística atual e aquela que melhor exprime sensibilidades e saberes do homem do início do terceiro milênio”.

O momento histórico atual viabiliza interferências em imagens, fotografias, obras preexistentes, em diferentes espaços (rural e urbano) e âmbitos (popular e erudito), atuam como forma de intervenção, transformando e ressignificando o meio ou a ideia da construção do discurso da obra.

Apropriação, transformação, ressignificação e hibridização são algumas denominações refletidoras de questionamentos quanto a autenticidade, identidade, originalidade e autonomia das práticas artísticas cotidianas. Mas pensando o atual contexto da revolução digital, qual seria o caminho para adaptações das práticas artísticas aos novos formatos tecnológicos sem propor uma mediação dominante?

No contexto das atuais visualidades, as reconfigurações midiáticas (vídeo, som, texto, jogos, entre outros) são desenvolvidas como formas mutáveis às obras ou às imagens. Os significados são condicionados ao modo como a aceção das convicções, o objeto ou sujeito/observador se posiciona no ambiente ou situação. A arte como linguagem, aguça sentidos, transmite significados e levanta o descompromisso com a rigidez pragmática e com o julgamento do certo ou do errado, favorecendo o comportamento exploratório do desejo de aprendizagem. As significações estão, pois, relacionadas ao contexto no qual vivenciamos.

Os jogos são alguns dos exemplos significativos nesse sentido, da junção de jogos eletrônicos e artes. A partir desse momento, cultura, diversidade cultural e eventos cotidianos (transformações), atribuem sentidos e conceituam o ensino da arte como área de conhecimento interdisciplinar sob uma nova perspectiva e visões sob novas condições de produção.

Espera-se que o sujeito, em qualquer âmbito o qual se encontra, possa enriquecer suas experiências artísticas, estéticas e culturais, erguendo uma participação crítica e respeitosa na sociedade. Computadores e *Internet* oferecem um mundo de informações e possibilidades de conexões culturais e educacionais, acesso a serviços diversos, incluindo jogos em rede e redes interativas. Estamos diante de uma cultura virtual, momento de repensar a arte, em uma reconfiguração midiática (os *games* e a criação de arte para redes, por exemplo).

A *Web art* utiliza do universo computacional e da criação experimental em rede, possibilitando reflexões quanto a relação da máquina com as pessoas e a construção poética. A mediação de conhecimentos por meio de *games* se dá pela inter-relação de signos inseridos em um contexto interpretativo e problemático. Essa mediação é favorecida pela concepção de uma cultura “centrífuga”, aberta a outros campos sociais, econômicos, entre outros (DARRAS, 2009, p. 38).

Como lugar de uma prática cultural centrífuga, (No processo de mediação, desde a etapa inicial da produção de signos, a mediação e cultura estão interligados ao processo interpretativo (DARRAS, 2009)), o jogo eletrônico *Hinu Kuin* pode ser uma ferramenta válida no processo educacional. Com o tema “Os caminhos da jiboia”, o jogo é baseado na cultura indígena *Kaxinawá*, autodenominada *Huni Kuin*, formadora de parte da população do Acre. Desenvolvido pelo antropólogo Guilherme Pinho Meneses⁶⁶, o *game* faz uso de técnica de leitura da cultura indígena, uma vez que o roteiro é inspirado em mitos tradicionais da tribo. Os protagonistas (personagens) do jogo precisam adquirir conhecimento dos seus ancestrais, superando desafios a cada etapa, afim de tornarem-se pajé e mestra da aldeia.

Durante as fases do jogo, seus personagens -, heróis indígenas e brasileiros cujo propósito não é ter uma obra de arte como produto final -, apresentam elementos da cultura *Huni Kuin*: desenhos, cantos e mitos, elementos da cultura ancestral. Localizada nos antepassados, as manifestações artísticas indígenas refletem questões dialógicas com o contexto cultural e social originários. O mediador cultural e de ensino, aqui o jogo (*Huni Kuin*), segue com suas referências da cultura indígena (*Kaxinawá*), com base na concepção que ele tem de cultura, os valores dessa sociedade indígena.

Atualmente, a “soberana” (As representações da história brasileira, inclinam-se para a cultura europeia ao reconhecê-la muitas vezes como predominante na constituição social dos povos e da raça devido as ondas migratórias) história europeia tende a ser desmistificada nacionalmente com a inclusão da diversidade de povos indígenas e de matrizes africanas, inclusive no currículo escolar. Nacionalmente, tais

⁶⁶ Doutorando em Antropologia Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Membro do Laboratório de Estudos Pós-Disciplinares (LAPOD), do Centro de Estudos Ameríndios (CEstA-USP) e do Laboratório do Núcleo de Antropologia. Colaboração no desenvolvimento do jogo eletrônico *Huni Kuin*, em 2016.

origens étnicas são vistas como constitutivas de uma base multicultural. É relevante perceber o cruzamento de estilos e influências de diferentes matrizes culturais, resultantes da ocupação dos espaços por dominações e misturas de sociedades dissemelhantes. Mas é preciso ressaltar as trocas culturais promovidas por uma cultura híbrida, como ponto de partida a arte e a cultura formam matrizes estéticas multiculturais com bases nos ancestrais.

O jogo *Hinu Kuin*, enquadrado em uma nova mídia, tem os mitos e personagens da cultura indígena adaptados na fala e no movimento pelo controle de um software, pelo princípio da “automação” (MANOVICHT, 2001). Conforme Lev Manovich (2001), o princípio da automação pode apresentar funções pré-definidas em alguns programas informáticos e consiste na criação e ação da inteligência artificial. Mas a essência desse confronto entre novas mídias, cultura ancestral e educação, está no estudo das particularidades e do reconhecimento dos valores, sem propor dominações por uma cultura dominante; mostrando a possibilidade de se inserir culturas em novos formatos, reconhecendo suas especificidades.

Por mais que seja possível traçar conexões entre o “novo e o velho”, a cultura digital proporcionou o surgimento de novas vozes, novos olhares, gestos, esteticamente mais livres e menos padronizados. Se lançarmos um olhar para história, muitas obras tiveram força influenciadas por modos de produção de outros artistas e pelo comportamento da sociedade a qual se torna protótipo da arte do momento. A partir desse contexto, visa-se o reconhecimento de uma cultura globalizada com a identificação dos valores e legitimidade do outro em suas expressões artísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sala de aula, os diversos produtos e linguagens audiovisuais podem ser um caminho possível e dinâmico para elaboração de novas práticas didáticas e metodológicas do docente, amparando uma formação mais calcada na interdisciplinaridade, no trabalho em grupo e na constituição integral do sujeito imerso no contexto das sociedades contemporâneas globalizadas. Assumir sua importância na

inscrição da subjetividade do discente é romper com uma lógica tradicional de educação onde o sujeito em formação é tido como passivo e incompleto.

No cotidiano escolar, não cabe mais a hegemonia da metodologia tradicional de ensino via aula expositiva, pois os discentes carecem de estímulos constantes – o que leva à urgência de se pensar o novo tempo e os novos sujeitos inseridos em lógicas sociais, os quais não deveriam estar apartados da escola, mas fazendo parte dela. Assim, o conhecimento artístico se dá não apenas por meio da racionalização dos conteúdos teóricos e formativos, mas também através da experimentação, sensibilização da atuação ativa do aluno no processo, de natureza cognitiva, dinâmica, performática e, portanto, processual. Estabelece-se, então, a vivência empírica dos conceitos apreendidos em um fluxo onde teoria e prática dialogam e se complementam, tornando-se conceito e aprendizagem.

Com relação à construção de aprendizagens por meio da cultura visual, simultaneamente, observam-se transformações nos modos de enxergar a arte, denominada como objeto sociocultural e pertencente à uma história. Essa relação entre sociedade, cultura e história, sugere a existência de imaginários coletivos/sociais e específicos, os quais influenciam e exprimem transformações. Os contextos intrínsecos estruturam as criações, sensibilizando práticas artísticas e a estética a elas relacionadas. Toda renovação é possível dados os processos de cultura midiaticizada presente na sociedade contemporânea, refletindo transformações sociais, tecnológicas, políticas e econômicas.

Hoje, nos distintos âmbitos do conhecimento, a imagem na comunicação, na arte ou na educação, e/ou até mesmo em todas estas áreas ao mesmo tempo, convida o sujeito a corroborar de forma ativa e participativa das produções culturais. As convergências de argumentos se estruturam na primordialidade de se erguer uma sociedade plural, democrática e menos hierárquica.

Nossa experiência indica as novas tecnologias fornecedoras de conceitos inovadores às tradições contemporâneas e práticas cotidianas. Outras alternativas de interação entre o tradicional e o novo se reconfiguram na educação visual, nas práticas artísticas e no ensino, são propostas a aplicação e intervenção de tecnologias a estimular a sensibilidade e o olhar crítico. Enfim, vimos ser possível valorizar as imagens

cotidianas, intervenientes de uma cultura visual que pode ser apreciada didaticamente por visualidades desestruturadoras da força de uma hegemonia cultural.

É relevante pensar os desafios estruturantes quanto ao limitado acesso às novas tecnologias, estrutura econômica de grande interferência na democracia do acesso para muitos. É nesse momento, onde ocasionamos mais um confronto entre o tradicional e novo, e a necessidade de sempre se reinventar, incentivar uma postura contestadora diante dos sistemas da cultura, e o que entendemos por imagens da cultura visual, para assim, na condição de sujeitos imersos a tantas visualidades, possamos construir nossas próprias leituras e escolhas.

REFERÊNCIAS

ARSLAN, Luciana Mourão. Visões invertidas: interpretando imagens da vida contemporânea na sala de aula. In: **Educação com Arte**. Série Ideias 31. São Paulo: FDE, 2004.

_____; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BAZIN, André. O mito do cinema total. In: BAZIN, A. **O Cinema**: Ensaios. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 26-41.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGER, John. **Modos de Ver**: Arte e Comunicação. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acessado em abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília/DF: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acessado em abril de 2020.

CANCLINI, Néstor García. **La sociedade sin relato**: antropologia y estética de la inminencia. Madrid: Katz Edición, 2010.

_____. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo, 1990.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. IN: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

FERREIRA, Veruza de Moraes. **Entre cinema e pintura**: o hibridismo no cinema de Jean-Luc Godard. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25002>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FILHO, João Freire. **Usos [e Abusos] do Conceito de Espetáculo na Teoria Social e na Crítica Cultural**. In: FILHO, João Freire & HERSCHMANN, Micael (Orgs.). Comunicação, Cultura, Consumo – A [des] Construção do Espetáculo Contemporâneo. Rio de Janeiro: E-papers, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOIDANICH, Maria Elisabeth. **Mídia, Cidadania e Consumo: Estamos Formando Consumidores ou Cidadãos?**. In: A Formação na Sociedade do Espetáculo. BELLONI, Maria Luiza (Org.) São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual: Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUNI KUIN: Yube baitana. Disponível em: < <http://www.gamehunkuin.com.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MANOVICH, Lev. **The Language Of New Media**. Cambridge: MIT Press, 2001.

OLIVEIRA, Vanessa Kalindra Labre de. Cultura e Audiovisual: o campo do cinema contemporâneo e os desafios políticos da representatividade. IN: FREITAS, Ernani Cesar de; SARAIVA, Juracy Assmann; HAUBRICH, Gislene Feiten. **Diálogos interdisciplinares: cultura, comunicação e diversidade no contexto contemporâneo** (e-book), 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2017.

PEIXOTO, Nelson Brissac. In: Xavier, Ismail (Org). **O Cinema no Século**, Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 291-305.

PIMENTA, Selma Garrido. **De Professores, Pesquisa e Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017.

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção: para quem gosta, faz ou quer fazer cinema**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

RIZOLLI, Marcos. **Estudos sobre Arte e Interdisciplinaridade**. In: 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. 16., 2007, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis: Anpap, 2007. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/093.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE CTS E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS SÉRIES INICIAIS

MOTTA, Samuel de Oliveira⁶⁷

MATOS, Eloiza Aparecida Silva Avila de⁶⁸

PAULA, Georgete Cristiane Haas de⁶⁹

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo o enfoque CTS - Ciência-Tecnologia-Sociedade e a Educação Matemática para alunos autistas (TEA), por meio de análise crítica, de natureza bibliográfica e literária sobre o tema. O enfoque CTS busca estudar o sistema multidisciplinar integrado à ciência, tecnologia e sociedade na área educacional de forma que se tenha a contribuição significativa para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA). O ensino de matemática para o autista (TEA) é dos desafios enfrentados no sistema educacional pelos professores e pedagogos que são a maioria da educação inclusiva, pelo fato que não tem preparo adequado para atender os alunos com (TEA), e nem oferece espaços adequados para atender e desenvolver um aprendizado qualificado. O enfoque é direcionar quais estratégias podem contribuir para o ensino e aprendizagem na inclusão dos alunos autista (TEA), apontar meios de como aplicar os procedimentos metodológicos, permitindo relacionar o aluno a um aprendizado de comunicação verbal ou não, pelo fato que cada aluno tem sua individualidade e deve ser aplicado métodos diferenciados e de forma individual, não permitindo a uniformidade. O cotidiano do autista no meio escolar vem com o pensamento de que a socialização é uma das características dessa síndrome, sendo uma maneira de aplicar a inclusão correta com métodos concretos e repetitivos para aprender e entender, valorizando a participação e interação com seus colegas, fortalecendo a diversidade desses alunos na sala de aula comum em uma combinação do construtivismo social e cognitivo.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica inclusiva. CTS e Matemática. Alunos Autistas.

⁶⁷ Estudante/Mestrando/Direito e Pedagogia/Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR (campus Ponta Grossa). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de ciência e Tecnologia. E-mail: samueloliveiramotta@gmail.com.

⁶⁸ Professora-Coordenadora/Letras/Profª. Drª. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ensino de ciência e Tecnologia, Mestrado/ Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR (campus Ponta Grossa). E-mail: eloaviladematos@gmail.com.

⁶⁹ Professora/Ensino de educação infantil/Pedagogia/ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de ciência e Tecnologia/Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR (campus Ponta Grossa). E-mail: getedepaula@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo o enfoque CTS - Ciência-Tecnologia-Sociedade e a Educação Matemática para alunos autistas (TEA), por meio de análise crítica, de natureza bibliográfica e literária sobre o tema. O enfoque CTS busca estudar o sistema multidisciplinar integrado à ciência, tecnologia e sociedade na área educacional de forma que se tenha a contribuição significativa para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental diagnosticados com transtorno do espectro autista (TEA).

O ensino de matemática para o autista (TEA) é um dos desafios enfrentados no sistema educacional pelos professores e pedagogos que são a maioria da educação inclusiva, pelo fato que não tem preparo adequado para atender os alunos com (TEA), e nem sempre oferece espaços adequados para atender e desenvolver um aprendizado qualificado. O enfoque é direcionar quais estratégias podem contribuir para o ensino e aprendizagem na inclusão dos alunos autista (TEA), apontar meios de como aplicar os procedimentos metodológicos, permitindo relacionar o aluno a um aprendizado de comunicação verbal ou não, pelo fato que cada aluno tem sua individualidade e deve ser aplicado métodos diferenciados e de forma individual, não permitindo a uniformidade.

DESENVOLVIMENTO

A lei nº 7853/89 estabelece direitos aos portadores de direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, no inciso I desta lei, podemos entender que a área da educação em relação à inclusão do sistema de educação especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1ª e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículo, etapas e exigências de diplomação próprios, a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas, a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos público de ensino. (BRASIL 1989). No art. 60 Lei nº 9394/1996 – LDB, destinando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ao atendimento educacional especializado dealunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidade/superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. Esse documento define o Atendimento Educacional Especializado como sendo o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados no fator de institucionalmente em relação a prestar o atendimento de forma complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular, situado no artigo 1º, Parágrafo 1º, e o artigo 58 dessa lei que relaciona a educação especial, para efeitos dessa lei, a fim de modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, priorizando uma pedagogia direcionada no atendimento dessas crianças especiais, sendo adaptações às suas necessidades citadas neste artigo.

De acordo com direcionamento da formação de professores para receber alunos especiais podemos concordar com os autores Paulon e Pinho (2005) do livro Documento subsidiário à política de inclusão que;

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola. Nessa mesma direção, a formação inicial dos educadores oferecida no currículo dos cursos de licenciatura também é referido. Segundo os entrevistados, os cursos de formação de professores pouco abordam sobre educação inclusiva e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos (PAULON; PINHO, 2005, p. 28).

Entendemos que as pessoas com deficiência nas escolas supõe paradigmas relacionados às inovações educacionais e que implicam no reconhecimento do que outro é sempre e implacavelmente diferente, segundo a Cartilha Direitos das Pessoas com Autismo (2011, p. 11) onde relaciona a importância da inclusão escolar como principal importância de considerar as características de cada criança, garantindo o convívio entre crianças e adolescentes com e sem deficiência, com aprendizado do respeito e da tolerância às diferenças.

Como força transformadora a educação inclusiva aponta para uma sociedade também inclusiva. Ainda na Cartilha Direitos das Pessoas com Autismo (2011, p. 12) direciona como deve ser feita a inclusão escolar de crianças e adolescentes com autismo de forma que o atendimento educacional seja especializado às pessoas com autismo deve ser, de preferência, na rede regular de ensino. Porém, não são todas as crianças e adolescentes com autismo que se beneficiam do ensino em salas comuns de escolas regulares, sendo analisado cada caso individualmente pela equipe pedagógica e de saúde que acompanha a da criança ou do adolescente. Alguns se adaptam bem à inclusão em escolas regulares, porém em salas menores, com suporte, ou até em salas especiais. Sendo que algumas crianças e adolescentes com autismo, geralmente, com outras deficiências associadas, se adaptam melhor nas escolas especiais, indicando algumas características individuais de cada um, do momento de vida e de desenvolvimento no qual que está participando.

ENFOQUE CIÊNCIA – TECNOLOGIA – SOCIEDADE (CTS)

Ciência, tecnologia e sociedade – (CTS) é um conjunto do conhecimento que adquirimos pelos estudos, pesquisas, conhecimentos estes adquiridos pelo qual explica os fenômenos através de métodos que ajudam na compreensão e resolução de conflitos sociais os quais estamos inseridos.

As definições de CTS conforme Comiotto (2010) estão caracterizadas pelo conhecimento popular, religioso, filosófico e científico, com um direcionamento que abrangem técnicas, procedimentos, verdades, leis e intencionalidades, levando a um entendimento obtidos e avaliados por meio da razão, do raciocínio, dos valores, da experiência, da observação, da interpretação, da reflexão e da análise. Essas definições fundamentam-se pelo desenvolvimento científicos e tecnológicos para serem analisados como projetos sociais direcionados às pessoas com necessidades de uma sociedade mais carente, a CTS pode ir ao encontro de uma melhoria na qualidade de vida das pessoas, contemplando com benefícios que podem facilitar e mudar uma realidade que, na maioria das vezes, são desfavoráveis à educação científica como um alicerce de mudanças no modo de entender e aprender. De acordo com Santos (2011) é importante

ressaltar que o movimento CTS contextualiza dentro das demandas da educação científica com a função de uma nova formação de indivíduos de uma sociedade.

Podemos compreender, com base em Mendes e Santos (2015, p. 177) que:

[...] a educação CTS, pretende-se, dentre outros objetivos, aumentar a literacia científica; criar maior interesse pela ciência e tecnologia; contextualizar socialmente o estudo da ciência, tecnologia e sociedade; fornecer aos alunos meio para melhorar o pensamento crítico, a resolução criativa de problemas e tomada de decisões [...].

Nessa perspectiva, o ensino CTS afasta-se dos moldes transmissivos, dos de descoberta e daqueles internalistas de mudança conceitual e se assenta em uma visão construtivista de natureza social cuja proposta é preparar os alunos para assumirem um papel mais dinâmico e ativo na sociedade.

Assim o entendimento do aumento da literatura científica e a compreensão de como alfabetizar ou o letramento científico e tecnológico de ações consciente dos educadores, passa a ser um sistema facilitador do ser humano para compreender o mundo onde vivem.

O ensino de ciências, o enfoque CTS surgiu na década de 1970 com proposta de estabelecer um currículo com reflexo dos altos índices de problemas ambientais, levando o aumento das discussões críticas sobre os acontecimentos da natureza que levaram a ter um conhecimento científico de maior relevância na sociedade (AULER, 2001; BAZZO, 2001).

Devido a problemas ambientais pós-guerra, os índices baixos de qualidade de vida da sociedade industrializada que sentiu a necessidade de participar nas diretrizes do setor público, sendo estas dominadas por uma hierarquia que detém o conhecimento científico, o medo, a frustração devido os diversos direcionamentos às inovações tecnológicas levou o surgimento do ensino CTS, incorporado ao setor econômico e político da ciência, sendo uma contribuição para o desenvolvimento de um estudo detalhado (SANTOS; MORTIMER, 2002).

A perspectiva do ensino CTS, segundo Santos (2001) tem como entendimento central:

Uma concepção que aponta para um ensino que ultrapasse a meta de uma aprendizagem de conceitos e teorias relacionadas com conteúdos canônicos. Para um ensino que tenha uma validade cultural, para além da validade científica, e que assente no propósito de ensinar a cada, cidadão o essencial para chegar a sê-lo de fato, aproveitando os contributos de uma educação científica e tecnológica. É uma concepção que ao contrário de isolar, procura que se estabeleçam interconexões entre ciências naturais e o campo social, tecnológicos, comportamental, cognitivo, ético e comunicativo (SANTOS, 1999 apud NASCIMENTO; LINSINGEN, 2006, p. 101).

Contribuir com novos métodos para educação científica e tecnológica é importante para o desenvolvimento social e do conhecimento, desta forma, o enfoque CTS pode contribuir para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na busca de estratégias inovadoras para caminhos das práticas facilitadoras do meio onde vivemos.

No entendimento de Bazzo (2002, p. 93) o enfoque CTS é direcionado “como uma perspectiva de estudos onde a preocupação maior é tratar de modo específico a ciência e a tecnologia no ponto de vista de suas relações e consequências pelas respostas sociais”, é importante considerar abordagem CTS com uma visão crítica de importância de ser desenvolvida desde os anos iniciais do ensino fundamental pelo fato dos conteúdos aplicados pelos professores com temas referentes à Ciência, a Tecnologia e à Sociedade de forma específica e crítica.

Contudo Santos e Mortimer (2002) destacam a perspectiva de transmitir o conhecimento no enfoque CTS:

Levando-se os alunos a perceberem o potencial de atuar em grupos sociais organizados, como centros comunitários, escolas, sindicatos, etc. Pode-se mostrar o poder do consumidor em influenciar o mercado, selecionando o que consumir. Além disso, as discussões das questões sociais englobariam os aspectos políticos, os interesses econômicos, os efeitos da mídia no consumo, etc. Questões dessa natureza propiciarão ao aluno uma compreensão melhor dos mecanismos de poder dentro das diversas instâncias sociais (SANTOS; MORTIMER, 2002, p. 10).

Conforme o que foi exposto, podemos entender que há possibilidades de estruturar uma organização direcionada no currículo com referenciais de CTS apresentadas como atividades educativas aos alunos.

ENSINO DE CIÊNCIAS

O enfoque CTS em relação ao ensino de ciências demonstra grande importância para o desenvolvimento de novos conhecimentos, sendo uma abordagem que destaca o privilégio dos conteúdos. A ciência demonstra de forma descontextualizada e crítica, o modo que os alunos são induzidos a algumas práticas de somente memorizar os conteúdos sem compreender o que está sendo trabalhado e qual a importância que pode levar para sua vida cotidiana.

No entendimento de Chassot (2011), às funções de educação em ciências na formação pedagógica, que busca o compartilhamento de construir saberes e compreender o conhecimento científico, o autor coloca o ensino de ciências com características de uma emancipação intelectual de análise crítica pela forma que os avanços científicos e tecnológicos no sentido de saber agir e em conjunto da forma de compreender a linguagem de como a natureza está escrita.

Para Teixeira (2003), a ciência na etapa escolar ministrada pelos professores, ainda é por pouco período como se espera ter o conhecimento da alfabetização científica no que se propõe a abordagem CTS, observando que o ensino de ciências é um estudo sem a compreensão de que se trata os seus objetos e fenômenos.

Podemos compreender, a educação em ciências com base nos ensinamentos de Santos e Auler (2011) que:

Na educação em ciências, particularmente no âmbito do denominado movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), a tensão entre populações democráticas e tecnocráticas, em temas sociais envolvendo ciência e tecnologia (CT), tem sido constante. Os próprios pesquisadores/ educadores do campo CTS, muitas vezes, têm sua origem, sua história e, em muitos casos, seu trabalho cotidiano em contextos (licenciaturas/bacharelado em Física, Química, Biologia...) nos quais construções históricas, como a suposta neutralidade da ciência e o determinismo tecnológico, alicerces da concepção tecnocrática, são pouco problematizadas. Assim, a transformação da retórica democrática em ações educativas efetivas requer uma constante vigilância em relação às “recaídas tecnocráticas” (SANTOS; AULER, 2011, p. 73-74).

No entendimento de Santos e Auler (2011) há dois modelos decisórios no campo CTS sendo os mitos tecnocráticos e a educação em ciências na América Latina,

indicando um crescimento significativo rumo ao desenvolvimento científico-tecnológico, por suas atribuições relacionadas a pesquisas, atendendo os estudos da sociedade latino-americana, destacando sempre o fortalecimento do conhecimento amplo sobre os estudos e práticas CTS.

ENSINO DE TECNOLOGIA

As tendências tecnológicas se fazem cada vez mais presente no dia-a-dia de toda sociedade, inclusive no meio escolar, onde várias instituições públicas e privadas estão aderindo ao desenvolvimento de materiais tecnológicos para professores e alunos na forma de utilização dos laboratórios de informática, como de incentivar o aluno no cotidiano da escola.

Os educadores precisam estar atualizados com a realidade tecnológica, por mais que seja uma novidade nos planos de aula usando metodologias de ensino, é importante analisar que a utilização dessas tecnologias aplicadas para os alunos os quais já vêm com algum conhecimento, superando o que está sendo aplicado, o educador precisa ter outros planos de aula, para que almeje o interesse do aluno, contextualizando as tecnologias que a escola oferece, como os livros, os jornais, a televisão da sala de vídeo, são tecnologias importantes de que muitas vezes o seu uso é de forma inadequada (MORAN, 1997, p. 153).

É importante destacar que o aprimoramento do educador é sempre satisfatório na construção do conhecimento do aluno, o qual necessita de amparo educacional, a ideia é que possam orientar seus alunos referente ao uso da tecnologia de forma crítica e responsável com o direcionamento de resoluções da vida real.

SOCIEDADE

Sociedade é um sistema que envolve todas as classes sociais, que vivem sob sistema econômico o qual se estrutura pelos níveis que a vida social dos indivíduos passam a ser controlados, por um sistema político, pela forma de distribuição de renda e consumo. A sociedade produz caminhos a serem trilhados por meios que vão até a

inclusão de pessoas que estão fora de um padrão rotulado, destacamos a inclusão de pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista) os quais ainda encontram dificuldades para serem inseridos no meio social e educacional.

Em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais Walter (2011), destaca que:

A inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos. Walter (2011, p. 01)

A sociedade atual desenvolve um sistema organizacional que faz alguns paradigmas a serem aplicados como a inclusão de pessoas com necessidades especiais principalmente nas salas regulares de ensino.

Cada aluno tem suas particularidades que devem ser analisadas para seu aprendizado, Dan e Teixeira (2019) descreve que:

É essencial que o professor saiba que o aluno com TEA aprende. Alguns podem aprender mais lentamente que outros. Mas todos aprendem. Cabe ao professor analisar pedagogicamente e individualmente cada aluno, e quando perceber que o aluno não está aprendendo, o professor deverá, fazer as alterações necessárias, visando desenvolver as habilidades e competências desses alunos dentro do contexto escolar e consequentemente em todos os outros setores de sua vida (DAN; TEIXEIRA, 2019, p. 84).

Diante deste entendimento, é possível compreender que o aluno com autismo (TEA) é capaz de se adaptar com os métodos diferenciados e organizados para que entenda e aprenda o conteúdo que está sendo exposto na sala comum, e se mantenha um nivelamento, o que vem a desenvolver a inclusão do aluno autista.

O enfoque CTS contribui, para essa adaptação que é cada dia mais intensa, da ciência e da tecnologia na sociedade, destacando que a alfabetização científica e tecnológica, desenvolve até mesmo para o educador tomar decisões e orientações nas questões de ensinar a aprender o ensino científico e tecnológico.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Segundo Cunha (2011, p. 76) no seu livro *Autismo: ideias e práticas inclusivas*, destaca as atividade para o desenvolvimento matemático: blocos lógicos, pareamento do concreto com o simbólico, encaixes geométricos, jogos e atividades que utilizem novas tecnologias digitais, atividades com temas do cotidiano e que estimulem o raciocínio lógico-matemático.

Cunha (2011) nos propõe algumas atividades e seus objetivos, como os jogos verificar as relações: Algumas atividades e seus objetivos:

Jogos: •Verificar as relações cognitivas do educando mediante os desafios que a atividade oferece; •Possibilitar uma leitura de aspectos relacionados à função simbólica; •Verificar conteúdos afetivos e emocionais, bem como habilidades para a aprendizagem (CUNHA, 2011, p. 80).

Ainda podemos perceber que os autistas possuem um aspecto de resistência e rotinas que apresentam quando se deparam mudanças e transições do que estavam acostumados a desenvolver no seu dia a dia. Observa-se que devido a essas dificuldades de transitar de um processo que já era costumeiro para outro novo, como a resolução de algoritmos, essas crianças têm dificuldade de ter uma visão do todo, onde estão vivendo esse momento de transição, conseqüentemente, são de maior percepção de possuir uma tendência a perceber detalhadamente o que interfere na possibilidades dos estímulos que se refere às partes e o todo do que foi estabelecido. Pelos ensinamentos de Gomes sobre aprender da criança com autismo, destaque que:

[...] crianças com autismo geralmente aprendiam a responder a parte de um estímulo complexo e não mantinham a atenção no estímulo como um todo, ou seja, quando era apresentada à criança uma figura complexa, com muitos detalhes, ela mantinha a atenção em apenas um dos detalhes e não via a figura como um todo. (GOMES, 2007, p. 3, apud LOVAAS et al. 1971).

Também podemos notar a dificuldade da criança autista, na maneira de compreender os conceitos abstratos na relação de que necessita estabelecer conteúdos concretos quando se relaciona aos conceitos matemáticos aos quais esteve contato.

Quando falamos de conteúdos concretos podemos ter referência do trabalho desenvolvido pela médica e educadora italiana Maria Montessori que trabalhou com crianças com necessidades especiais, consideradas na época como crianças desequilibradas, Maria acreditava que o potencial das crianças poderiam aprender sim, tendo seu individualismo, descobrindo e desenvolvendo de forma consecutiva, sendo essa metodologia que se tornou um diferencial que hoje é utilizada pela comunidade escolar. Dos diversos materiais desenvolvidos por Maria Montessori, destaca-se o Material Dourado, para o ensino da numeração decimal e operações fundamentais da aritmética.

Este, por sua vez, é constituído de pequeninos cubos também chamado de cubinhos que representam uma unidade; de barras que são formadas por 10 (dez) cubinhos representando uma dezena; placas que são constituídas de 10 (dez) barras representando uma centena; e o cubo formado por 10 (dez) placas que representa uma unidade de milhar. Com esses materiais a educadora trabalhava o sistema de numeração decimal e operações fundamentais da Aritmética. Com o passar dos anos a educadora observou que este material poderia ser usado nas escolas para tornar a aprendizagem mais prazerosa (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Com essa concepção podemos ressaltar que a criança autista deva ser incentivada constantemente, através do seu potencial e acreditando sempre em si mesma. Quando essa criança é estimulada e seus princípios e particularidades são respeitados, se pode esperar por resultados de evolução nos aspectos cognitivos e emocionais no sentido do conviver socialmente.

Em relação aos conceitos matemáticos uma alternativa pedagógica a ser utilizada é o material concreto, tornando a matemática significativa que possibilita o aluno autista compreender seu conhecimento matemático trabalhados em situações reais, com a utilização desses materiais concretos de forma que propicie ao aluno aulas dinâmicas para ampliar seu pensamento abstrato, possibilitando a construção dos diferentes níveis de elaboração dos seus conceitos (PAIS, 2006).

Conforme Cunha (2012) no livro Autismo e Inclusão, destaca que deve-se direcionar e oferecer ao aluno autista como prática pedagógica o seguinte pensamento:

A escola deve possibilitar ao discente a sua autonomia. A autonomia no autismo – faz-se imprescindível em qualquer espaço educativo, com qualquer estudante. Há, por tanto, em sala de aula, uma carência contumaz que os alunos trazem e que demanda a atuação coletiva, a aprendizagem espontânea; que move uma teia de desejos e aspirações que reforçam a ideia de mudanças nos conteúdos curriculares e nas instrumentações pedagógicas. O que ocorre é um movimento de afetos e sonhos que deseja expandir-se para dentro da escola, com a articulação de diversos atores, com produções individuais, mas fazendo múltiplas conexões com o mundo, como os instrumentos de uma orquestra que seguem os compassos da música, cada um em sua autonomia, exercendo a coletividade. (CUNHA 2012, p. 118 e 119).

O grande foco em relação à autonomia do autismo envolvendo a educação, deve estar no processo de aprender e entender e não diretamente nos resultados, pelo fato de que eles não virão de maneira rápida como esperado, para os alunos autistas não importa a capacidade acadêmica e sim suas habilidades sociais e a autonomia.

CONCLUSÃO

Ao analisar o autismo e a prática pedagógica inclusiva, entendemos que os benefícios do enfoque CTS e a educação matemática no ensino fundamental das séries iniciais, tem o propósito de direcionar algumas mudanças relativas do ensino, conforme o contexto sócio-histórico.

Essas mudanças desenvolvem um sistema positivo que favorecem à inclusão dos alunos autistas de forma incentivadora para o aprimoramento educativo, que fortalece as diferentes teorias de aprendizagem, colocando o objetivo central o sistema educacional na formação para a cidadania por terem contribuído para um avanço do desenvolvimento das estratégias pedagógicas do ensino e valorizando os resultados satisfatórios que venham a agregar em um plano de aula diferenciado, trazendo novas perspectivas para que os professores usem esses recursos para contribuir na interação social, no desenvolvimento e na participação nas aulas de forma prazerosa, contínua e ilimitada entre o educador e aluno.

REFERÊNCIAS

BAZZO, W. A. Reflexões para a Implementação do Movimento CTS no Contexto Educacional Brasileiro. **Revista Ciência e Educação**, vol.7, n.1, 2001, p.1-13.

BAZZO, W.A. **A Pertinência de Abordagem CTS na Educação Tecnológica**. Revista Ibero Americana. n. 28, p.83-99, 2002.

BRASIL. **Lei nº 7853/89**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso: 10 de setembro. 2019.

BRASIL. **Lei nº9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso: 10 de setembro. 2019.

Cartinha Direitos das Pessoas com Autismo. São Paulo 1ª edição 2011, p.11.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: ideias e práticas inclusivas**: editora: Wak, 4ª edição 2012. p. 11 e 12.

COMIOTTO, Tatiana. **Uma Proposta Inovadora**: 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/73623699-Curso-cts-uma-proposta-inovadora-tatiana-comiotto.html>: Acesso em: 03 setembro 2019

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: ideias e práticas inclusivas**: editora: Wak, 4ª edição 2012. p. 11 e 12.

FANTIN, M. **Alfabetização midiática na escola**. UFSC, 2007. Seminário VII Seminário “Mídia, Educação e Leitura” do 16º COLE, Campinas, 10 a 13 de julho de 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anais16/sem05pdf/sm05ss15_06.pdf. Acesso em: 10 set. 2019

GOMES, C. G. S. **Autismo e ensino de habilidades acadêmicas**: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília; v. 13, n. 3. p.1- 20, set-dez 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300000. Acesso em: 04 set. 2019.

MENDES, M. R. M.; SANTOS, W. L. P. dos. **CTS, questões sociocientíficas e argumentação na educação em ciências**. In: GONÇALVES; MACÊDO; SOUZA. (orgs.) **Educação em Ciências e Matemáticas: debates contemporâneos sobre ensino e formação de professores**. 2015, p.177.

MORAN, J. M. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS **Como utilizar a Internet na educação**. In: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=pt&tlng=pt > Ci. Inf. v. 26 n. 2, Brasília, DF., May/Aug. 1997. Acesso em: 04 set. 2019.

PAIS, L. C. **Ensinar e aprender matemática**. São Paulo: Autêntica, 1.ed. 2006.
PAULON, Lia Beatriz de Lucca Freitas; PINHO, Gerson Smiech. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SANTOS, M. E. **Encruzilhadas de mudança no limiar do século XXI**: co-construção do saber científico e da cidadania via ensino CTS de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1999, Valinhos. Atas... Valinhos, 1999

SANTOS, W. L. P.; AULER, D. **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p.73 e 74, 2011.

SANTOS, Wildson Luiz P.; MORTIMER, Eduardo Fleury. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciência, Belo Horizonte, v.2, n.2, p.10 e 16, dez. 2002.

SOUSA, G. C.; OLIVEIRA J. D. S. **O Uso de Materiais Manipuláveis e Jogos no Ensino de Matemática**. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade, 2010, Recife. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vii/paper/viewFile/7180/3241> Acesso 15 setembro 2019.

TEIXEIRA, G. e DAN, P. (2019): **Transtorno do Espectro Autista “Caminhos e Contextos”**, ed. 1º, p. 84.

TEIXEIRA, M.M.P. A Educação Científica sob a Perspectiva da Pedagogia HistóricoCrítica e do Movimento C.T.S. no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2,p.177-190, 2003.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **A comunicação alternativa no contexto escolar inclusão de pessoas com autismo**. Curso de Formação inicial e continuada de professores da Baixada Fluminense para a inclusão de pessoas com NEE na educação básica e no ensino superior – Promovido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2011. P. 1-8. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva/> Acesso em: 06 set. 2019.

RESULTADOS ALCANÇADOS POR GESTORES DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE BRASILEIRO A PARTIR DA INTERVENÇÃO DO CONTROLE INTERNO

SILVA, Vania de Oliveira⁷⁰

PISSOLATO, Solange Teresinha Carvalho⁷¹

LENTE, Silvana Mara⁷²

RESUMO:

Este artigo tem o objetivo de apontar os resultados alcançados pelos gestores a partir da intervenção do controle interno. Corresponde a um estudo qualitativo descritivo com levantamento de dados por meio de entrevista estruturada aplicada aos gestores que atuaram no exercício de 2011, compreendendo os onze *campi* e a sede administrativa da Unemat. Os resultados nos apontam que os gestores reconhecem que o controle interno passou a ser ativo em 2011, o que oportunizou melhorias significativas na gestão em todos os sentidos, seja financeiro, administrativo, orçamentário, contábil, patrimonial e operacional. Resultando aos gestores a possibilidade de tomada de decisões a partir das orientações e prevenções trabalhadas. A partir da visão dos gestores da Unemat os resultados alcançados a partir da atuação do controle interno foi uma gestão desprovida de erros, primando sempre pela garantia da aplicabilidade e execução do recurso público com responsabilidade, de forma a atender às necessidades da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão universitária. Controle Interno. responsabilidade social.

INTRODUÇÃO

A política de controle da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) nas décadas de 2010 e 2011 teve a preocupação em implementar a Unidade Setorial de Controle Interno (UNISECI) com vistas a proporcionar aos gestores um amparo nas suas ações e decisões no campo administrativo, de planejamento, orçamentário, financeiro, reestruturando assim a unidade e conclamando a todos os gestores para o conhecimento e o reconhecimento desta unidade na garantia da boa aplicabilidade dos recursos públicos. Sobretudo porque segundo Abunanhman e Zotez (2006) a criação de

⁷⁰ Mestra em Administração (FEAD-MG). Professora na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: vaniaolivers@unemat.br.

⁷¹ Mestranda em Direito pela Universidade De Marília (UNIMAR). Professora Substituta do curso de Direito da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: solangepissolato@gmail.com.

⁷² 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.

um sistema de controles internos nas IES pública é de grande relevância para a gestão dessas instituições, o que possibilitará mostrar com responsabilidade os atos praticados pela administração.

Acrescido a esta situação e mediante a própria realidade do estado de Mato Grosso, onde com a efetivação da Auditoria Geral do Estado nesta linha de descentralização em cada órgão do estado, o controle interno da Unemat se reestrutura levando em conta as normatizações federais e estaduais, bem como internas da Unemat. Uma vez que se trata de uma instituição pública de ensino superior compreendendo segundo Pires e Macedo (2006) como organização pública, como uma instituição administrada pelo poder público, cujo principal objetivo é prestar serviços à sociedade.

Com esta reestruturação, uma das preocupações foi exatamente a de fazer conhecida a unidade e qual o seu papel frente a gestão pública de qualidade. Assim muitas ações foram embrenhadas como políticas de efetivação da unidade, seguido da sua atuação em conformidade com a legislação vigente. O que gerou o interesse demonstrado neste artigo, cujo objetivo é apontar os resultados alcançados pelos gestores a partir da intervenção do controle interno.

Cujo estudo com abordagem qualitativa e de cunho descritivo, teve como amostra os gestores no ano de 2011, totalizando vinte e um (21). A técnica de documentação utilizada corresponde à fonte primária, onde os gestores se manifestaram fazendo suas considerações por meio de entrevista estruturada. Sendo aplicada ainda a análise interpretativa hermenêutica.

Trabalhar a temática representa um grande desafio, pois o controle interno atua em prol da eficiência e da eficácia no serviço público, se constituindo e se consolidando a partir do momento em que consegue atingir um grau de satisfação do cliente (sociedade).

DESENVOLVIMENTO

Base teórica

As constantes mudanças e a crescente competitividade em todos os segmentos de mercado exigem que as empresas busquem novas alternativas de gestão; flexíveis e produtivas. Isto se aplica à gestão pública, mantida suas peculiaridades, logo: “controlar, informar, influenciar, para assegurar a eficácia empresarial nunca é uma posição passiva, mas ativa, sabendo da responsabilidade da controladoria em fazer acontecer o planejado” (PADOVEZE, 2004, p. 33).

No Brasil, a Lei Federal 4320/64 introduziu os primeiros textos normativos que se reportam ao controle interno e externo. Hoje, matéria prevista na Constituição Federal de 1988, Art. 70, 74 e 75, obrigando os poderes públicos (legislativo, executivo e judiciário) a adotá-lo e mantê-lo. Em Mato Grosso, estes estão combinados com o Artigo 46 da Constituição do Estado de Mato Grosso.

Esses dispositivos constitucionais e infraconstitucionais federais e estaduais visam à comprovação transparente dos recursos aplicados em consonância com os registros realizados; atuando nas áreas da execução orçamentária, financeira, nos sistemas de pessoal, patrimônio, aquisições, licitações, contratos, convênios e ajustes. Nas obras públicas e reformas, nas operações de créditos, nos suprimentos de fundos, nas doações, subvenções, e; nos auxílios e contribuições concedidas (UNEMAT – INSTRUÇÃO NORMATIVA 001/2009).

O Manual Técnico de Normas e Procedimentos do Sistema de Controle Interno de Mato Grosso (2009) diz que tal atividade e competência assim se enunciam: Atividade inerente às unidades executoras (financeira, contabilidade, gestão de pessoas, apoio logístico, dentre outras) e de seus dirigentes. Cabe a Auditoria Geral do Estado (AGE) e as Unidades Setoriais de Controle Interno (UNISECI), no âmbito do Poder Executivo Estadual, realizar a avaliação e o acompanhamento dos controles.

O controle das atividades embora seja aplicado a todas as etapas das políticas públicas, seu maior foco está na execução, acompanhamento e avaliação; fiscalizando a aplicação dos recursos e avaliando o cumprimento das metas e o alcance dos resultados dos Programas de Governo (FATTORI, 2010).

Oliveira (2004) ressalta que a controladoria existe principalmente para promover aos gestores, desenvolvimento e a implementação da estratégia empresarial. E, segundo

Figueiredo e Caggiano (2004) visa garantir informações que quando avaliadas contribuem no processo de decisão com a finalidade de cooperação com os gestores na busca da eficácia gerencial.

Crepaldi (2000) ao apontar a relevância do controle interno elenca que o controle das operações é possível por meio de relatórios que analisados oportunizam uma reflexão da companhia, destacando erros ou fraudes, permitindo assim a tomada de decisão.

Abunahman (2006, p. 272) afirma que o controle interno é fundamental na sua administração para as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), pois suas atribuições revelam a responsabilidade global e a “preocupação em zelar, avaliar, comprovar e exercer um controle interno adequado sobre os atos praticados pela administração”.

Resultados e discussões

A seguir, os resultados e respectivas discussões quanto aos resultados alcançados pelos gestores a partir da intervenção do controle interno da Unemat no ano de 2011.

Reforça o reitor (Gestor Administração Central) que “[...] *hoje, transcorrido 2011 tivemos ai um resultado extremamente positivo diante desse controle, dessa orientação e no final diminuindo as incidências negativas em relação a nossa administração*”. Isto graças as constantes avaliações da atuação do controle interno.

O CI como a unidade administrativa, que favorece o processo de gestão, por meio de informações que dão base ao processo de tomada de decisão (BEUREN, 2007); resulta no que informa um gestor: “[...] *conseguimos minimizar o refazer do trabalho no momento que nós vemos a diminuição dos apontamentos pelo tribunal de contas a diminuição dos próprios relatório da auditoria* [...]” (Gestor Administração Central).

Com esta preocupação nos assegura que passou a cobrar de “[...] *todos os agentes públicos detentores de cargos na universidade que reconhecessem o controle interno como órgão que controla a administração desvinculada de qualquer ação pessoal*” (Gestor Administração Central). E, isto foi possível verificar durante a

pesquisa, a forma como os gestores reconhecem e acreditam no papel do CI.

O que reforça a partir da contribuição de Perardt (2009, p. 03), assegurando que os “controles internos abrangem todos os processos e atividades organizacionais, bem como todos os funcionários envolvidos direta ou indiretamente, desde a alta administração até os níveis mais baixos”. Logo o CI *“só veio beneficiar, conseguiu dar uma nova normatização nas nossas práticas administrativas e pelo zelo do recurso público que nós fazemos aqui”* (Gestor Administração Central).

Relata que se obteve “[...] *práticas administrativas mais zelosas e os nossos agentes públicos passaram a ter primeiro orientação, segundo um receio da repreensão [...], contribuindo assim para a formação de [...] futuro gestores mais atentos nas ações administrativas e consequentemente um cuidado maior no gasto público, da nossa universidade*” (Gestor Administração Central).

A partir destas considerações é possível afirmar que a Universidade vem buscando cada vez mais o que nos acrescenta Lima (2005), estar atenta ao ambiente em que ela está inserida, deve procurar agir conforme sua estrutura organizacional, utilizando e transformando recursos em serviços de acordo com o mercado e seu ambiente.

“Aponta como benéfico o conjunto de ações desenvolvidas a partir das orientações do controle interno, considerando que foram muitas, o conjunto delas estão no próprio relatório final em relação ao exercício 2011” (Gestor Administração Central).

Machado (2005) lembra que as universidades primando por seus objetivos compreendendo o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão carece de criar meios para ajustar ao seu ambiente com eficácia, eficiência e economicidade. E isto foi possível observar durante todas as colocações dos gestores, está busca de melhorias na aplicabilidade do recurso público, o que resultou no que nos demonstra um gestor: *“2011 foi o primeiro exercício fiscal dessa gestão, [...] foi tranquila nossa aprovação junto ao TCE [...] tudo isso acredito que foi um trabalho feito por toda a reitora mais principalmente nossa pró-reitora de gestão financeira junto com o controle interno no sentido de melhorar os procedimentos de execução”* (Gestor Administração Central).

Explica o reitor que “[...] *Inicialmente quando chegamos aqui ainda existia certo receio, certa recusa por parte dos agentes público e até mesmo da minha pessoa diante das orientações seja do controle interno, da auditoria, Tribunal de Contas, ou do Ministério Público*” (Gestor Administração Central).

Este ponto também foi considerado por Vieira (2009) em seus estudos afirmando que o controle interno antes era visto pelos gestores como um órgão que dificultava o processo de gestão, através da colocação de empecilhos. Assegura que “[...] *hoje, depois dessa conscientização, todos os apontamentos feitos pelo controle interno são realinhados e, conseqüentemente, tem dado ai um resultado melhor diante da administração pública praticada pela nossa universidade*” (Gestor Administração Central).

CONCLUSÕES

Conclui-se a partir dos resultados alcançados pelos gestores com a intervenção do controle interno da instituição Unemat, que este é parte integrante no processo de construção de uma universidade comprometida, que bem aplica os recursos públicos, resultando num reflexo social positivo. Pois, representa uma ferramenta de fiscalização e capacitação técnica atuando nas áreas financeira, contábil, administrativa e de planejamento.

Contando, sobretudo com uma qualidade técnica que possibilitou a garantia da aplicabilidade do gasto público com responsabilidade. Isto porque conseguiu ao longo do exercício de 2011 mobilizar os gestores à uma reflexão quanto a necessidade de obediência às leis que regem a administração pública, levando os gestores a compreenderem os trâmites legais de cada processo, provocando um constante controle interno no âmbito dos órgãos internos, discussões sobre procedimentos, e sobretudo com a seu acompanhamento e orientação permitiu aos gestores a prática de ações assertivas na gestão pública.

REFERÊNCIAS

ABUNAHMAN, JG; ZOTÉZ, LP. **Controle Interno na Administração Pública Federal: estudo do modelo de prestação de contas na Universidade Federal Fluminense**. Revista Organização e Estratégia. v 2, n 2, p. 271-288 mai/ago, 2006.

BEUREN, IM; PASQUAL, DL; SCHLINDWEIN, AC. **Abordagem da controladoria em trabalhos publicados no Enanpad e no congresso USP de Controladoria e Contabilidade de 2001 a 2006**. Rev. Cont. Fin. USP, São Paulo, v 18, n 45, p 22 – 37, set/dez., 2007.

BRASIL. Lei 4320/1964. **Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>, acessado em junho de 2011.

CREPALDI, SA. **Auditoria contábil: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2000.

FATTORI, DM; DUARTE & BRAGA, MVA. Edição Especial. **Educação e Controle**. Ano XX, Boletim 02, abril de 2010.

FIGUEIREDO, SM; CAGGIANO, PC. **Controladoria: teoria e prática**. 3ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2004.

LIMA, MLH. **Sistema de informação com base na abordagem da controladoria sob a ótica da gestão econômica aplicado em Instituição de Ensino Superior**. 2005, 131 f. [Dissertação] Santa Catarina: URB, Programa de Pós - Graduação em Ciências Contábeis, 2005.

MACHADO, LS. **A controladoria no processo de gestão de instituições privadas de ensino superior de Goiás: um estudo sob a ótica de Contabilidade e Finanças**. 2005, 226 f. [Dissertação] São Paulo: Centro Universitário Álvares Penteado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2005.

MATO GROSSO. Auditoria Geral do Estado. **Manual Técnico de Normas e Procedimentos do Sistema de Controle Interno 2009**. Disponível em www.mt.gov.br, acessado em 01 de ago. 2011.

OLIVEIRA, LM; PEREZ JR, JHP; SILVA, CAS. **Controladoria Estratégica**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PADOVEZE, CL. **Controladoria Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PERARDT, S. **Controle da administração pública**. XXII ENBRA – Encontro Brasileiro de Administração, 2009.

PIRES, JCS; MACÊDO, KB. **Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 40, n.1, p. 81-105, jan./fev. 2006.

VIEIRA, RA. **A importância do controle interno numa visão moderna de gestão**. [Dissertação] Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração Controle de Gestão, 2009.

SÃO RAFAEL: EMERGE NO TEMPO E NO ESPAÇO

LUCAS, Ana Maria de Medeiros⁷³

RESUMO:

O presente artigo propõe fazer um breve resgate histórico da cidade de São Rafael - RN, que desde a década de 70 a população ali existente se viu ameaçada pelo nascimento de uma grande barragem. O estudo procura registrar esse acontecimento histórico, através das narrativas dos moradores da região e os impactos causados pelas transformações ocorridas na cidade. Constitui-se uma tarefa que permite conhecer a história e o modo de vida da população deste sítio locacional. A pesquisa desenvolve a partir de um estudo bibliográfico e um levantamento de campo, que permite conhecer a história de um povo, sua memória, no que tange os aspectos: histórico, políticos, culturais e educacionais. Apresenta em seguida os sentimentos coletivos de um povo que fora marcado e arrebatado pela drástica ação do homem em nome do desenvolvimento desarticulado a realidade local. Provocou-se assim, insatisfação coletiva numa mudança inefável, para ceder lugar às águas da Barragem Armando Ribeiro Gonçalves.

PALAVRAS-CHAVE: História. São Rafael. Memória. Narrativas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como título “A cidade de São Rafael: emerge no tempo e na história”. A escolha desse tema surgiu mediante a necessidade de se estudar de forma legítima e científica o surgimento de uma nova cidade em detrimento do desaparecimento de outra ocasionada pela construção da barragem Armando Ribeiro Gonçalves.

Através do decreto Nº. 76.046 de 29 de julho de 1975, o Governo Federal declarou de utilidade pública e interesse social para ser desapropriada pelo DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra as Secas) uma área correspondente a 158.476.84 ha destinado à construção da Barragem Armando Ribeiro Gonçalves, visando solucionar os inúmeros problemas relacionados à água, acabando de vez com as dificuldades dos moradores da cidade de São Rafael.

⁷³ Mestre em Educação pela Flórida Chrístian Uniersity – USA. Assessora pedagógica do quadro efetivo da Rede Municipal de Natal-RN. Técnica do (PNLD) Programa Nacional do Livro Didático do Município de Natal. Cursando Letras no Instituto presidente Kenedy. E-mail: anamedeirolucas@yahoo.com.br.

A pretensão deste estudo foi efetuar um resgate histórico, geográfico, ambiental, e socioeconômico da cidade, como também tornar público o descaso com a população existente, as riquezas naturais e toda história de um povo que ficou submerso nas águas do rio Piranhas Açu.

O objetivo maior deste trabalho foi o de resgatar a história de São Rafael, município do Rio Grande do Norte (RN), e reacender essa memória para que as gerações atuais e futuras conheçam o que, de fato, causou a extinção deste município. Para uma melhor compreensão foram estabelecidos alguns objetivos específicos como: analisar os fatos que marcaram o desaparecimento da cidade; conhecer a história da cidade antes e depois da construção da barragem; identificar os impactos causados pela barragem Armando Ribeiro Gonçalves.

Para uma melhor compreensão, buscou-se conhecer a história da cidade com obras que tratavam da temática, como também, arquivos documentais e narrativas, que permitiu perceber a insatisfação nos aspectos sociológicos, econômicos e emocionais por parte dos moradores que viveram essa mudança histórica, como também, a nova São Rafael como um novo espaço, um modo de vida atual com suas implicações socioeconômicas e culturais, bem como o destino turístico em que se transformou.

Espera-se que, as ideias e informações contidas neste artigo, quando lidas e refletidas, venham de uma forma ou de outra contribuir para a compreensão de um passado não muito distante, como também, fazer chegar ao conhecimento das gerações posteriores a história real da cidade de São Rafael com suas particularidades sociais, culturais e pessoais.

PASSOS QUE MARCAM O TEMPO

A história social de uma comunidade é baseada nos costumes que foram formados ao longo de uma vida. Essa história se constitui numa evolução de fatos que se eterniza na história da humanidade, da vida e até mesmo dos homens. Isto é retratado nas palavras de Sponville (2007, p. 16) quando diz que: “antes de todo homem há história: a história do mundo, a história da vida, a história dos homens”.

Toda história retrata lados obscuros e visíveis, podendo muitas vezes ser mudado como o curso natural de um rio, marcando assim, momentos que permanecem vivos na memória de uma comunidade. Quando a história, não tem a força do progresso ela ecoa através dos tempos, possibilitando a imaginação de um ser responsável pelos ideais que ultrapassa o imaginário de cada sobrevivente.

É nesse contexto, que a história de São Rafael ressurge envolta das lembranças. Contudo, é importante ressaltar este momento histórico, para tentar compreender o que de fato levou a extinção, não só da cidade, mas, dos sonhos e esperanças dos que ali viveram. Carlos (2004, p. 7) afirma que:

A cidade, considerada uma construção humana, é um produto histórico social; nesta dimensão aparece como trabalho materializado, acumulado ao longo do processo histórico e desenvolvido por uma série de gerações. Expressão e significação da vida humana, obra e produto, processo histórico cumulativo, a cidade contém e revela ações passadas ao mesmo tempo, já que o futuro se constrói a partir das tramas do presente – o que nos coloca diante da impossibilidade de pensar a cidade separada da sociedade e do momento histórico em que vivemos.

Nesse sentido, é fundamental entender o lugar não só na dimensão imaginária de relações e laços familiares, mas no desenvolvimento, através de um processo de evolução tecnológica, considerando como sendo uma corrida do tempo em função da técnica. Carlos (2004, p. 50) salienta que “tal situação nos coloca diante de redefinições importantes na articulação entre o lugar da realização da vida, da identidade criada entre as pessoas no lugar e do cotidiano onde a vida ganha dimensão real”.

Nessa corrida de tempo e espaço o meio natural é transformado, e os objetos que compõem esse cenário contribuem para o seu desenvolvimento. É nessa perspectiva que o presente artigo será direcionado, buscando uma compreensão mais sistêmica das transformações ocorridas na cidade de São Rafael. Pode-se entender ainda, que todo lugar tenha sua particularidade, sai do anonimato no momento que é descoberto, possui identidade própria e se reveza na lembrança através do passado trazido para o presente, ele é amplo, interpretativo, mutante, cria vínculos familiares e ganha dimensão real e concreta.

Mediante o exposto é válido comprovar a força do desenvolvimento, a qual implica na realização de certos objetivos de valor. Deste modo, pode-se dizer ainda que essa força muitas vezes pode vir a dissipar todos esses valores morais e éticos, construindo assim elementos de poder, como: a ganância e a tecnologia, ambos os instrumentos poderosos que são agregados ao sistema capitalista, que gera e acumula riqueza a favor de um pequeno grupo.

ESPAÇO GEOGRÁFICO DO MUNICÍPIO DE SÃO RAFAEL

O município de São Rafael situa-se na Mesorregião Oeste Potiguar e na Microrregião Vale do Açu, limitando-se com os municípios de Itajá, Açu, Santana do Matos e Jucurutu (Figura 2), abrangendo uma área de 430 km², inseridos na folha Açu (SB.24-X-D-V), na escala 1:100.000, editada pela SUDENE.

O referido município encontra-se totalmente inserido nos domínios da bacia hidrográfica Piranhas-Açu, sendo banhado pelos rios Piranhas, Pindoba e Serra Branca. A paisagem da cidade de São Rafael começou a ser degradada no início dos anos 80, com a construção da Barragem Armando Ribeiro Gonçalves, afetando assim o ecossistema da área. Soterrou as minas de chelita, as vazantes de agricultura, onde os agricultores cultivavam hortas, feijão, milho, arroz e frutas entre outros.

O município de São Rafael no período da desapropriação, possuía aproximadamente 8.300 mil habitantes, de acordo com o censo 1980 estando a maior concentração populacional na Zona urbana. De acordo com o TRE/RN, o município contava com 6.028 eleitores distribuídos entre a sede e os sítios vizinhos.

RESGATE HISTÓRICO DE SÃO RAFAEL

Inicialmente chamado Caiçara, o município de São Rafael começou num aldeamento indígena, nas proximidades do rio Piranhas. Por estar nas vizinhanças do rio, logo suas terras foram aproveitadas para a criação de gado e para a plantação de lavouras, fazendo surgir um bom contingente populacional, em meados do século

XVIII. O Capitão João Francisco da Costa era grande proprietário das terras de Caiçara, em 1765.

O Frei Serafim de Catânia, missionário capuchinho presente na área nos anos de 1845 e 1850, mudou o nome da localidade para São Rafael. Mas no decorrer dos anos, São Rafael foi o nome que prevaleceu oficialmente.

Em 1908, já bem estruturada, a localidade de São Rafael passou à condição de distrito de Santana do Matos no ano de 1938. Em 23 de dezembro de 1948, através da Lei nº. 146, São Rafael conquistou sua emancipação política, desmembrando-se de Santana do Matos e tornando-se município do Rio Grande do Norte. São Rafael se destacava por se localizar às margens do rio Piranhas Açu e atender às necessidades da viagem, que seria a água e pastagens. Esses lugares agregavam vários moradores que se estabeleceram ali, criaram as primeiras feiras e povoados, que mais tarde tornaram-se vilas e cidade. (MONTEIRO, 2000 p. 83).

São Rafael era uma cidade pequena mais se destacava pela grandeza do calor humano que acolhia a todas que ali chegava, uma cidade simples e sem opção de transporte motorizado, era comum ver animais circulando na cidade como meio de transporte. Seu espaço era composto de uma praça, um cinema, uma divulgadora, matadouro municipal, mercado público, grupo escolar, maternidade, a igreja, salão de festa o rio e outros elementos característicos das cidades interioranas. Segundo Miranda (2002, p. 33) [...] “a formação do território deve ser estudada a partir da análise das formas de apropriação da natureza natural, associada a uma relação histórica, política e social, pois a produção do espaço dá-se a partir do desenvolvimento da sociedade no uso e ocupação do solo ao longo dos tempos. É de acordo com a história dos seres humanos e da sociedade, com base na história de suas relações sociais, repleta de contradições que o espaço geográfico é produzido”.

Entre todos esses elementos físicos que compõem a paisagem da antiga cidade, podemos destacar alguns agentes sociais que era o ponto de encontro, o elo forte de confraternização dos rafaélenses: o rio, a feira e a festa de padroeira.

O rio constitui-se por longa data como uma das principais alternativas de abastecimento de água do local. As relações estabelecidas entre o meio hostil do

semiárido, o homem e a água, configura o local como dádiva. Além da utilização da água, no passado, para a sobrevivência local, áreas como essa de temperatura elevada, tornaram a cidade agregadora para a população local, como também, para os visitantes que ali chegavam.

NARRATIVAS QUE ULTRAPASSAM O TEMPO

São Rafael na sua localização anterior, era uma cidade pequena, de ruas largas, onde o prazer de viver afluía na pele dos moradores. Ao amanhecer, tudo indicava que era preciso começar a rotina diária, o vai e vem dos moradores sinalizava o que acontecia. Uns se destinavam ao campo para as atividades primárias, outras, as atividades da cidade para a prestação de serviços. Segundo relato dos moradores era praxe o banho no rio dos rafaélenses, era rotina ver as lavadeiras nos lajeiros com suas trouxas de roupas. Ao amanhecer da alvorada a caminhada até o rio era rotina. O leite de vaca no curral fazia parte do alimento diário, principalmente das crianças. Na piscicultura a lembrança do peixe escalado (era aberto e salgado).

No período da festa da padroeira, a procissão sinalizava o sinal da festa, a doação para santa protetora era o cume da realização, satisfação dos fiéis, os cidadãos eram acordados pelo som da alvorada, que percorria a principal rua da cidade. Os acontecimentos sociais mudavam a rotina da cidade. O sarau era encontro cultural, as famílias se reuniam na casa de uma pessoa influente e ali cantavam, recitavam numa comunhão fraterna.

Os relatos aqui expostos retratam uma cidade submersa na imaginação, onde o pensamento guarda as lembranças, fazendo reviver momentos de outrora.

D. Madalena, aos 76 anos, casada com o Sr. Manuel Irineu, já falecido, mas não esquecido pelos antigos moradores, era um dos grandes latifundiários da região, homem respeitado e bondoso, sua esposa resgata nas lembranças os momentos vividos ao lado de seu companheiro. Ela nos fala assim: “Não devo esquecer do grande homem que foi, criava animais de corte, vendia e dava a quem precisava, não deixava faltar o alimento aos que lhe recorria, pai de dezessete filhos, homem decente, presente e temente a Deus, era respeitado na cidade, e sendo carismático, no dia de feira sua casa era cheia, com os

feirantes que vinham dos sítios fazer suas compras ou vender seus produtos colhidos das plantações, não tinha uma só pessoa que chegasse a sua casa que não era acolhida”.

D. Madalena continua sua descrição e viaja no tempo, trazendo na lembrança momentos marcantes das brincadeiras de seus filhos na escadaria da igreja, subindo e descendo em movimento incessante até ficarem exaustos. Essa senhora lembra que quando chovia a calçada da igreja ficava cheia, a molecada feliz da vida, e todos diziam: “abaixe a mão, Mãe de Deus”... A Fé era tanta que quanto mais se falava, o tempo se fechava, o relâmpago surgia, era momento raro no mês de maio, a caatinga se alegrava e o sertão agradecia um tempo bom, que foi ontem, e mal se via anoitecer, as águas rolavam, ia para o rio, o barulho das águas acalentava o sertanejo, a cidade não dormia esperando o amanhecer para ver as águas passarem e os peixes aparecerem e serem pescados, assim os mais antigos falavam: “A fortuna era o rio”.

A lembrança faz sofrer, mas há alegria pensar que o pouco que foi vivido, foi eterno. As lembranças aqui citadas foram sedimentadas no imaginário coletivo de um povo vivido em um tempo não muito distante. D. Madalena, acrescenta: “Não posso esquecer, as caçadas, em noite de luar, era uma festa para sair, para a noitada em busca do animal e outra na chegada, dois momentos de alegria festejados pelos participantes”. Muito emocionada esta septuagésima falou-nos: “Ah! Que saudade, a pracinha, o grupo escolar Tristão de Barros, as crianças passavam fardadas, bem engomadas, saias bem pregueadas, e, os sapatos limpinhos, engraxados, pareciam doutores”.

Continua ela: “No caminho da escola passava-se pela estrada de ferro, o trem era orgulho da cidade, vagões transportavam o minério, gado e tudo que se extraía, até o sal que tinha. De tudo se vivia, era um povo feliz, depois dessa barragem, o plano político mudou a cidade, e entristeceu a população”.

A saudade chega a cada instante, a dormida na penumbra da luz, simbolizava que chegava a hora do descanso, a rede debaixo dos alpendres, acordar de madrugada era momento mágico, a Estrela Dalva, o cruzeiro do Sul e outras constelações iluminando as serras, matas, águas dos açudes, contemplando a natureza presente no tempo e no espaço. É nesse momento a passagem da noite para o dia, o canto do galo se acentua, comunicando a chegada do sol, tudo era mágico, e ao mesmo tempo real, um novo dia começa, é o recomeço. Podemos perceber, das lembranças aqui colocadas uma

cidade saudosa, guardada na imaginação dos que viveu. Porém, nova realidade surge com a desapropriação para a construção da barragem Armando Ribeiro Gonçalves.

BARRAGEM ARMANDO RIBEIRO GONÇALVES

A barragem Armando Ribeiro Gonçalves, foi um projeto idealizado por um pequeno grupo de empresários e políticos locais, que anteriormente tinha o nome Açude público Oiticica I e Oiticica II, na localidade de Jucurutu, o qual resultou numa desapropriação em massa de 20. 250.pessoas.

Esse projeto ganancioso entrou em estudo de pesquisa no ano de 1940, com objetivos de solucionar os problemas da seca, com o represamento de 2,4 milhões de metros cúbicos de água, e mirabolantes programas de irrigação, houve muitas especulações por parte do governo federal e também empresários, tanto do Brasil como do exterior.

Em 1972 a execução desse projeto, começa a criar corpo e em 1975, a notícia ganha alma, anunciando a eliminação de 11 municípios afetados. São eles: São Rafael, Jucurutu, Assu, Ipanguaçu e Carnaubais. Número onde se centraliza as obras da barragem. Os outros seis municípios, Santana do Matos, Paraú, Augusto Severo, Afonso Bezerra, Pendências e Alto do Rodrigues, são afetados em virtudes das obras se localizarem na sua proximidade. Desse número, o mais penalizado foi o município de São Rafael o único que desaparece.

O DNOCS (Departamento Nacional contra as secas), seria o intermediário pela desapropriação de uma área de 158.476.84 ha de terra, que levaria uma parte da construção de um grande açude público, com o nome de Engenheiro Armando Ribeiro Gonçalves, o outro restante era destinado ao projeto baixo Açú, que se intitulava como o novo vale do Açú.

Em 1979, a construção inicia-se segundo os dados fornecidos pelo Departamento de Núcleo das Secas da UFRN, a obra abrange uma área de 158.4765.84 ha; 2,5 km de extensão da barragem, 63 m de profundidade máxima, 2,4 milhões de metros cúbicos, capacidade máxima de acúmulo de água, 67.036 ha de área da bacia de inundação,

91.440.84 ha de área desapropriada para a efetivação da bacia de irrigação, 22.000 há de área a ser efetivamente irrigada.

A construção da barragem envolveu todas as classes sociais, havia promessas de benfeitorias e indenizações. Porém, alguns políticos e proprietários de terra não comungavam com o projeto em foco, houve muitas manifestações, protestos por parte da população, dos sindicatos e da igreja, que se posicionaram contrária diante da ação arbitrária e desumana.

IMPACTOS CAUSADOS PELA BARRAGEM

Com a construção da barragem Armando Ribeiro Gonçalves, o município de São Rafael sofreu fortes impactos, tanto sociais quanto cultural e econômico. Impactos esses que tiveram seus pontos positivos como também negativos, como mostra a discussão a seguir.

São Rafael, cidade de pequeno porte populacional, localizada na Microrregião Vale do Açu no Centro-oeste, do estado, recebeu a notícia de desapropriação em meio de turbulências sociais, eram as marcas da opressão ressurgindo na história do lugar, era mais um projeto entre tantos que oprime e desequilibra a classe menos favorecida. Para uns, foi sentença de morte, outros seria o recomeço de dias melhores.

As informações chegam de toda parte, folhetos são distribuídos anunciando a construção da barragem, com promessas e vantagens, como: um reservatório de 2,4 milhões de metros cúbicos de água para combater a seca, sonho da população, a nova São Rafael vai ter conforto e humanismo, peixe em abundância, oportunidade de emprego no meio rural para diminuir o processo migratório. Entre 1975 a 1980, as especulações por parte dos grandes capitalistas brasileiros e multinacionais rondavam o projeto Baixo - Açu, a partir de então a oferta de crédito bancário foi reduzida, acentuando mais a dificuldade do pequeno proprietário, os pequenos ficavam mais pobres e os grandes mais ricos.

É importante lembrar que, ao meio dessas turbulências sociais, a contribuição que o capital industrial juntamente com a tecnologia vêm transformando a produção agrícola, facilitando a mão de obra e mais emprego para a região, sendo fator

determinante nessa corrida contra o tempo, muito embora, se apercebesse da sua situação atual o agricultor autônomo, passou a condição de mero empregado dos novos padrões. A população recebeu a notícia com muita apreensão, tudo já articulado e decidido por um pequeno grupo, a comunidade local não foi consultada, foi intimada a deixar tudo para trás, começava uma nova etapa, o desequilíbrio econômico rondava, as plantações de subsistência, o artesanato local, os carnaubais, oiticicas, o garimpo, a pecuária, a chelita, o calcário, o mármore, todas essas riquezas que davam sustentabilidade ao pequeno produtor, além destes fatos, as relações sociais que se agravaram com a impossibilidade de não poder fazer nada, tinha a dor de perda da cidade inteira.

A incerteza rondava, não se sabia o que iria acontecer, a mudança por parte dos moradores como um todo, especialmente os pequenos agricultores e ribeirinhos causava pânico, a pressão psicológica era constante. Carvalho Lopes (1999, p. 51), em números discriminados, alguns impactos foram registrados em decorrência da barragem, veremos: 20.636 ha área desapropriada, 9.665 ha área inundada, 843 números de propriedades rurais atingidas pela bacia hidráulica em São Rafael um dado interessante a ser observado 5 anos (antes do início da construção da barragem) período em que qualquer espécie de crédito para atividade rural foi suspensa. Podemos perceber através dessa afirmação o impacto visivelmente provocado pela intenção humana que induziu o pequeno trabalhador a passar por dificuldade imposta, como a desvalorização da sua pequena propriedade uma vez que não há investimento, ou seja, crédito rural, não lhe resta opção alguma de subsistência, a não ser a venda da sua pequena propriedade, um caos para uma cidade interiorana que não estava acostumada a mudanças tão drásticas em toda a sua história.

Chegara o momento, o povo eufórico estava perplexo com o final das obras, o que parecia distante, estava próximo, as manifestações constantes indicavam insatisfação, desestruturando toda uma sociedade de padrões formados ao longo de uma história de vida, que cada personagem vivenciado essa historicidade, guarda na memória o tempo e o espaço, com o início e fim, tudo estava prestes a ser engolida pelas águas, elemento inerente à vida.

Nessa caminhada, os sindicatos, a igreja, os estudantes e tantos outros movimentos se uniam, era a solidariedade contrária à indignação. O desespero rondava, não se sabia como iam ficar, sem trabalho, sem sustento, sem a terra, uns eram donos outros posseiros, a notícia que se espalhava era que quem tivesse título receberia indenização, e os que não tinha, não receberia a indenização pela desapropriação, só a benfeitoria da terra, seria avaliada mesmo sendo posseiros há tantos anos como os outros. Além disso, as benfeitorias só seriam pagas diante de um documento assinado com o teor de que não tinha documentos de terra, era uma forma de garantia, ou seja, mais uma vez o proletariado é forçado a aceitar as condições impostas pelo capitalismo. As promessas de uma cidade saneada, pavimentada se espalhavam, a população local era colocada à sorte, não se sabiam que destino tomar, uns ficavam na cidade nova, outros se destinavam para Serra do Mel, e muitos se espalhavam para cidades vizinhas e até mesmo distantes, era a luta pela sobrevivência no meio de tantos desamores, o êxodo visivelmente imposto pelo contexto atual, e a exploração do homem pelo homem é fato.

A história do povo de São Rafael deixou marcas que serão carregadas por gerações futuras. De acordo com o poema Rafael Arcanjo (VARGAS, 1987, p. 39) “A área é muito grande”; “A maior seca que já vivemos foi essa barragem. É uma seca molhada”. A emoção aflora, os laços afetivos se dissolvem, o filho da terra, que não vivem na cidade, ao retornar, não encontra mais seu habitat, as relações familiares se estreitam, tudo isso retrata um impacto social esfacelado, só a lembrança que resguarda o imaginário de cada sobrevivente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a cidade de São Rafael foi de suma importância para um aprofundamento maior no conhecimento do processo histórico e seus aspectos fundamentais da desapropriação de uma cidade.

Compreendemos que o problema da seca na região do vale do Açú e o desejo do progresso tecnológico foram fatores principais para a construção da barragem Armando Ribeiro Gonçalves, o que levou ao desaparecimento da cidade de São Rafael original e a criação de outro lugar com a mesma população.

Os dados levantados proporcionaram o conhecimento de fatos jamais conhecidos por muitos. Percebe-se que mesmo com a barragem o problema permanece para o já tão sofrido produtor e demais população. Isto se constata nas falas dos moradores. Cabe salientar que esse resgate da memória de São Rafael, realizado através deste estudo, proporcionou reflexões históricas, contemplando a construção e compreensão do conhecimento e a identificação do indivíduo enquanto sujeitos históricos.

Entendemos que a história humana é produzida em um contexto social, sendo possível captar nesse contexto a ação dos sujeitos locais, uma espécie de saga do anti-herói que põe em relevo os traços ativos da sobrevivência, da resistência, do sonho, da aventura. Pois por interferências externas incorpora às suas atividades produtivas, o turismo como estratégia de sobrevivência.

Mediante o que foi exposto, podemos dizer que as ideias aqui contidas servirão de ponto de partida para uma maior compreensão dos fatos de uma realidade, bem como de efetivar a busca de um novo referencial que seja a base para uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Contexto, 2004.

CARVALHO_LOPES, Jô, Alexandre. **Memórias de uma cidade submersa**. Natal: EDUFRN, 1999.

CPRM. Serviço Geológico do Brasil. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea**. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

MIRANDA, Levi Rodrigues de. Entre os caminhos e imagens do labirinto urbano de Cajueiro. Touros, RN: [s.n], 2002

MONTEIRO, Denise Matos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte**: EDUFRN, 2000.

SPONVILLE, Comte André. **A vida humana**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

UFRN. **Arquivo**. Natal: Departamento do Núcleo das Secas.

VARGAS, Nazira Abib Oliveira. **Beradeiros do Baixo-Açu**. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore, 1987.

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRADIÇÕES NO CAMPO TEÓRICO DA BNCC

GOIS, Andréa de Souza⁷⁴

BELLO, Caroline Lisboa⁷⁵

FERNANDES, Marisa Zanoni⁷⁶

Financiamento: SED/Uniedu

RESUMO:

O presente trabalho tem como propósito analisar as questões que permeiam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apontando as contradições do campo teórico da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e refletindo sobre possíveis rupturas entre essas etapas da Educação Básica. O procedimento metodológico adotado é de caráter teórico interpretativo com foco na pesquisa documental. Podemos, a partir deste, constatar que essas etapas apresentam uma dicotomia conceitual que poderá influenciar diretamente na prática dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Transição.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar as questões que permeiam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, identificando as contradições do campo teórico da Base Nacional Comum Curricular e refletindo sobre possíveis rupturas entre essas etapas da Educação Básica. O procedimento metodológico adotado é de caráter teórico interpretativo com abordagem na pesquisa documental. Toma como referência a Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil e Anos iniciais (2017). O trabalho foi desenvolvido no curso de Pós-Graduação - Especialização: Fundamentos e Organização Curricular, financiado pela Secretaria Estadual de Educação por meio de bolsas do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu).

⁷⁴ Mestranda em Educação pelo IFC Camboriú/SC. Professora em Balneário Camboriú/SC e tutora no Curso de Pedagogia da UNIASSELVI de Itajaí/SC. E-mail: andrea.dsgois@gmail.com.

⁷⁵ Especialista em Fundamentos e Organização Curricular da Universidade do Vale do Itajaí. Professora na rede municipal de Educação de Itajaí/SC. E-mail: prof.carolbello@gmail.com.

⁷⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná com Estágio na Itália - PDEE. Professora titular da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: profmarisa@univali.br.

Essa discussão se faz necessária em virtude das grandes mudanças e incertezas que ocorrem nas políticas públicas atuais do Brasil. Tais ações estão sendo influenciadas pelas diversas ideologias que se delineiam a partir dos pensamentos de tendência pedagógica liberal até os de tendência pedagógica progressista, discutidos pelos professores Saviani (1997) e Libâneo (1990). Entende-se aqui como tendências pedagógicas: “As diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana” (LUCKESI, 1990, p. 53).

Essas tendências pedagógicas estão presentes nas práticas educacionais do momento histórico vivido, tendo como fundamento princípios múltiplos de discursos, conforme poderá ser constatado.

Neste viés, o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, à luz da BNCC, precisa ser atentamente planejado, observando a importância de processos de integração (o que difere dos mecanismos de antecipação e dos processos escolarizantes), de acolhimento, ambientamento e da construção de um currículo que respeite a especificidade da educação das crianças destas faixas etárias.

DESENVOLVIMENTO

É notório o quanto nosso país está dividido por discursos ideológicos de direita, caracterizada por ações mais conservadoras que se aproximam da tendência pedagógica liberal e neoliberal e de esquerda, que no campo educacional segue uma tendência pedagógica progressista.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) surge em meio a esse contexto de disputa ideológica e, por assim ser, sofre interferências diretas em sua elaboração, além disso é responsável por ocasionar dúvidas quanto ao futuro da educação. A mesma identifica-se como um documento normativo elaborado num processo colaborativo e democrático, dizendo-se passar por consulta pública e ser analisada por gestores, professores e alunos de todos os estados do Brasil. Sua construção aconteceu por meio de 3 versões, iniciando-se em 2014, com questões

preliminares, sendo concluída em 2017 e homologada em 2018, devido a aprovação da reforma do Ensino Médio.

A Base orienta-se por meio de dois fundamentos: o de ensino por competências e o de educação integral. O ensino por competência é concebido pela BNCC como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Por sua vez, na perspectiva da Educação Integral, o documento prioriza o desenvolvimento humano global em todas as suas dimensões (física, intelectual, emocional, social e cultural).

Todas as etapas da Educação Básica estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular, porém é importante dizer que nesta reflexão será abordada apenas algumas questões referentes às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com foco no momento de transição de uma etapa para outra.

A Educação Infantil possui dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras, sendo organizada por meio de cinco campos de experiências que pretendem garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os campos de experiência para aprendizagem e desenvolvimento da criança são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; oralidade e escrita; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos quantidades, relações e transformações. Estes campos estão definidos por objetivos de aprendizagem e estruturados em grupos de três faixas etárias: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Destaca-se aqui que o campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação, que estava descrito como oralidade e escrita até próximo à finalização do documento.

Os campos de experiência, trazidos na Educação Infantil, não devem ser entendidos como uma aprendizagem pautada no empirismo, que tem como principal teórico John Locke e como uma de suas características o conhecimento por meio da experiência.

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase

infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. (...) (LOCKE, 1999, p. 2).

Diferentemente do que concebe Locke, a criança não é vista como uma tábula rasa. Isso significa dizer que as crianças têm construções intelectuais que devem ser consideradas como base para seu desenvolvimento constante e sinuoso. Com base em Benjamin (1987a, 1987b) Bakhtin (1988b, 1988b) e Vygotsky (1982, 2009) *apud* Kramer *et al* (2011), concebemos a criança como produtoras de cultura, que brincam, aprendem, criam, sentem crescem e se modificam. Quando interagem, aprendem, formam-se e transformam-se. Portanto, a Educação Infantil tem papel fundamental na formação do indivíduo, por ser a base da educação básica, por configurar-se como a iniciação da criança no processo de socialização e cultura escolar e por ser uma fase de intenso desenvolvimento intelectual e emocional.

O currículo da Educação Infantil brasileira tem influência nos campos de experiência das escolas da infância em Reggio Emilia, na Itália. Nessas escolas a concepção pedagógica expressa-se por grandes eixos como Ética, Estética e Política. Esses mesmos eixos são concebidos na BNCC como princípios para Educação Infantil. Seu foco está alicerçado numa proposta de formação integral e não fragmentada, valorizando o contexto ao qual o sujeito está inserido. Nesta concepção, o educando é o centro do planejamento curricular e o professor atua como mediador que possibilita situações de aprendizagem. Para desenvolver essas competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimentos, organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017).

Enquanto isso, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso, que segundo o Parecer CNE/CEB nº11/2010 “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e os saberes dos diferentes componentes curriculares”. (BRASIL, 2010). Cada área do conhecimento possui seus componentes curriculares e suas competências específicas. Essas competências possibilitam a articulação horizontal e vertical dos componentes curriculares, tendo como pressuposto assegurar a continuidade

das experiências dos alunos ao longo dos nove anos que compõem esta etapa da Educação Básica.

A educação por competência, que fundamenta a BNCC em suas competências gerais para Educação Básica e o Ensino Fundamental em suas competências específicas, na Educação Infantil é citada muito vagamente como um princípio que norteia a elaboração dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

Este modelo educacional tem forte influência da teoria de competências de Philippe Perrenoud, autor suíço que define o termo competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (1999, 2000, 2001).

Após conhecermos e analisarmos a estruturação e as concepções teóricas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podemos verificar que ambas se organizam e se fundamentam de maneiras distintas e que essas especificidades podem dificultar a transição entre essas etapas, pois as divergências no campo teórico refletem diretamente no campo prático. Entendemos que suas propostas curriculares devem conter singularidades das faixas etárias, porém é necessário pensar em estratégias que possibilitam uma continuidade do processo de aprendizagem.

A transição entre a etapa da Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um momento delicado, esta requer um trabalho integrado e contínuo dos processos de ensino-aprendizagem. A BNCC, mesmo apresentando contradições conceituais, sugere algumas estratégias para esse momento, tais como, estratégias de acolhimento afetivo e adaptação da criança e dos docentes, conscientização de que a nova etapa deve se construir com base no que a criança já sabe e é capaz de fazer e, por fim, conversas ou visitas e trocas de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 53). É imprescindível que as escolas de

Educação Infantil e Ensino Fundamental levem em consideração essas estratégias de transição das etapas, para que assim, seja assegurada a construção de conhecimentos significativos e pertinentes.

A Educação Infantil deve ser efetivamente compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, considerando que esta tem suas singularidades e que o entendimento de trabalho integrado e contínuo dos processos não está alicerçado ao preceito de preparação para o Ensino Fundamental, ou seja, para a alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a Educação infantil é pautada na formação integral do indivíduo, que busca a emancipação, a autonomia e a liberdade como propósitos para uma cidadania ativa e crítica, princípios próprios da tendência pedagógica progressista.

Enquanto isso, o Ensino Fundamental, preconizado pelo atual discurso, orienta-se numa visão reducionista da educação, com objetivo de desenvolver habilidades e competências, sobretudo, focadas na aprendizagem da alfabetização e matemática, ou seja, atendendo prioritariamente os ditames das avaliações internacionais, fato que limita o papel da escola e o potencial dos educandos. Desconsideram assim, a importância das ciências humanas, da natureza e da arte, bem como os elementos voltados à valorização das diferenças, a criatividade, dimensões fundamentais para tornar o indivíduo consciente do seu papel na sociedade, capazes de repelir toda forma de exclusão social.

Essa dicotomia conceitual estabelece que a Educação Infantil é pautada numa formação integral e o Ensino Fundamental se desenvolve por meio de uma educação tecnicista/utilitarista que tem sua origem na tendência neoliberal. O documento, portanto, não nos parece coerente em seu discurso, pois é fruto de escolhas ideológicas distintas, o que necessariamente, apontam para uma ruptura entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Desta forma, compreende-se que o mesmo nasceu fadado à necessidade de reestruturação, pois apesar de ter o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem dos alunos de forma democrática, ela apresenta falhas, que impactam no momento de transição entre as etapas e na própria qualidade do trabalho com estas

faixas etárias. Mais uma vez o que prevalece no cenário educacional são as vozes e a força dos interesses econômicos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1988b.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

_____. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. 3ª versão. Brasília, DF., 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular é aprovada no CNE e segue para homologação**. (2017). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas/211-218175739/58541-base-nacional-comum-curricular-e-aprovada-no-cne-e-segue-para-homologacao-do-ministro-da-educacao>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jul. 2019.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 1, n. 1, p.69-85, jan. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Rio de Janeiro: Nova Cultura Editora, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia Da Educação**. São Paulo: ed. Cortez, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **El arte y la imaginación en la infancia**. Madrid: Akal, 1982

_____. **Criação e imaginação na infância**. São Paulo: Ática, 2009^a

VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DO COLEGIO ESTADUAL MILITARIZADO DR. LUIZ RITTLER BRITO DE LUCENA DE BOA VISTA – RORAIMA, ANO 2018

BATISTA, Sandra Régia⁷⁷

CRUZ, Gerciene Nunes⁷⁸

RESUMO:

Este trabalho teve como objetivo identificar as práticas dos atores que compõem a comunidade educativa do Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena, em relação à violência escolar no ano 2018, pois no decorrer da tarefa do professor, existe uma preocupação acrescida de repensar à problemática da violência e indisciplina escolar que tem vindo a engrossar diariamente, nos meios de comunicação, em inúmeros países e a nossa cidade não se encontra livre dela. Isso foi o que motivou a interrogarmos até onde vai a nossa culpa nesta questão como poderemos contribuir para a solucionar, ou pelo menos, minimizar. A violência e a indisciplina na escola são um desafio educativo e social, mas ao mesmo tempo científico, político e pragmático, pois incentiva a pesquisa de suas causas e consequências. Neste enquadramento, encontramos o fundamento do nosso estudo e tentaremos entender os diversos fatores que originam este fenômeno, causas e estruturas que fomentam a indisciplina e violência escolar, tentando procurar soluções sempre que nos for possível. A metodologia utilizada foi a pesquisa quali-quantitativa, com enfoque descritivo, não sem antes realizar uma pesquisa bibliográfica sobre os termos que fundamentam esta pesquisa. Entre as conclusões principais temos que proporcionar aos nossos alunos um ambiente que lhes permita aprender e progredir de forma sustentada e progressiva, necessitamos de dialogar com eles, escutar-lhes os problemas e medos e apoiá-los sempre que solicitados e sempre que nos apercebemos que eles necessitam de nós; ao mesmo tempo que é necessário o acompanhamento das famílias para a formação geral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina escolar. Violência escolar. Escola. Jovens.

INTRODUÇÃO

É comum ouvirmos os professores alegarem que os alunos de hoje já não são como os de anos atrás; é comum ouvirmos queixas de dificuldades em se preservar uma

⁷⁷ Mestre em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay – UPAP. E-mail: sandrabatista@oi.com.br.

⁷⁸ Mestre em Ciências da Educação - Universidade Politécnica e Artística do Paraguai - UPAP. E-mail: gercynunes@gmail.com.

determinada ordem na dependência de exposição, de modo a deixar que as aprendizagens aconteçam e ao mesmo tempo, é comum ouvirmos confirmar que os alunos de hoje, numa grande parte, evidencia desejo de desrespeitar as regras estabelecidas.

Esse erudito é aparentemente incontornável com os princípios e, princípios em que assentam a pedagogia, e a academia não está imune a essa dificuldade posicionando-se a consumo de respostas em métodos pretende científicos pretende sociais, com diversas cenas de avaliação.

A nossa diligência neste setor está ligada com a nossa passagem profissional, e como professores que somos é nossa intenção experimentar ver essa situação para melhor o poderemos reduzir e combater. De modo a favorecer a percepção da elaboração desta tese, organizamos-na em duas partes: a primeira relativo ao estudo teórico por nós realizados e a segunda diz respeito à pesquisa empírica executado a partir de inquéritos por questionários, dirigidos a professores e alunos.

A violência como um exercício abusivo de poder transcendeu a esfera da escola, ela é uma realidade que está afetando toda as crianças e adolescentes em idade escolar não só no Brasil, mas no mundo todo.

Esse conjunto de problemas é interessante, uma vez que, como professores que somos e possuímos o entendimento de vários incidentes que evidenciam dentro e fora das escolas e que bastante evidencia toda essa cismática da comunidade colegial, famílias e todos os indivíduos, em maior parte. Interessa-nos saber as motivos deste fato que possui apresentando a crescer nos últimos anos de modo a poderemos preveni-la, sendo que a comando e o papel do superintendente são cruciais em todo esse processamento.

Desta forma, procuramos saber os elementos que poderão estar na origem da desordem e violência colegial. A nossa simulação reflexiva servirá para levar princípios para a futuridade, que poderão ser benéficos para mais docentes e para as escolas, na providência em que pode deixar uma interferência atempada.

O Estado de Roraima e mais especialmente Boa Vista, não encontra-se fora dessa incerteza que abrangem as escolas públicas estaduais e o Colégio Estadual

Militarizado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena de Boa Vista não encontram-se fora desta existência.

Conhecida a dificuldade deste acontecimento, pensamos que, posteriormente a investigação deverá incidir sobre linhas de trabalho que valorizem a comando neste enquadramento, dotando o formador de mais saberes para uma melhor interferência nesta setor tão avaliação, porém que lamentavelmente possui apresentando a reforçar sem que seja possível antecipar se terá ou não um fim.

MATERIAIS E MÉTODOS

Violência e Indisciplina no Contexto Escolar

Definir a violência e a desordem não se traduz numa missão possível. Pode ser que e segundo Woolfolk (2004), nos possamos fundamentar numa manifestação para identificar a incerteza no cotidiano e não apenas nos circunstâncias extraordinários ou excessivas. Porém, neste caso, devemos assentar as definições numa abordagem que valorize os pontos de ideia múltiplos, delitos periféricos, violência criminal, perturbações de comportamento e metodologias diversas (quantitativas e qualitativas). (WOOLFOLK, 2004).

A violência e a desordem tornaram-se um desacato comunitário e cultural à grandeza planetária, um desacato ao mesmo tempo astucioso, científico e pragmático. Chesnais (1981), define violência como uma coisa socialmente construída e que pode ser realizada individualmente ou coletivamente: o primeiro, enquanto vítima, agressor ou comprovação e o de acordo com por meio de dos tesouro de comunicação, diversificando de acordo com o entrecho e a época.

Debardieux (2006, p. 92), refere que o problema de definição do termo violência causa uma certa confusão, “não o problema em si, mas aqueles que o colocam num apelo sempre eterno de proposição de uma definição da violência Universal, que possa gozar de unanimidade”.

Para Pires (2000), a violência é entendida com alarde na utilização retinida à vigor, a intencionalidade com que a ação é praticada e a eventualidade de surtir efeitos físicos ou psicológicos. Dessa forma, aproxima-se dos autores que evidencia apresentando a reproduzir a perspectiva psicológica, uma vez que recorre a via metodológicos construídos pelos especialistas deste setor.

A violência e a desordem em meio colegial não são fenômenos recentes, nem sequer tampouco peculiares a club brasileira. Diversos países como França, Estados Unidos e Argentina sofrem com acidentes de violência e agressões no rotina de suas escolas. O que acontece é que, nos últimos anos, este erudito ganhou clareza, pretende seja pelo crescimento das ocorrências, pretende seja pela maior divulgação pela conjunto de meios de comunicação. Porém, não podemos expressar que a academia vive um quadro genérico de violência; os episódios ocorridos no interior das instituições, na maioria das vezes, são costumes mais sutis e cotidianos, por exemplo o hostilidade ou a dureza e pequenas transgressões, que não se caracterizam como práticas de criminalismo ou delinquência, porém efetivamente como incivildades, desordem e similarmente mecanismos relativos à violência simbólica presente na correlação pedagógica (SPOSITO, 1998; 2001).

Às crianças, faltam características morais e consideração em correlação aos juro dos mais; os adultos precisam complementar essa apartamento transformando as crianças, por meio da socialização, em pessoas sociais e morais, sendo que o lugar afinado para regularizar a criança é a academia com um sistema de regras que determina seu comportamento.

Ressaltamos que a academia hoje está passando pela crise relacionada à sociabilização, enfrentando dificuldades na transmissão de código e princípios gerais da clube; além disso, embora de também estarem existentes os convicções da academia republicana na rotina de várias escolas, a idéia de fidelidade e subalternidade do principiante ao formador se perdeu no tempo. Estes novos modelos de correlação nas escolas implicam novas definições sobre disciplina para se compreender à desordem colegial.

Indisciplina e Violência Escolar: que fenômenos são esses no contexto escolar

A desordem e violência colegial têm-se constituídos por meio do século XX, em uma dificuldade comunitária de grande receio. Nos dias de hoje a violência e desordem colegial atingem não apenas os grandes centros urbanos, porém similarmente as cidades de médio e irrelevante peso e a brega campestre. Não se tratam de um erudito natural, e efetivamente comunitário, de múltiplas motivos. Resultante de diversos elementos, eles constituem-se em fenômenos complexos e obstáculos na fabricação de entendimento na academia. Passaram a movimentar a atenção dos cientistas sociais, psicólogos, pedagogos educacionais, juristas e de todos os segmentos sociais que se preocupam com o bem-estar do clube em maior parte.

Dessa maneira, de acordo com Estimado (2001) as formas utilizadas pelos professores para solucionar a desordem e violência escolar precisam ser entendidas como atividades intencionais levadas a corda pelos agentes da comunicação destinadas a agir à urgência de alçada e controle da dependência de exposição, em ofício de recebimento e significado que cada intermediário (aluno-professor), faz da situação da desordem e violência na dependência de exposição em que eles estão envolvidos.

Tipos de violência

Desta forma, encontramos um conceito rico de violência, entendendo-a como produto da utilização do vigor e agressão de devastação ao outro. Para o afinamento desse conhecimento de violência, encontramos autores preocupados em esclarecer os conceitos de violência física, violência não física e incivilidades que permeiam a rotina das escolas por meio daquilo que se faz e costumes entre os sujeitos escolares.

De acordo com a Disposição Mundial de Saúde (WHO, 2002), para os diferentes tipos de violência há uma categorização, tomando por referência as características de quem comete a postura ativo. Desta forma, de acordo com esta norma, os tipos de violência praticados estão agrupados em três categorias (WHO, 2002).

Violência autodirigida – esse tipo de violência é praticado sobre o próprio, com subdivisões em comportamento auto-abuso e suicida.

Violência interpessoal – efetuada por outro indivíduo ou por um grupo pequeno, no qual se encontra a violência comunitária e privado.

Violência coletiva – é perpetrada por categorias maiores e subdivide-se em violência esperteza, econômica e comunitário.

Esta medida fornece-nos uma grelha de texto muito adequada para podermos compreender melhor os padrões de violência que se exprimem nas mais muitas partes do mundo, a nível exclusivo, privado e das comunidades.

Desta forma, a O.M.S. (2002), identificou os diversos tipos de violência:

Abuso sexual – Esse tipo de violência atinge todos os tipos de classes e a maneira mais dramático contém as relações sexuais não consentidas (Calhoun& Wilson (2002)); esse tipo de invasão gera resultados negativos a nível dos fenômenos mentais e comunitário, tanto para as vítimas como para a sociedade em maior parte.

Auto violência – O essencial dificuldade é o suicídio, que é punido pela lei em alguns países. Os países com maior taxa de suicídio são os do Nordeste da Europa e com menor taxa são os da América Latina.

De acordo com o mesmo escritor, cerca de 10% dos indivíduos que tentam cometer suicídio acabam por o consumir.

Violência jovem – parafraseando Dematteo & Marczyk (2005), o envolvimento dos jovens na violência, tanto como vítimas ou como agressores, é uma dramática dificuldade da actualidade. Esse tipo de violência possui apresentando a declarar um destaque com um pleito de mortalidade e morbilidade em todo o mundo e vai bastante além da violência física, chegando a aterrorizar, desatender e depravar. De acordo com os mesmos autores, a cólera quando se manifesta precocemente e se expressa sob a maneira de insulto física, é um dos melhores preditores da delinquência jovem. Batalha et. al. (1995), mostraram um estudo focando 3 elementos passíveis de reforçar o perigo de violência jovem: situação econômica adverso, circunstâncias geradoras de estresse e crenças individuais; os resultados indicaram que as crianças de níveis sociais mais desfavorecidas mostraram graus mais elevados de comportamentos violentos.

Violência colectiva – em maior parte, está relacionada com problemas provocados por movimentos terroristas, conflitos entre países e categorias, com a utilização de tortura e rapto, causando danos psicológicos muito graves.

Como podemos afirmar, os jovens são o indireto do local em que estão inseridos: culturalmente heterogênea, acertada pela discriminação, desigualdades econômicas e sociais e durabilidade de sistemas culturais diferenciados.

Possuímos de alegar similarmente que a maior parte destes dados foram fornecidos pela OMS, que consumo comportar-se no intuito de censurar comportamentos e procedimentos, com atenção sui generis para os jovens.

VIOLÊNCIA FÍSICA

Alguns autores buscam apurar o conceito de violência física e não física. Camacho (2000), por exemplo, adotando o referencial de Norbert Elias (1996), considera como violência física, em meio colegial, as brigas, agressões físicas e depredações. Silva (2004) identifica a violência com criminalismo e / ou insulto física. Alves (2000) menciona em seu artigo casos de violência física como depredações e brincadeiras de agarra-agarra. Nogueira (2000) considerou como violência em meio colegial a exterminação do acervo e as agressões físicas de principiante a principiante, de principiante a formador e de formador a principiante ou empregado.

Porém, as pesquisas não contemplam somente a violência física. De acordo com afirma Silva (2004, p. 23), não é apenas a violência expressa de maneira física que consequência em danos irreparáveis em meio colegial, precisamos aumentar o conceito, “adotando definições abrangentes que ultrapassem os lindas da violência física, admitindo-se uma violência de natureza dos fenômenos mentais e vontade ou violência simbólica”. A essas formas de pronunciamento de violência denominaremos de violência não-física.

VIOLÊNCIA NÃO-FÍSICA

A violência manifesta em meio colegial, mas não se restringe a agressões físicas, desta forma, consideramos fundamental explicitar as formas de violência não-física apontadas pelos autores. Essas violências não-físicas são as mais existentes na academia, ainda que, várias vezes, não sejam assumidas pelos sujeitos escolares. Até mesmo entre os autores pesquisados, observamos que não são todos que evidenciam a receio de abordar essas distintas modalidades de violência.

Entre os autores que adotam este conceito, possuímos Camacho (2000); de acordo com ela, no formato de violência não-física encontramos as ofensas verbais, discriminações, segregações e humilhações. Nogueira (2001) similarmente reconhece como violência o preconceito e estereótipos. Alves (2000) aponta as zombarias e gritarias nos corredores. Os autores, similarmente, agrupam a essa manifestação as manifestações de violência psicológica, vontade e simbólica. Sobre essa última apresentaremos maiores explicações sucessivamente.

VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL

Silva (2004) caracteriza a violência institucional “pelo autoritarismo pedagógico expresso em julgamentos e normas disciplinares injustas” (p. 12), definindo-a como potencializadora de vários tipos de violência escolar. Analisando a violência a partir de uma perspectiva institucional, Silva faz referência a autores como Aquino (1996) e Sposito (1998), concluindo com eles que:

A escola, além de reprodutora das desigualdades sociais que discriminam e excluem os alunos por suas dificuldades de aprendizagem, assume um modelo extremamente autoritário em suas práticas pedagógicas e disciplinares. Autoritarismo que se manifesta pela dificuldade da escola de oferecer um ensino de qualidade e estabelecer normas, regras e punições justas. (SILVA, 2004, p. 15).

Pappa (2004), igualmente, entende a violência institucional a partir do controle disciplinar exercido pela escola como forma de dominação, submissão e docilidade, uma forma de moldar e controlar os comportamentos dos alunos, tornando-os sujeitos submissos e obedientes.

FACTORES EXPLICATIVOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Interrogamo-nos muitas vezes o que leva os jovens a agredirem-se vice e versa, a faltarem ao respeito aos professores (e aos pais), a danificarem os carros dos docentes (e vários mais), a partirem vidros, a riscarem paredes e escreverem obscenidades. Perguntamo-nos se por após dessas atitudes estará o local privado em que estão a ser educados, o meio comunitário em que estão inseridos, o grupo de colegas, a desmotivação e falta de ambição pela escola e aprendizagens, a auto-afirmação em face de amigos e vários mais.

Dessa maneira, Baker & Waddon (1989), com base no modelo Clarke (1977), propõem diferentes categorias de variáveis que são capazes de ser utilizadas para esclarecer muitas destas práticas. Como: costumes educativas; atavismo genético; personalidade; lei na clube; o meio; a influência do grupo; o entretido imediato e estado motivacional; a recebimento das resultados da situação.

Os vários pesquisas realizados procuram avaliar a existência do erudito e ao mesmo tempo o papel de distintos elementos em sua engendro, sem que sejam, porém, localizados resultados bastante conclusivos ou consistentes, assim como nos refere Juvonen (2003).

Neste enquadramento, referimos alguns elementos que nos pareceram pertinentes para o assunto em questão:

VARIÁVEIS ESCOLARES

A academia constitui um dos mais essenciais contextos socializadores, juntamente com a família e o grupo de pares. Desta forma, é perfeitamente natural que as variáveis associadas à academia se encontrem relacionadas com o ajustamento ou desajustamento dos jovens, como nos referem Vitaro et. al. (2000).

O performance colegial, de acordo com salientam Gottfredson, Sealock & Koper (1996), é um dos factores comprovados em diversos pesquisas como sendo causal, uma vez que evidencia revelado que alunos com golpe colegial apresentam

maiores graus de comportamento anti-social; é de reparar que esses resultados são mais evidentes em jovens mais velhos (rapazes e moças)

Por outro lado, e assim como nos refere Ferreira (2000), as costumes escolares que não isolam a criança desnecessariamente (a partir de suspensões, expulsões) e não encorajam a formação de categorias de pares desviantes, similarmente reforçam a auto-estima do jovem, uma vez que criam um sistema consistente de amparo e identificação, agindo preventivamente no respeitante a comportamentos anti-sociais.

Problemas de Relação Professor – Aluno

A durabilidade de complicações de correlação no entrecho da dependência de exposição entre formador e principiante, prejudicam as condições de trabalho e ao mesmo tempo infringem as regras estabelecidas, pondo em pleito a distinção do formador, tanto como indivíduo, tanto como profissional.

Dessa forma, é necessário que o principiante respeite constantemente o formador, no intuito de não lhe iludir ao respeito ou colocar em pleito a sua tendência profissional. Ao mesmo tempo precisa concordar ao que o mesmo lhe diz ou pede e contribuir da melhor forma; além disso, precisa similarmente interessar a

CONSTRUIR PARA A DISCIPLINA/O PROFESSOR COMO CONSTRUTOR

Saber como atuam os professores no sentido de corrigirem ou sancionar comportamentos, ditos desviantes, dos alunos em contexto da sala de aula é fundamental, no sentido de construírem situações necessárias de trabalho.

A primeira aula é importante, pois a maneira como ela decorre poderá ser condicionante de futuras aulas. A clarificação de regras é indispensável, tanto da escola como da própria aula, visto que alguns alunos agem de forma inadequada, muitas vezes por desconhecerem o que deles se espera. Os próprios alunos podem perfeitamente ser envolvidos na elaboração dos procedimentos e das normas, especialmente quando estão relacionados com os mesmos, conforme nos refere Veiga (2007); após a sua elaboração

é importante ser coerente na sua aplicação, podendo explicar-se as consequências que poderão advir do seu incumprimento.

Desde o início os alunos deverão entender que para um bom funcionamento da aula devem existir normas, e estas são para serem devidamente cumpridas.

O professor deve mostrar-se sempre seguro e calmo, flexível mas coerente. (AMADO; FREIRE, 2002). Como discorre Cerezo (2001), o professor deve prestar atenção aos casos de alunos que vivem precariamente, especialmente se houver dificuldades alimentares; estar atento a possíveis alunos vítimas de maus tratos familiares; não fazer críticas em público; dar atenção a alunos tímidos e que são colocados de lado pelos colegas e receber os pais e encarregados de educação procurando pô-los ao corrente da situação dos seus educandos.

Em resumo, criar uma situação significativa de conhecimento mútuo pode ajudar a resolver um determinado número de problemas (Ibidem).

Na sala de aula deverá existir um pequeno centro de recursos que os alunos usarão quando precisarem, como lápis, papel, manuais suplementares

Explicar com clareza os moldes em que será processada a avaliação, ensinando-os a “saber estudar”; o aluno deve perceber que o professor se interessa por ele e pelo que faz, e deseja o seu sucesso. O uso de questionários de avaliação do professor pelos alunos (anônimos), pode fornecer ao primeiro um feedback promotor do aperfeiçoamento do seu trabalho e da relação estabelecida com os discentes (ARENDS, 1995).

As competências comunicacionais com os alunos, de acordo com Bravo et. al. (1992), são essenciais para os técnicas de treino, envolvendo tempo para julgar, procedente de considerações, explicação de argumentos, significado de ideias, reconhecimento de inconsistências, comprovação de pressupostos, reconsideração de resultados e elaboração de opção.

A gestão flexível dos currículos que vem sendo tão falada nos últimos anos, será capaz de similarmente servir para a prevenção da desordem na dependência. Sabemos que vários alunos desistem da academia por não estarem interessados no que lhes é demonstrado, não entendem o que lhes é mencionado uma vez que não está ligado com

o que sabem. Teixeira (1995, p. 112), refere-nos que “[...] o formador necessita de saber o principiante, conhecê-lo em sua história, no que para ele é expressivo”.

Isso envolve um entendimento de cada principiante, do lugar no qual mora, do seu meio de vida, dos seus princípios e do seu dia-a-dia. Se a galera é incerteza, deverá ocorrer mais atenção na disposição das aulas, com técnicas diversificadas e motivantes que envolvam todos os alunos. Esses, evidencia de julgar que aquela coisa que o formador ensina está ao alcance de todos e que apenas não aprendem se não quiserem (Ibidem).

Precisam ser criadas situações que permitam que o principiante observe, experimente, reflita e discuta (GORDON, 1990), ideia reforçada por Estimado (2000), referindo que são uma ótima forma de favorecer a experiência e proteger-se situações de desordem.

O principiante tem de sentir que o formador o apreço e o respeita por aquela coisa que ele é, ainda que o seu malévolos comportamento não possa ser corrente na dependência. Dessa maneira, devemos anunciar com ele e fazer-lhe supervisionar que o seu comportamento não é o mais apropriado, tentando compreender os seus pontos de ideia. É fundamental que ele sinta a apreço e a vontade do formador em o auxiliar e que saiba que possui indivíduo a quem utilizar se precisar de auxílio. Várias vezes, melhor do que os psicólogos ou os pais, os professores podem fazer verdadeiros milagres com os seus discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tipo De Estudo

Esta pesquisa foi abordada a partir de uma abordagem quantitativo, utilizado quando um problema de estudo é delimitado e concreto, é construído um marco teórico, a partir do qual um ou várias hipóteses, testando-os usando os projetos de investigação adequada. A coleta de dados foi baseada na medição de variáveis, utilizando procedimentos padronizados, interpretando e corroborando os resultados se eles são

congruentes ou não com a hipótese de investigação. (HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ, C&BATIPTA, 2010).

Área De Estudo

Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena de Boa Vista.

População E Amostra

Professores e alunos do Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena de Boa Vista.

Instrumento De Correlação De Dados

A coleta de dados foi desenvolvida por meio da técnica do questionário, que é um conjunto de estímulos sistemáticos aplicados a certas unidades de análise, com base em um conjunto de respostas determinadas.

O nosso utensílio de coleta de informação, o inquérito por questionário, no que concerne aos docentes, é integrado por quatro partes: Uma parte relativo a reconhecimento único e profissional dos docentes, a parte ocasional à parábola dos docentes a respeito da violência e desordem colegial, impacto / indireto da violência desordem na exercício professor, a parábola dos docentes a respeito de tesouro / formas de reduzir a violência e desordem colegial.

PROCESSAMENTO DOS DADOS

Nesta pesquisa foi utilizado o Excel, como uma ferramenta para o processamento e análise de informações, que permitiram mostrar as informações através de tabelas e figuras, respondendo aos objetivos da investigação .

Os testes estatísticos que ajudaram a processar as informações foram: percentual, o que permitiu quantificar os fatores percentuais com maior incidência. Os

resultados são apresentados em quadros e gráficos, de modo a facilitar uma leitura mais concisa e objetiva dos mesmos.

Apresentaremos apenas 02 (dois) gráficos neste artigo, para subsidiar o processamento dos dados.

Gráfico 1. Com que frequência se depara com casos de violência e indisciplina na sala de aula?

Da análise do gráfico nº 1 verificamos que a maioria dos docentes já se defrontou com esta problemática. Assim, obtivemos as seguintes respostas: 8% docentes referiram que muitas vezes, 59% responderam às vezes e 33% deram como resposta raramente.

Uma vez mais salientamos o papel da ação do professor na relação direta com os alunos, um papel muitas vezes determinante na construção da disciplina e de relações interpessoais no respeito pela pessoa humana, da solidariedade e da democracia. Existe todo um conjunto de estratégias e práticas ao alcance do docente, que são suscetíveis de estimular nos alunos uma boa comunicação interpessoal, colaboração e coesão de toda a turma.

Gráfico 02. Abordagem que utiliza na resolução da violência e indisciplina escolar

Verificamos que 3% dos docentes raramente utilizam a abordagem preventiva, 15% utilizam-na às vezes, 30% muitas vezes e 52% utilizam-na sempre (51,67%). Respeitante à abordagem corretiva, 2% docente nunca a utiliza, 8% docentes utilizam-na raramente, 35% utilizam-na às vezes, 42% muitas vezes e 13% utilizam-na sempre. No que respeita à abordagem punitiva, 7 %docentes nunca a utilizam, 18 %raramente, 57 % às vezes, 12 % muitas vezes e 7 % sempre.

CONCLUSÃO

As inúmeras abordagens por nós efetuadas sobre a desordem e violência colegial, bem como o manuseio das fontes necessárias à concretização deste trabalho, permitiram-nos inferir que esse erudito é bastante complicado de solucionar, uma vez que as possíveis explicações do mesmo são múltiplas e complexas.

Continuamos também com uma pedagogia bastante centrada na transmissão de conteúdo sem raízes na transmissão de princípios, como a responsabilidade, a apoio e o intuito de mundialidade. Continuam a interessar pais também numa ciclo de tenacidade a modelos de disciplina autoritária ou reflexo, uma vez que umas vezes tudo impõem e outras vezes tudo permitem, sem competências para o treino do quantidade a partir de argumentos ditos lógicos, que preparem os filhos para a vida numa clube democrática.

Desta maneira, melhor do que culpabilizar pais ou mais generalidades envolvidos no processamento cultural, estas manifestações evidenciam de ser olhos como um indicador de tensões que os alunos experimentam na academia e que são em parte, produto do intuito e da coerência que a academia de massas assumiu no quadro da atual. Precisamos de oferecer aos nossos alunos um local que lhes permita exercitar e aumentar de maneira sustentada e progressiva, precisamos de avir-se com eles, escutar-lhes as complicações e medos e apoiá-los constantemente que solicitados e constantemente que nos apercebemos que os mesmos necessitam de nós.

É fundamental que o principiante tome entendimento que consta no Código Interno da academia, e que o atraso não seja razão para procedimentos incorretos, como várias vezes ocorre. Se for preciso, entendemos que o mesmo precisa ser erudito e revelado pelo formador na dependência de exposição; não podemos observar que seja um tempo transtornado, uma vez que é tempo roçado na construção e retoque da personalidade do principiante, que lhe servirá de norte pela vida fora.

Assim como o principiante, similarmente o formador deverá estar ligado aos restantes alunos indisciplinados, implicativos, que gostam de se patentear várias vezes humilhando os mais novos, que necessitam de ser norteados, encaminhados, que por vezes gostam de ser ouvidos, de ganhar uma determinada atenção e que, várias vezes, no momento em que compreendidos, no momento em que instrumento de uma conversa coloquial, tendem a aumentar o comportamento e a capacidade colegial. Da mesma forma é fundamental estarmos atentos ao grupo de pares, uma vez que é com ele que o principiante passa a maior parte do tempo.

REFERÊNCIAS:

ALVES, L. M. R. **Gestão Escolar e Violência na Tensão Fundadora entre Poder e Potência**. 2000. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

AMADO, J. & FREIRE, I. (2002). **Indisciplina e Violência na Escola**. Compreender para prevenir. Porto: Edições ASA

ARENDT, R. (1995). **Aprender a Ensinar**. McGraw Hill.

BAKER, J. & WADDON, H. (1989). **Friends** – School. Barcelona: Paidós.

BATALHA, V. C.; ZANUNCIO, J. C.; PICANÇO, M. C.; SEDIYAMA, C. S. Seletividade de inseticidas aos predadores *Podisus nigrispinus* (Dallas, 1851) e *Supputius cincticeps* (Stal, 1860) (Heteroptera: Pentatomidae) e a sua presa Lepidoptera. **Revista Árvore**, Viçosa, MG, v. 19, n. 3, p. 382-395, 1995.

BAKER, C. and WADDON, A. (1989). **Vandalism**: understanding and prevention. In: Reid, K. (ed.), *Helping troubled pupils in secondary schools: vol.2*. Oxford: Blackwell.

CAMACHO, L. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo. (2000)

CEREZO, F. **Condutas Agressivas Na Idade Escolar**: Lisboa: Macgraw – Hill. (2001)

CHESNAIS J.C. **Histoire de la violence**. Paris: Laffont. (1981)

CALHOUN, K., WILSON, A. (2000). **Rape and sexual aggression**: New York: John Wiley e Sons, L d^a.

DEBARDIEUX, (2006). **Violência na Escola**. Um Desafio Mundial? I.P. Paris.

GORDON, L. **Womans Body, Woman´s Right**, New York: Peguin Books. 1990.

GOTTFREDSON, C., SEALOCK, D., KOPER, S. **Delinquency**. New York: Plenum Press. (1996).

HERNANDEZ, R; FERNANDEZ, C; BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación**. México. Editorial MCGraw-hill, 2010.

JUVONEN, J. (2003). **School Violence, Prevalence fears and prevention**. Issue Paper, Rand Education.

MARCZYK, G., DEMATTEO, D., FESTINGER, D. (2005). **Fundamentos de Design e Metodologia da Pesquisa**. Nova York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

NOGUEIRA, A. **O sujeito e as normas**: As práticas discursivas na instituição escolar. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2001.

SILVA, J. B. **A escola enfrenta a violência: dos projetos às representações docentes**. 2004. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e

Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2004.

PAPPA, J. S. A **(in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**. 2004. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Marília, 2004.

PIRES, F. A. (2000). **Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar**. Braga, Instituto Estudos da Criança da Universidade do Minho.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

WOOLFOLK, A. (2004). **Educational Psychology**. Boston: Allyn and Bacon.

SPOSITO, Marília Pontes. “**A instituição escolar e a violência**”. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 104, pp.58-75, jul. 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. “**Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**”. In: Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, v. 27, nº 1, jan./jun. 2001.

VEIGA, F. . **Indisciplina e violência na escola**. Práticas comunicacionais para professores e pais. Coimbra: Almedina. (2007a)

VITARO, F. et. al., (2000). **Influence of deviant friends on delinquency**. Journal of Abnormal Child Psychology, 28.

WHO. **The World Health Report** 2001. Mental Health: New Understanding, New Hope Copyright © Direcção-Geral da Saúde, 1.ª edição, Lisboa, 2002 / OMS

VÍRUS DA MANCHA BRANCA (WSSV) EM CAMARÕES *LITOPENAEUS VANNAMEI* NO RIO GRANDE DO NORTE NA REGIAO DO VALE-DO-AÇU E COSTA BRANCA (PROJETO DE PESQUISA)

PEREIRA, Imgreedy Jadna Nascimento⁷⁹

SILVA, Selma Gomes da⁸⁰

RESUMO:

O cultivo de camarão marinho é uma importante atividade econômica em vários estados do Brasil e do mundo, sendo o *Litopenaeus vannamei* a espécie mais cultivada. No entanto, várias patologias causadas por vírus, bactérias, fungos e protozoários têm conturbado os cultivos e entre essas patologias, a síndrome da mancha branca (White Spot Disease - WSD) se destaca como principal enfermidade da carcinicultura mundial. No Brasil, um dos principais produtores é o estado do Rio Grande do Norte, onde a Bacia do Rio Açu estabelece um importante polo de produção, que a partir de 2015 foi fortemente afetado pela WSD. Diante disso o presente trabalho tem como objetivo realizar um levantamento sobre as principais doenças que acometem o cultivo de camarão marinho no Brasil mais especificamente no Rio Grande do Norte, através da análise de artigos, dissertações, teses encontrados no Scielo, portal de periódicos da CAPES, Google acadêmico, além de questionário aplicado aos proprietários de fazendas produtoras de camarão e do teste de Tukey.

PALAVRAS-CHAVE: Carcinicultura. Vírus da Mancha Branca (WSSV). Camarões *Litopenaeus vannamei*.

INTRODUÇÃO

A carcinicultura é uma técnica desenvolvida para a criação de camarão em viveiros, é uma das atividades econômicas que mais cresce em determinados países do mundo. No Brasil, a contribuição do clima favorável e o domínio de novas tecnologias para a produção posicionam o país como um dos principais produtores de camarão da América Latina.

O estado do Rio Grande do Norte é um dos grandes campeões de produção de camarão marinho do país, na cidade de Pendências/RN existe algumas fazendas que trabalham com o cultivo de camarão marinho. A cidade também é campeã no tópico

⁷⁹ Graduanda do curso de Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Educação Básica. E-mail: Ingridynascimento7@gmail.com.

⁸⁰ Estudante do Curso de Especialização em Ensino De Ciências pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Professora da Educação Básica. E-mail: selma19gomes@hotmail.com

produção (toneladas, precisamente), o que a torna a principal fonte de renda econômica da cidade, pois é um produto de mercado promissor e favorável. No entanto, esta prática causa muitos danos ao meio ambiente e pode comprometer o equilíbrio ecológico do ecossistema, manguezais, contaminação das águas, contaminação dos solos, descaracterização visual de praias entre outros.

JUSTIFICATIVA

A temática tem como intuito de apresentar como ocorre a enfermidade do vírus da mancha branca (White Spot Syndrome Virus - WSSV), ocorrendo atualmente em várias fazendas do cultivo de camarão marinho do Brasil e precisamente mais destacado no estado do RN, sendo um dos maiores produtores de cultivo do País.

Vale lembrar que, grande parte da economia do estado está voltada para a carcinicultura, nisso podemos mencionar a quantidade de geração de emprego e renda, direta e indiretamente que o ramo da carcinicultura traz para o estado, sendo assim, a pesquisa analisa o que seria essa afecção e quais fatores contribuem para a sua contaminação e posteriormente como a economia lida com esse acometido.

OBJETIVO GERAL

A finalidade desta pesquisa foi de relatar a ocorrência de algumas enfermidades no cultivo de camarão marinho, dentre elas, a mais visível, que é o vírus da mancha branca transcorrente em algumas fazendas do estado do Rio Grande do Norte, devido a essa afecção, consequentemente, ocorrendo inúmeras quedas nas produções do cultivo de camarão nos anos de 2015 a 2017, voltando a ter crescimento no ano de 2018.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evidenciar as consequências que o vírus da mancha branca gera diretamente na produção de camarão marinho *litopenaeus vannamei*.

- Apresentar através de dados, as consequências que essa enfermidade trouxe de negativo para a economia da região do vale-do-açú.

HIPÓTESES

H_0 = O vírus da mancha branca não afeta a produtividade de camarão.

H_a = O vírus da mancha branca afeta a produtividade de camarão.

POPULAÇÃO E AMOSTRA

População: camarões criados em cativeiro de 20 fazendas do vale do Açú e Costa branca.

Amostra: 15 camarões de cada fazenda escolhida para o estudo.

Das 20 fazendas avaliadas, 19 destinam integralmente sua produção para o mercado brasileiro (97,2%) e apenas uma declarou ter exportado, no ano de 2013, 5% de sua produção, ou 238 t, equivalentes a 2,8% do total produzido no Vale do Açú neste ano.

Os resultados aqui apresentados foram avaliados também em outros estados produtores. Segundo Tahim e Araújo (2014) o comercio da produção de camarão do país no mercado interno era de 31% em 2004 e mudou para 90% em 2011. No momento em que as exportações brasileiras de camarão passaram a cair, a demanda interna por camarão se tornou algo difícil para continuar, e para retomar também o crescimento do cultivo nacional (BEZERRA, 2010), sendo que em 2013 produziu 85.000t, próximo da maior produção nacional contida, todavia, no ano de 2003, 90.190t (ROCHA, 2014), contudo, como o pouco dessa produção é aferida no RN, as indústrias de beneficiamento de camarão que ainda estão ativas no estado continuam trabalhando abaixo de sua capacidade de produção, que em 2011 era de 7.860t/mês, correspondente a 38,7% da capacidade nacional.

Quando questionadas sobre quais enfermidades já causaram impacto negativo sobre a produção, a mais citada foi a Vírus da Mancha Branca (WSSV) com relatos em 90% das fazendas. Vibrioses vem em segundo lugar, citada por 50% das fazendas. E, em terceiro, a Hepatopancreatite Necrosante (NHP), com 15%. Outras patologias

citadas foram a Necrose, com 10%, Mionecrose Infecciosa Viral (IMNV), e Gregarina, ambas com 5% (Tabela1).

Patologias	Fazendas afetadas	%
WSSV	18	90
Vibriose	10	50
NHP	3	15
Necrose	2	10
IMNV	1	5
Gregarina	1	5

Tabela 1: Patologias que afetam a produção de camarão no Vale do Açu, com número e percentual de fazendas afetadas por cada patologia

Fonte: ABCC (2017)

COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados a partir de bancos de dados e foi visto a leitura de vários artigos. Podemos perceber que entre junho e julho de 2015, foram visitadas 10 fazendas localizadas nos municípios de Macau, Pendências, Alto do Rodrigues e

Carnaubais para coleta de informações, através de entrevistas, sobre o início do surto que acometeu a região para a produção de um histórico da doença. Pôde-se perceber que houve vários procedimentos biológicos utilizados para detectar qual das enfermidades eram, de fato, a causadora do grande declínio na produção desses crustáceos.

Organização dos dados

Os dados coletados serão organizados através de gráficos e/ou tabelas onde expressaram claramente as informações obtidas no decorrer da pesquisa.

Procedimentos e testes

Os testes utilizados para esses procedimentos foram testes paramétricos de natureza básica na qual pudemos observar que, dentre os testes, o vírus da mancha possui um patógeno capaz de devastar quaisquer cultivos de pescados, além do camarão marinho *Litopenaeus Vannamei*. Para tanto, fez-se necessário o uso do teste de Tukey o qual irá controlar o erro tipo I e favorecerá o aparecimento do erro tipo II.

A enfermidade foi diagnosticada e notificada através da Organização Internacional das Epizootias (OIE), os métodos de diagnósticos das doenças virais que atingiu os camarões são divididos em: histológicos, em que são avaliadas as lesões que o patógeno causador irá produzir nesses tecidos, e moleculares que são manuseados para detectar o patógeno que provoca a doença. Em resumo, a apresentação se dará pelo método molecular onde mostra de forma precisa como esse patógeno provoca tanto impacto negativo para o cultivo de camarão marinho.

Utilização e divulgação dos dados e resultados obtidos

Os dados obtidos na presente pesquisa, serão utilizados para informar empresários e interessados em fazer investimentos nesta área comercial. Faremos a divulgação desses dados em um congresso de carcinicultura, como a Feira Nacional do Camarão (FENACAM), onde faremos exposição das informações coletadas que serão de grande interesse para tais investidores.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ATIVIDADE	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	CARGA HORÁRIA
Escolha do tema	05/08 a 07/08/19	2h
Procura por fontes para pesquisa	07/08 a 09/08/19	3h
Desenvolvimento da pesquisa	10/08 a 15/08/19	5h
Levantamento de dados	15/08 a 17/08/19	4h
Aplicação da metodologia da pesquisa	18/08 a 20/08/19	5h
Conclusão teórica e metodológica	21/08 a 25/08/19	5h
Digitação e formatação	28/08 a 30/08/19	4h

CONCLUSÃO

O presente trabalho tem a pretensão de ser colocado em prática entre o período de 05/08/20 à 15/10/20, com o objetivo de representar estatisticamente o declínio da produção de camarão, ocasionados pela enfermidade da mancha branca nas fazendas do Vale do Assu e conhecer quais são as práticas utilizadas pelos produtores para controlar o os surtos da doença. Assim, poderemos descartar a hipótese nula e aceitar a hipótese alternativa.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. A. A retomada da carcinicultura no Brasil: Vivemos uma nova realidade da economia financeira nas unidades produtoras de camarão no Nordeste Brasileiro? **Revista Panorama da Aquicultura**. v. 20, n. 121, set-out, 2010.

BRASIL. **Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária**. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Disponível em: <https://www.embrapa.br>. Acesso em: 30/08/2019.

COSTA, Sérgio Winckler da et al. Parâmetros de cultivo e a enfermidade da mancha branca em fazendas de camarões em Santa Catarina. **Pesq. Agropec. bras.**, Brasília, v. 45, n. 12, p. 1521-1530, Dec. 2010.

SCIELO. **A Biblioteca Eletrônica Científica Online**. Disponível em: <<https://www.Scielo.com.br>>. Acesso em: 05/09/2019.

MENDONÇA, C. Mercado de camarão no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Criadores de Camarão (ABCC)**. n. 2, p. 29-32. Natal, 2014.

ROCHA, I. P. Uma análise da importância da aquicultura e de forma especial, da carcinicultura, para o fortalecimento do setor pesqueiro e da socioeconômica primária brasileira. **Revista da Associação Brasileira de Criadores de Camarão (ABCC)**. n. 3, p. 22- 28. Natal, 2014.

TAHIM, E. F; ARAÚJO JR., I.F. A carcinicultura do Nordeste brasileiro e sua inserção em cadeias globais de produção: Foco nas APL do Ceará. **RESR**. vol. 52, n 3, p. 567-586, jul./set., 2014.

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

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.

AQUINO, Andréia Rodrigues: Mestranda do Curso Ciências da Educação pelo Instituto de Educação e Tecnologias em Ciência da Educação- FACULDADE CECAP. Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental, pela Faculdade do Maciço de Baturité-FMB. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade de Natal-FAL. Graduada em Pedagogia-Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale de Acaraú, conclusão em 2009. Atualmente leciona no Município de Macau, exercendo a função de professora de Educação Infantil e no Estado do RN no Ensino Fundamental 1º ano.

ARAÚJO, Aline de Fátima da Silva: Especialista em Libras FACEN-Faculdade de Ciências Empresariais de Natal., Especialista em Tradução e Interpretação em LIBRAS CINTEP-Faculdade Nossa Senhora de Lourdes. E está cursando Pós-graduação em português como 2º língua par ao surdo. Possui Licenciatura em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba, como também é Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba. Foi aprovada no 7º Prolibras- Exame Nacional de Certificação em Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras-Língua Portuguesa. Atualmente atua como Professora de Libras nos cursos de História, Pedagogia, Letras e Geografia na UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) campus III Guarabira. Como também é professora de Libras na prefeitura Municipal de João Pessoa. Atuou como Intérprete de Libras na Educação Fundamental 1º fase e no Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental John Kennedy e atuou como intérprete de Libras no IFPB Campus-Guarabira, e como Orientadora em Libras no Pronatec campus Guarabira. Tem vasta experiência na área de Libras, com ênfase em Letras Libras e Letras Português. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6540285419918794>.

ARAUJO, Ivânia Cortez de Moura: Mestrando do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Educação Física Escolar E Educação Física Adaptada pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora Dos Anos Iniciais Finais e EJA desde 2014, desenvolvendo atividades que se caracterizam como fundamentais na promoção à saúde.

ASSIS, Arlene Rubem: Mestra em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER/BV. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima e Licenciatura em Ciências

Biológicas pelo Instituto Superior de Educação do Pará. Professora da Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima – SEED/RR e Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista/RR – SMEC/BV.

BARBOSA, Elen Crisily Soares: Especialista em Gestão e Coordenação Escolar. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

BARBOSA, Leonardo Henrique: Licenciado no curso de Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Autor da iniciação científica: A importância da filosofia da educação na formação de professores: um debate necessário na contemporaneidade. Bolsista do programa de Residência Pedagógica (CAPES). Exerceu cargo de Professor Auxiliar no município de Presidente prudente. Participante do grupo de pesquisa: Valores, educação e formação de professores coordenado pelo prof. Dr. Divino José da Silva.

BATISTA, Sandra Régia: Mestra em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay – UPAP. Pós Graduação Lato Sensu em Supervisão Educacional – Universidade do Amazonas. Licenciatura Plena em Pedagogia – Universidade Federal de Roraima.

BELLO, Caroline Lisbôa: Especialista em Fundamentos e Organização Curricular da Universidade do Vale do Itajaí. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajai. Atualmente é professora dos anos iniciais na rede municipal de Educação de Itajai/SC.

BICHÃO, Antônia Silvana da Fonseca: Especialista em Psicopedagogia Clínica E Institucional pela Faculdade Maciço De Batureté (FMB). Especialista em Alfabetização E Letramento pela IPEBRAS. Graduada em Pedagogia Pelo Instituto Superior De Pesqueira (ISEP). No momento atua como professora de Educação Infantil na cidade de Pendências/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.

CASTRO, Erick Raniery Souza de: Mestrando do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Gestão, Licenciamento e Educação ambiental pela

UNOPAR. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Diretor escolar e professor da Educação Básica no município de Macau/RN.

CRUZ NETO, Domingos Francisco da: Mestre em Educação pela Florida Christian University - EUA (2018). Atua como Professor língua Portuguesa (ensino médio). Especialista em Direito Administrativo e Gestão Pública pela Universidade Potiguar- UNP (2011); Especialista em educação global, construção da cidadania e inteligências humanas pela FADIRE/PE (2014). Possui licenciatura em Letras – Língua portuguesa pela Universidade Potiguar – UNP (2000), bacharelado em Ciências Econômicas pela Universidade Potiguar – UNP (1991), Bacharel em Direito pela Universidade Potiguar – UNP (2004) e licenciatura em Matemática (IFRN) – em curso. Atua como Professor de ensino superior, na área Pedagógica, Consultor Linguístico, Assessor Jurídico e Advogado.

CRUZ, Gerciene Nunes: Mestre em Ciências da Educação - Universidade Politécnica e Artística do Paraguai - UPAP. Especialista em Pedagogia Escolar pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão – IBPEX. Graduada em Letras 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, Francineide Ciríaco Tavares: Especialista em Ludopedagogia e Literatura na Educação Infantil e Anos Iniciais, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Futura. Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira – ISEP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Atualmente, leciono nos Município de Guamaré exercendo a função de Professora de Ensino Fundamental I – Anos Iniciais.

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.

FERNANDES, Marisa Zanoni: Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2011) com Estágio na Itália - PDEE. Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (2004). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1995). Atualmente é professora titular da Universidade do Vale do Itajaí.

FERREIRA, Veruza De Moraes: Doutoranda em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em Estudos da Mídia também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e licenciada em Artes Visuais pela UFRN. Integra a linha de pesquisa Estudos da Mídia: Práticas Sociais e Produção de Sentido. Com experiência no ensino Fundamental I e II, ensino médio e superior. Teve participação e atuação na organização de exposições, eventos científicos e de extensão. Atualmente, é professora substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7031-3481>.

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.

GOIS, Andréa de Souza: Pedagoga, pós-graduanda em Fundamentos e Organização Curricular pela UNIVALI Itajaí/SC e mestranda em Educação pelo IFC Camboriú/SC. Atualmente é professora dos anos iniciais em Balneário Camboriú/SC e tutora no curso de pedagogia da UNIASSELVI de Itajaí/SC.

JORGE, Carmel Cardoso: Especialização em Administração e Gestão Escola. Pedagoga da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Educação Infantil da rede pública por 10 anos, pesquisa políticas públicas e avaliação da UERJ. Colegiada do Fórum Permanente de Educação Infantil, dirigente sindical e feminista.

LEANDRO, Maria da Conceição dos Santos: Especialista em Estudo da Língua Portuguesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Futura/SP. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira/PE. Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente, leciona nos municípios de Guamaré/RN e Galinhos/RN exercendo a função de Professora de Língua Portuguesa com alunos de Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

LENTE, Silvana Mara: Doutoranda em Ciência da Educação pela Universidade Evangélica do Paraguai. 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. Lattes <http://lattes.cnpq.br/5711804846409829>.

LIMA, Maxwilliam Domingues Da Silva: Especialista em Língua, Linguística e Literatura, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, Educação Especial e Inclusiva, e Tutoria em educação a distância. Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Pedagogia pelo Centro Universitário Leornado Da Vinci (Uniassevi). Atualmente atua como professor de educação básica e tutor no ensino superior à distância.

LIMA, Paulo de Tarso: Especialista em Alfabetização e letramento, Educação infantil e anos iniciais, Educação Especial inclusiva e Psicopedagogia clínica e Educação Especial - Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Graduado em Licenciatura em pedagogia- Instituto de ensino superior do Amapá IESAP.

LUCAS, Ana Maria de Medeiros: Mestra em Ciência na Educação pela Flórida Christían University. Pós-graduanda em Educação Global, Construção da Cidadania e Inteligências Humanas, FADIRE. Especialização em Ciências da Religião

pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Geografia pelo Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Ingressou no concurso para prefeitura de Natal como professora de Ensino Religioso, atuando na educação básica. Atualmente está como assessora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação em Natal (SME), atuando no PNLD, Programa Nacional do Livro Didático.

MANFRÉ, Ademir Henrique: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP, Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP, licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista/ UNESP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Didática, Metodologias de Ensino, Estrutura do Ensino, Psicopedagogia atuando principalmente nos seguintes temas: Valores, Educação, Políticas Públicas, Avaliação, Formação de Professores, Ética, Cidadania, Novas Tecnologias, Inclusão Escolar, Currículo Escolar. No Mestrado em Educação desenvolveu o tema das Novas Tecnologias e sua relação com a (semi) formação na perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. No Doutorado em Educação desenvolveu a temática do “fenômeno” mal-estar docente como resultado da impossibilidade de se ter experiência (Erfahrung) no tempo presente. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa “Valores, Educação e Formação de Professores” coordenado pelo prof. Dr. Divino José da Silva. Atualmente, é professor da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE - campus de Presidente Prudente/SP atuando na graduação presencial e na EAD, ministrando as seguintes disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Psicologia Ambiental; Psicopedagogia (modalidade EAD), Psicologia da Educação; História da Educação I; História da Educação II, Filosofia da Educação, Seminários Integrados e Currículo e Escola, além de orientar Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica nas áreas de Sexualidade e Educação, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Bullying, TDAH, Infância, Ludicidade, Políticas Públicas e Formação Docente. É membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da FACLEPP/UNOESTE e do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPEEX) da mesma Instituição. Como atividades de pesquisa é parecerista técnico-científico ad hoc da Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI/UNOESTE), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da Revista Científica Colloquium Humanarum e da Revista Contexto e Educação da UNIJUÍ, além de outras revistas científicas. É revisor do Periódico Guia do Estudante da Editora Abril.

MARREIRO JUNIOR, José Cunha: Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em História da Cultura Afro-brasileira. Ingressou na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte aos dezoito anos de idade, após ter saído da Equipe Paroquial Vocacional – EVP (grupo, da época, que preparava jovens vocacionados para o exercício do ministério sacerdotal). Graduado em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Exerceu no município de Pendências/RN, bem como também nas cidades circunvizinhas, funções no setor de coordenação pedagógica,

gestão escolar e docência. Ao todo, são mais de vinte anos de experiência em sala de aula, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

MATOS, Eloiza Aparecida Silva Avila de: Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Estágio doutoral na Université de Technologie de Compiègne França - Centre d'Innovation Technologique. Mestre em Tecnologia Universidade Tecnológica Federal do Paraná- PPGTE. Graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Ponta Grossa no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia - PPGECT - Mestrado e Doutorado, professora pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção PPGEPE. Atua nos cursos de Engenharia de Produção; Engenharia Mecânica e Bacharelado em Ciência de Computação. Membro do Conselho da Pró-Reitoria de Assuntos Empresariais e Comunitárias COEMP - UTFPR (2014 a 2016). Assistente Editorial do International Journal of Organization and Innovation (2012 até o presente). Ministrou palestras no curso de Mestrado na Universidade de Lyon (2013) e é autora de livro sobre Inovação Tecnológica e Educação. Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia - UTFPR Câmpus Ponta Grossa.

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.

MELO, Jakeline Olegário de: Especialista em Fisiologia do Exercício pelo Instituto de Educação de Pesqueira/PE (IESP). Licenciada em Educação Física Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora de Educação Básica.

MELO, Marycelia Bastos da Silva: Mestranda em Educação pela instituição Revalide Educacional (REEDUC). Especialista em Práticas Educativas do Ensino Médio pela Faculdade de Natal (FAL). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela instituição Faculdade Futura (Instituto De Ciências, Educação e Tecnologia de Votuporanga). Licenciada Em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciada em Matemática pela instituição de Educação Superior Presidente Kennedy (Natal/RN). Tem experiência na área educacional há mais de vinte anos, com ênfase no ensino fundamental anos iniciais e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Atualmente é professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN.

MENDES, Maria de Cássia Ramos: Mestra em Ciência da Educação pela Universidad Nacional Experimental de Guyana – VE. Possui especialização em Língua e Literatura pela União das Escolas Superiores de Cacoal-RO. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Roraima/Universidad Nacional Experimental de Guayana/Venezuela (2000), com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas correspondentes. Atuou como professora orientadora de TCCs do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima. Atualmente é professora no Centro de Atividades e Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação.

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.

MOTTA, Samuel de Oliveira: Mestre pelo Programa Pós Graduação Em Ensino de Ciência e Tecnologia PPGECT na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Especialista em Educação Especial - Com Ênfase na Deficiência Múltipla pela instituição União Metropolitana Educação e Cultura - Unime, Transtorno do Espectro Autista (TEA) & Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD) pela instituição União Metropolitana Educação e Cultura - Unime. Educação Infantil - Prática na Sala de Aula pela instituição União Metropolitana Educação e Cultura - Unime. Graduado em: Bacharel em Direito pela Universidade Norte do Paraná Unopar - Polo Ponta Grossa Paraná, Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário de Aras "Dr. Edmundo Ulson" UNAR. Desempenha atividades de Ensino e Pesquisa na área de Educação Especial - Transtorno do Aspecto Autista.

NASCIMENTO, Manuella da Silveira: Mestranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2015). Possui Graduação em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2013). Atualmente é professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal Benvida Nunes Teixeira, Guamaré/RN.

OLIVEIRA, Janilza de Melo Firmino: Mestranda do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em coordenação pedagógica e supervisão escolar pela Faculdade FAVENI. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e sala de recursos multifuncionais pela Faculdade FAVENI. Especialista Em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade UNIFACEX. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade FALC-Aldeia de Carapicuíba. Graduada em Pedagogia pela

Universidade ULBRA. Professora desde 2002 atuando como alfabetizadora de jovens e adultos. Professora efetiva do Município de Ipanguaçu/RN. Atualmente leciona em sala de recursos multifuncional.

OLIVEIRA, Leandro Vicente de: Mestre em Ciência da Educação - Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. Graduado em Letras pela Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG.

OLIVEIRA, Vanessa Kalindra Labre de: Doutora em Comunicação e Informação pelo PPGCOM-UFRGS. Mestra em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela UFBA, e licenciada em Teatro pela UFRN. Atualmente, cursa graduação em Comunicação Social – Audiovisual na UFRN e integra o quadro do Projeto Proarte, vinculado ao município de Guamaré/RN. Tem experiência no ensino de artes nos níveis fundamentais e médio. Além disso, é atriz profissional, tendo atuado em diversos curtas-metragens, websérie, longa-metragem e comerciais para a televisão.

PAULA, Georgete Cristiane Haas de: Mestranda no Programa Pós Graduação Em Ensino de Ciências e Tecnologia PPGET na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa -Paraná. Professora na Educação Infantil, Especialista na área de Neuropsicopedagogia. Desempenha atividades de Ensino e Pesquisa na Área de Educação Infantil em Matemática

PEREIRA, Imgedy Jadna Nascimento: Técnica em Recursos Pesqueiros pelo Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Técnica em Radiologia pela Escola Técnica Politécnica. Graduanda do curso de Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade Anhanguera. Atuou como professora na rede privada de Pendências/RN.

PISSOLATO, Solange Teresinha Carvalho: Mestranda em Direito pela Universidade De Marília (UNIMAR). Mestre em Educação pela Universidad Evangélica del Paraguay, UEP, Asunción, Paraguai (2018). Especialista em Direito Tributário pela ATAME. Graduada em Serviço Social, Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem, e Direito- OAB 20.745 MT. Professora Substituta do curso de Direito da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Desempenhou o cargo de Secretária Municipal de Saúde no município de Diamantino no período de 1989 a 1992. Presidente da Associação Comercial e Industrial de Diamantino-ACID nos períodos de 1998 a 2000, 2000 a 2002 e 2002 a 2004. ORCID:<http://orcid.org/0000-0002-1447-5045>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1179800249211528>.

ROCHA, Nelmara da Costa: Especialista em educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira-FETREMIS. Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Educação Ateneu. Atualmente cursando Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Grupo Educacional FAVINI. Pedagoga formada pela UVA - Universidade

Estadual Vale do Acaraú. Atualmente é professora da rede pública cidade de Guamaré/RN.

RODRIGUES, Elizete da Silva: Especialista em Educação Infantil Anos Iniciais pela FIAVEC. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP). Especialista em Alfabetização e Letramento pela FETREMIS. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Do Vale Elvira Dayrell. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Universidade Estadual Vale Do Acaraú.

SANTOS, Francilucia Victor dos: Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela FMB. Graduada em Pedagogia pela UVA. Professora da Rede Municipal de /RN.

SANTOS, Helena Maria Dos: Especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP). Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Futura. Especialista em Ludopedagogia e Literatura na Educação infantil e anos iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Especialista em Práticas Educativas do Ensino Médio. pela Faculdade de Natal (FAL). Graduada em Pedagogia pela instituição Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua como professora auxiliar de criança com necessidades especiais, do ensino fundamental anos finais e leciono o 3º ano do ensino fundamental anos iniciais na rede pública de Guamaré/RN.

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>.

SILVA, Berta Lúcia Pereira da: Licenciada no curso de Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Autora da iniciação científica: A importância da filosofia da educação na formação de professores: um debate necessário na contemporaneidade.

Foi bolsista do programa de Residência Pedagógica (CAPES). Atua como docente na educação infantil no município de Teodoro Sampaio.

SILVA, João Batista Severo da: Mestrando do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Pós-graduado em Gestão, Coordenação e Supervisão Educacional pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu-PI. Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor da Rede Municipal de Ensino de Guamaré/RN.

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, Maria do Socorro Maciel Moura: Mestranda do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semi -Árido pelo Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Educação Infantil e Anos iniciais pela Faculdade Maciço de Baturité, Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora na Rede Municipal 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, Selma Gomes Da: Estudante do Curso de Especialização em Ensino De Ciências pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI/ES). Graduanda do Curso de Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Participou do Projeto de Pesquisa dos manguezais pela Universidade Federal

do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora estagiária da Educação Básica do município de Guamaré/RN.

SILVA, Valdeci Lima da: Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Estadual Vale Do Acaraú - UVA. Graduada em Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale Do Acaraú - UVA. Professora Do Ensino Fundamental Anos Iniciais, Atuante Como Professora Auxiliar De Educação Especial Da Rede Pública 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>.

SILVEIRA, Francineide Roseno da silva: Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Especialista em Práticas Educativas do Ensino Médio em Artes pela FAL. Especialista em Ensino de Arte na Escola pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano. Professora do Ensino Fundamental anos Finais, atuante como Professora Auxiliar de Educação Especial da rede pública.

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.

SOUSA, Valéria Dos Santos: Doutora e Mestre em Ciências da Educação, Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP. Graduada em Pedagogia – Universidade Federal de Roraima – UFRR. Professora da Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima – SEED/RR e Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista/RR – SMEC/BV.

SOUZA, Emilene Costa de: Especialista em Metodologia do Ensino da História e Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Especialista em Educação Ambiental pela Faculdade São Luís/SP. Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Educação Básica dos municípios de Guamaré/RN e Pendências/RN.

SOUZA, Idayane Carla de: Mestrando do curso de Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Libras pela FAVENI. Especialista em Psicopedagogia Com Educação Especial pela FAVENI. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela FAVENI. Graduada em Pedagogia pela Faculdade FMB. Professora de Educação especial no Município de Guamaré/RN e Professora de AEE no Município do Alto do Rodrigues/RN.

VALE, Francisca Antônia De Souza: Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Educação de Pesqueira/PE. Especialista em Gestão Educacional e criatividade na solução de desafios pela Faculdades Integradas de Patos (FIP). Possui Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Faculdade Metropolitana/SP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Auxiliar de Educação Especial no município de Guamaré/RN.

VARELA, Ivanise Rodrigues Do Nascimento: Especialista em Psicopedagogia pela FAIBRA. Especialista em Educação Infantil, Especial e Transtornos Globais do Desenvolvimento pela INTELBRAS. Especialista em Alfabetização e Letramento pela INTELBRAS. Graduada em Pedagogia pela FAIBRA. Professora da Rede municipal de educação do município de Guamaré/RN.

VICENTE, Marluza Medeiros: Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Politécnica y Artística del Paraguay - UPAP.

VIRGÍNIO, Regina Maria Araújo: Mestranda em Ciências da educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira/PE. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/CE (UVA). Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN.